

Université de Montréal

La gestion facultaire en contexte budgétaire difficile :
analyse sous l'angle de l'activité des doyens

par Alexandre Beaupré-Lavallée

Thèse présentée pour répondre aux exigences du
Doctorat de philosophie en administration de l'éducation (Ph.D.)
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

21 janvier 2016

© Alexandre Beaupré-Lavallée, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :
La gestion facultaire en contexte budgétaire difficile :
analyse sous l'angle de l'activité des doyens

Présentée par :
Alexandre Beaupré-Lavallée

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Emmanuel Poirel, président-rapporteur
Roseline Garon, directrice de recherche
Frédéric Yvon, co-directeur de recherche
Francisco Loiola, membre du jury
Catherine Larouche, examinatrice externe

Résumé

Cette thèse examine le comportement de quatre doyens canadiens dont les facultés sont en situation financière précaire. Dans un contexte d'imputabilité accrue des établissements universitaires et de modification constante aux rapports de pouvoir internes, cette étude présente une importance particulière pour la compréhension de l'exercice réel des fonctions administratives des cadres académiques intermédiaires. La recherche scientifique sur ce sujet attribue aux doyens une contribution vitale au bon fonctionnement des établissements; le doyen en demeure pourtant un des rouages les moins étudiés.

La position intermédiaire qu'occupent les doyens les place dans un conflit de rôle évident. Pris entre des rôles et des attentes contradictoires émis par la communauté facultaire, d'une part, et par la direction de l'établissement, d'autre part, ils doivent conjuguer cette ambiguïté avec des responsabilités croissantes en matière de gestion financière, de leadership et d'opérationnalisation des visées stratégiques de l'université. Comprendre la façon dont les doyens arrivent à mobiliser les leviers institutionnels à leur disposition pour résoudre des situations critiques permettra d'améliorer notre compréhension de la complexité de la prise de décision au niveau intermédiaire et notre compréhension globale du fonctionnement des établissements universitaires.

La présente étude importe de la théorie culturelle-historique de l'activité (*cultural-historical activity theory*, ou CHAT) un modèle d'analyse de l'activité collective en situation de contradictions systémiques. Quatre doyens d'une même université ont été interviewés afin de présenter une situation vécue de difficulté budgétaire, et le processus de résolution qui a suivi. Les données ont été analysées qualitativement afin de décrire les interventions que réalisent les doyens sur les leviers présents dans leurs environnements.

Les résultats suggèrent que les participants ont misé sur une maîtrise fine des rouages institutionnels et sur des interventions diversifiées afin de résoudre les contradictions de leurs systèmes d'activité.

Mots-clés : doyens, activité, CHAT

Abstract

The purpose of this doctoral thesis is to study the work of four Canadian deans dealing with precarious financial situations. In a governance context of increasing accountability and ever-shifting power patterns, this study sheds a particularly important light upon the understanding of the real exercise of administrative functions by academic middle managers. Current research on the subject identifies deans as essential to an institution's smooth operations; yet, it is one of the least understood cogs in the machine.

The middle-of-the-ladder position they claim puts deans in an obvious conflict of roles and loyalty. Stuck between contradictory expectations from faculty and administrators, they must deal daily with this ambiguity in addition to increasing financial, leadership and operational responsibilities. To understand how deans use institutional levers and strategies in order to solve complex, contradictory situations is to increase our understanding of the complexity of decision-making in higher education as well as of higher education institutions in general.

This study imports concepts and tools from the cultural-historical activity theory (CHAT) and suggests an analysis model of collective activity in situations of systemic contradictions. Four deans from the same university were interviewed in order to exhaustively map a critical incident related to budget difficulties, as well as the process through which the situation was resolved. A qualitative analysis of the data allowed for an in-depth description of the tools and institutional levers deans used when confronted with financial difficulties.

Results suggest that the participants mobilised a keen mastery of both the rules and their community to develop and implement a wide variety of systemic interventions in order to solve the contradictions in their activity systems.

Keywords: deans, activity, CHAT

Table des matières

| | |
|--|-------------|
| Résumé | iv |
| Abstract | v |
| Table des matières | vi |
| Liste des figures | ix |
| Liste des tableaux | x |
| Remerciements | xi |
| Préambule | xiii |
| Introduction | 1 |
| Chapitre 1 : Les universités canadiennes et les doyens | 8 |
| 1.1 <i>Brève présentation de la nouvelle gestion publique</i> | 10 |
| 1.2 <i>Perspectives de Hardy (1996) et de Mintzberg (1982) sur les configurations organisationnelles</i> | 14 |
| 1.2.1 Configurations structurelles de Mintzberg (1982) | 16 |
| 1.2.2 Typologie de Hardy (1996) | 19 |
| 1.2.3 Discussion critique de la typologie de Hardy (1996) | 22 |
| 1.2.4 Réconciliation entre Mintzberg (1982) et Hardy (1996) | 23 |
| 1.3 <i>Bilan sur l'étude des structures universitaires au Canada</i> | 26 |
| 1.4 <i>Bilan sur l'étude du doyen</i> | 29 |
| 1.4.1 Nomination et profil socio-démographique des doyens | 34 |
| 1.4.2 Formation préalable et en cours de mandat | 35 |
| 1.4.3 Rôles et fonctions | 39 |
| 1.4.4 Leadership | 46 |
| 1.4.5 Stress | 50 |
| 1.4.6 Synthèse de la recension des écrits | 50 |
| 1.5 <i>Question de recherche générale</i> | 54 |
| Chapitre 2 : Cadre théorique | 55 |
| 2.1 <i>Approche par le rôle</i> | 58 |
| 2.1.1 Conflits de rôle par Kahn et al. (1964) | 58 |
| 2.1.2 Étude des rôles par Mintzberg (1982) | 64 |
| 2.1.3 Étude des rôles selon Brassard et al. (1986), Brunet et al. (1985) et Royal (2008) | 66 |

| | | |
|--|---|------------|
| 2.1.4 | Faiblesses de l'approche centrée sur le rôle | 68 |
| 2.2 | <i>Approche par l'activité</i> | 69 |
| 2.2.1 | Psychologie ergonomique | 70 |
| 2.2.2 | Théorie culturelle-historique de l'activité | 74 |
| 2.3 | <i>Bilan des approches et choix</i> | 76 |
| 2.4 | <i>Développement historique de la CHAT</i> | 80 |
| 2.5 | <i>Principes et concepts apparentés à la CHAT</i> | 91 |
| 2.6 | <i>Activité et tâche individuelle au sein de la CHAT</i> | 95 |
| 2.7 | <i>Quelques critiques modernes</i> | 98 |
| 2.8 | <i>CHAT appliquée à l'étude de l'enseignement supérieur</i> | 100 |
| 2.9 | <i>Questions de recherche</i> | 105 |
| Chapitre 3 : Méthodologie | | 107 |
| 3.1 | <i>Considérations inhérentes à l'objet de recherche</i> | 108 |
| 3.2 | <i>Définition du « cas »</i> | 110 |
| 3.3 | <i>Déroulement général de la recherche</i> | 114 |
| 3.4 | <i>Participants</i> | 115 |
| 3.4.1 | Échantillonnage et recrutement | 115 |
| 3.4.2 | Profil des participants | 117 |
| 3.5 | <i>Outils de collecte des données</i> | 118 |
| 3.5.1 | Recherche telle que planifiée | 118 |
| 3.5.2 | Recherche telle que mise en œuvre | 119 |
| 3.6 | <i>Déroulement de la collecte</i> | 123 |
| 3.6.1 | Considérations éthiques | 124 |
| 3.6.2 | Journal de bord | 125 |
| 3.7 | <i>Stratégie d'analyse</i> | 125 |
| 3.7.1 | Préparation des données | 125 |
| 3.7.2 | Codage des données | 126 |
| 3.7.3 | Rédaction de la narration des cas | 126 |
| 3.7.4 | Analyse des données | 126 |
| 3.7.5 | Mise à l'épreuve du modèle | 127 |
| Chapitre 4 : Analyse et résultats par cas | | 130 |
| 4.1 | <i>Contexte général de l'université 80</i> | 132 |
| 4.2 | <i>Raymond et la règle erronée</i> | 134 |
| 4.3 | <i>Amanda et la planification stratégique</i> | 146 |

| | | |
|--|--|----------------|
| 4.4 | <i>Andrew et la quête du sens</i> | 161 |
| 4.5 | <i>Catherine et la rébellion</i> | 172 |
| Chapitre 5 : Discussion générale | | 187 |
| 5.1 | <i>Question 1 : Comment le doyen, comme sujet d'un système d'activité, arrive-t-il à interpréter, puis à résoudre, les contradictions inhérentes à une situation budgétaire difficile?</i> | 188 |
| 5.1.1 | Détection systématique des contradictions sur le plan des règles | 190 |
| 5.1.2 | Intervention sur la définition des règles | 192 |
| 5.1.3 | Mobilisation de la communauté, à différents degrés | 195 |
| 5.1.4 | Pourquoi toutes ces variations? Quelques réflexions | 200 |
| 5.2 | <i>Question 2 : Le cadre conceptuel utilisé fournit-il des résultats suffisamment robustes?</i> | 202 |
| 5.2.1 | Tests de pertinence par rapport au champ et d'apport original à la connaissance | 202 |
| 5.2.2 | Test d'exhaustivité | 203 |
| 5.2.3 | Influence des facteurs externes au système | 204 |
| 5.2.4 | Existence de sous-systèmes au sein d'une même activité | 205 |
| 5.2.5 | Influence des bagages culturel et historique | 206 |
| 5.2.6 | Mobilisation de ressources individuelles | 206 |
| Conclusion | | 212 |
| Bibliographie | | 219 |
| Annexe I : Certificat d'éthique | | ccxliii |
| Annexe II : Courriels d'invitation | | ccxliv |
| Annexe III : Formulaire de consentement | | ccxlvii |
| Annexe IV : Guide de codage | | ccli |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Modèle d'épisode de rôle chez Kahn et al. (1964) | 62 |
| Figure 2 : Schématisation de l'analyse du travail chez Leplat (1997, p. 17) | 71 |
| Figure 3 : Schématisation du système d'activité d'Engeström (1987, p. 78) | 75 |
| Figure 4 : Relations entre les auteurs, leur contribution et leur approche | 77 |
| Figure 5 : Schématisation de la relation médiée entre la personne et l'environnement chez Engeström (1987, p. 74) | 81 |
| Figure 6 : Schématisation de la communauté comme médiation sociale | 87 |
| Figure 7 : Schématisation de la médiation sociale par les règles et la division du travail chez Makitalo (2005, p. 97) | 88 |
| Figure 8 : Schématisation du système d'activité (Engeström, 1987, op. cit.) | 89 |
| Figure 9 : Représentation de la deuxième génération de la théorie de l'activité par Hardman (2007) | 90 |
| Figure 10 : Déroulement général de la recherche | 115 |
| Figure 11 : Modélisation de l'incident critique de Raymond et de sa résolution | 139 |
| Figure 12 : Modélisation de l'incident critique d'Amanda et de sa résolution | 154 |
| Figure 13 : Modélisation de l'incident critique d'Andrew et de sa résolution | 167 |
| Figure 14 : Modélisation de l'incident critique de Catherine et de sa résolution | 178 |

Liste des tableaux

| | | |
|----------------|--|-----|
| Tableau I : | Synthèse des configurations structurelles de Mintzberg (1982) | 19 |
| Tableau II : | Critères d'inclusion et d'exclusion de la revue de littérature scientifique sur les doyens académiques | 31 |
| Tableau III : | Méthodologies utilisées par le corpus retenu | 32 |
| Tableau IV : | Synthèse de la revue de littérature scientifique de Greicar (2009) portant sur la préparation des doyens | 37 |
| Tableau V : | Comparaison entre cinq approches de l'étude du travail | 79 |
| Tableau VI : | Canevas de la première entrevue | 121 |
| Tableau VII : | Canevas de la deuxième entrevue | 123 |
| Tableau VIII : | Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Raymond | 140 |
| Tableau IX : | Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Amanda | 155 |
| Tableau X : | Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Andrew | 168 |
| Tableau XI : | Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Catherine | 179 |
| Tableau XII : | Tableau-synthèse des quatre cas | 190 |

Remerciements

Il m'apparaît incontournable de remercier Marc-André Deniger, Manuel Crespo et Gabriel Boileau, pour m'avoir fait confiance; David D'Arrisso et Sylvain Dubé, pour avoir été des amis et des repères intellectuels sans faille; Mélanie Paré et Marie Léger-St-Jean, pour m'avoir fourni un soutien moral (et parfois technique) inestimable; Raphaël, Jean et Jean-Simon, pour ce qu'ils sont, et c'est tout dire; Frédéric Yvon, pour avoir été un modèle et une inspiration intellectuelle; Roseline Garon, enfin, pour son honnêteté, sa curiosité, mais surtout, surtout, pour m'avoir redonné ma voix.

Je remercie aussi, en vrac et tous et toutes pour des raisons différentes : Glen Jones, Maude Belleville, Nathalie Loye, Stéphanie Cadieux, Sébastien Béland, Jenny Ros, Olivier Bégin-Caouette, Walter Archer, Martin Maltais, Frédéric Bouchard, Martha Crago, Suzie Roy, Louis-François Brodeur, Julie Bouchard, Myriam Girouard, Jean-Marie Van der Maren, Anne Charles, Éliane Dulude, l'ensemble des collègues du département, Pierre Canisius Kamanzi, les trop nombreux exécutants des organisations étudiantes auxquelles j'ai participé, Melanie Greene, Sylvie Hrubá, Bruno Poelhuber, Paule Campeau, Sophie Rodrigue, les étudiantes et les étudiants rencontrés depuis neuf ans, et tous ceux et toutes celles que j'oublie !

Finalement, je dois un royaume à mes quatre participants : merci pour votre candeur, votre disponibilité et votre enthousiasme. Cette thèse ne rend pas justice à vos efforts pour faire de l'institution universitaire un endroit chaque jour meilleur.

À Roger.

Préambule

*A beginning is the time for taking the most delicate care that the balances
are correct.*

- Princess Irulan (Frank Herbert, *Dune*, 1965)

À la fin de mon baccalauréat en traduction, j'ai pris une année pour m'impliquer au sein de la Fédération étudiante de mon université, à titre de responsable des affaires universitaires. Alors que je ne connaissais presque rien à la politique universitaire (j'avais d'abord pensé poser ma candidature pour le poste de responsable des finances et des services), j'ai été happé par un monde que je n'avais qu'entrevu. Le choc des discours intellectuels, des jeux de couloirs et des nécessités difficiles de la prise de décision ont été pour moi une révélation : je voulais savoir comment tout cela fonctionnait.

Mon mandat terminé, je me suis inscrit à la maîtrise en administration de l'éducation. Il s'agissait bien plus d'une maîtrise en sociologie de l'éducation, et le linguiste pragmatique a dû refaire son éducation à plusieurs égards, tant intellectuels que relationnels... avec la connaissance. Pour la première fois, on me demandait non pas de penser à la place d'un autre (« que voulait dire cet auteur lorsqu'il a utilisé hors contexte ce mot vieilli? ») mais de penser pour moi. Le plus difficile a non pas été d'accepter que je puisse avoir tort, mais de me faire confiance lorsque j'avais raison. J'y ai appris que j'avais un rapport toxique avec l'écriture.

Ce cheminement intellectuel et quasiment spirituel m'a permis de mener à bien une recherche dont je suis encore fort fier : l'analyse de l'écart du rôle réel joué par l'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal par rapport aux pouvoirs octroyés par les statuts (Beaupré-Lavallée, 2010).

Très tôt, j'ai été fasciné par la notion d'écart, et notamment celle d'écart entre le formel et le réel. Si une société cherche tant bien que mal à conserver un certain ordre en institutionnalisant les comportements jugés désirables et en punissant les comportements jugés anti-sociaux, il n'en demeure pas moins que les individus qui la composent conservent, dans une société moderne, un pouvoir d'agir, un libre arbitre qui leur permet de juger de la pertinence d'obéir ou non aux règles, et ce, à

divers degrés. La même chose se passe au sein des organisations et de l'autre aspect que j'ai découvert, le travail.

Au cours de ma dernière année de maîtrise, j'ai rencontré Frédéric Yvon, professeur en administration de l'éducation et spécialiste de l'analyse du travail des cadres scolaires. Mon étude des organisations d'un point de vue strictement des rapports de pouvoir m'avait comblé, mais avait laissé derrière elle plus de questions que de réponses. Avec M. Yvon, j'ai découvert qu'il existait d'autres perspectives pour étudier un même objet. Une de ces perspectives, c'était la théorie historico-culturelle de l'activité (*cultural-historical activity theory*, ou CHAT), et ce nouvel objet, c'était les doyens.

Ce n'était pas la première fois que je portais une attention toute particulière aux doyens. Très tôt dans mon mandat à la Fédération, j'avais remarqué que les doyens jouaient un triple rôle : celui de *leader* interne de leur Faculté, celui de professeur et celui, moins bien compris par mes collègues et moi à l'époque, de participant *autonome* à l'administration. Il était fort simple de concevoir le décanat comme une courroie de transmission de la haute direction dans sa Faculté, et donc de l'ignorer sous prétexte que les associations étudiantes de cette Fac traiteraient avec lui et, nous, à la Fédération, avec l'administration centrale. La littérature scientifique a souvent commis la même erreur.

Or, c'est en observant le comportement de plusieurs doyens dans les instances que j'ai constaté qu'ils n'étaient pas des pions : ils disposaient d'un libre arbitre. Ils se positionnaient parfois contre la direction pour défendre leur faculté; ils jouaient du coude entre eux pour un programme, mais collaboraient sur un autre quelques minutes plus tard. Ils acceptaient de collaborer avec la direction, mais les discussions de couloir qui suivaient ne laissaient aucun doute sur le fait qu'ils avaient *choisi* de collaborer.

Ce n'étaient donc pas des machines. Ils étaient pris entre l'arbre et l'écorce. La notion d'écart entre le formel et le réel se transformait en une relation à trois variables : comment *le doyen* arrivait-il à gérer réellement les demandes formelles de ses *commettants* et de ses *supérieurs*? En haut, la direction. En bas, la communauté facultaire. Entre les deux, un doyen qui louvoie et qui cherche à faire de son mieux. Pris entre l'arbre et l'écorce, presque littéralement.

L'apport de M. Yvon a été de me faire passer d'une perspective sociologique à une perspective psychologique. Plus précisément, le cadre qu'il m'a proposé allait comme un gant à la problématique que je voulais examiner. Souple, la CHAT permettait de moduler l'application en fonction de l'activité étudiée, mais le fondement conceptuel demeurait très solide. Elle posait toutefois un défi additionnel : je n'avais jamais abordé la littérature russe sur l'activité ou l'apprentissage.

Si le concept d'activité n'a pas répondu à toutes mes questions, il a néanmoins contribué à répondre à mes attentes. Sa nature collective me permettait enfin de m'éloigner de l'approche individuelle du travail décisionnel en milieu universitaire et d'intégrer la notion d'équipe de travail, un corollaire mal exploité de la collégialité. L'accent sur le changement permettait également d'éviter de tomber dans le piège de comparer la situation actuelle à une situation idyllique issue d'un corpus critique et d'ainsi n'apporter que peu de solutions ou de contributions concrètes. Je ne voulais pas finir avec une (autre!) critique de la montée du managérialisme dans l'enseignement supérieur.

La CHAT me permettait de m'éloigner de cette voie grâce à ses charnières conceptuelles. Le *double bind*, ce moment de dilemme où l'individu cherche à se fondre dans le groupe pour y trouver une réponse, permettait d'ancrer dans le temps d'un incident le moment où l'activité se mettait en branle. La contradiction, issue de la critique du capitalisme de Marx, contrastait fortement avec la vision propre et nette qu'offrent souvent les approches plus fondamentales en éducation. Non, tout

n'est pas beau et joli et fin, et non, les tensions, les incohérences et les décalages ne sont pas des anomalies. Elles sont la norme, elles sont intrinsèques aux systèmes humains.

L'objet et le cadre choisis, je me suis mis en quête de participants. L'enthousiasme était palpable chez presque tous les doyens approchés et, chez presque tous sauf quatre, l'enthousiasme s'est transformé en regrets et en gêne de décliner l'invitation à participer. Le plus souvent, c'était la nature même des questions qui générait une réticence. Vers la fin du processus de recrutement, c'était carrément ma présence au Conseil de l'Université de Montréal qui posait problème : on craignait que le dévoilement du fonctionnement interne de facultés appartenant à d'autres universités, que le fait de soulever le rideau ne donne un avantage concurrentiel à l'Université de Montréal. J'avoue bien candidement avoir été poussé à démissionner du Conseil pour pouvoir enfin démarrer cette collecte qui n'en finissait plus d'attendre. Même si j'ai eu plus de succès une fois parti dudit Conseil, l'incident m'a laissé en bouche une certaine amertume au sujet de l'accès au terrain en éducation.

C'est ainsi que les choix méthodologiques sont lourds : l'échantillonnage est de convenance, car j'ai retenu 100 % de ceux et celles qui avaient accepté de participer. L'échantillonnage n'est donc pas représentatif et se compare même difficilement à d'autres échantillonnages de convenance en enseignement supérieur, pour lesquels les Américains, en raison de la masse critique d'établissements, arrivent souvent à en recruter 20 ou 30 pour des études similaires.

L'expression « études similaires » ne veut pas dire que cette thèse est une recherche facsimilée. Le problème des recherches existantes sur les doyens était leur relative uniformité. Confrontés aux mêmes problèmes d'accès au terrain, plusieurs chercheurs s'étaient cantonnés dans les questionnaires et les courtes entrevues sur des perceptions professionnelles, sans explorer des récits d'événements. Une petite minorité, dont fait partie Walter Gmelch, avait réussi à force de massification de

données à tracer des portraits de doyens un peu plus précis. Il s'agissait encore, cependant, de portraits, et non d'une analyse du travail quotidien. Je rêvais au départ de trouver l'équivalent de la thèse de doctorat de Mintzberg pour des doyens ou, le cas échéant, de la faire moi-même. Ni l'une ni l'autre des options ne se sont avérées mais, après une bonne revue de littérature, le champ m'est apparu libre pour étudier l'activité des doyens, un concept que je ne retrouvais nulle part dans la littérature.

Un problème se posait toutefois : les doyens me narraient un événement *passé* alors que les textes canoniques de la CHAT et de son bras armé, le Laboratoire du changement, la présentent comme un outil d'intervention du changement, donc avec une méthodologie *in situ* et en temps réel. Un court séjour au Center for Research on Activity, Development and Learning (CRADLE) à Helsinki, le berceau de la CHAT, m'a démontré à quel point une théorie demeure un outil et que son utilisation dépend de quelques règles, de beaucoup de rigueur et d'un peu d'imagination. Le chapitre 2 comprend une défense de l'utilisation de la CHAT comme outil d'analyse du discours de l'expérience en enseignement supérieur.

Je pourrais donc réaliser un travail unique : utiliser la CHAT pour analyser l'activité des doyens par le biais de leur discours sur un incident critique portant sur une contrainte budgétaire. Cette thèse est le résultat de ce travail.

On ne peut cependant limiter l'intérêt d'une thèse aux simples préoccupations de l'étudiant. L'enseignement supérieur canadien est effectivement sous pression, dans toutes les provinces et à tous les ordres d'enseignement, alors que sa valeur individuelle et collective fait l'objet de débats difficiles qui vont jusqu'à remettre en question les acquis des années 1960 et 1970 en termes de démocratisation et de massification.

Introduction

Come on, you sons of bitches, do you want to live forever?

Citation attribuée au sergent major Daniel Daly, USMC,
lors de la bataille du bois Belleau, France, juin 1918

Cette thèse s'intéresse à l'activité des doyens universitaires canadiens en situation budgétaire précaire. Pris entre l'arbre de leur statut professoral et l'écorce de l'appartenance à l'appareil administratif universitaire, les doyens sont situés à l'interface entre, d'une part, la prestation de la mission universitaire d'enseignement et de recherche et, d'autre part, le tronc de soutien et de fonctions de gestion propres à toute organisation complexe.

L'enseignement supérieur canadien, et notamment son réseau universitaire, sont soumis à des pressions sociales, économiques et démographiques importantes depuis le milieu des années 1990. L'émergence du concept de société du savoir a mené à une spécialisation, et parfois à une surspécialisation, des domaines de connaissances. Cette spécialisation a entraîné un plus grand besoin de formations avancées (Gumport, 2002) afin de maintenir la compétitivité des pays sur le marché international.

Au Canada, on observe depuis le début des années 2000 un déséquilibre démographique. Un déséquilibre démographique représente une hausse du nombre de personnes considérées dépendantes, donc âgées de moins de 15 ans ou de plus de 65 ans, par rapport au nombre de personnes considérées comme actives sur le marché du travail, donc âgées entre 16 et 64 ans (Junor et Usher, 2005). Ce déséquilibre démographique ne peut se régler, selon certains, qu'avec une hausse de la productivité de la population active restante. Cette hausse de la productivité serait notamment possible par une scolarité plus avancée pour le travailleur moyen (Berger, Motte et Parkin, 2007). Finalement, sur le plan social, on relève que la hausse de la scolarité moyenne d'une population entraîne deux effets sociaux qui n'ont pas d'incidences économiques à première vue. Une hausse de la scolarité moyenne serait fortement corrélée avec une amélioration de la santé moyenne de la population et serait inversement corrélée avec le taux de criminalité (Junor et Usher, 2004, cité dans Berger et al., 2007). En d'autres mots, le coût des soins de santé par personne diminue lorsque la scolarité moyenne de la population augmente. De plus, on observe que les coûts associés à la criminalité, donc le maintien de l'ordre et les systèmes judiciaire et carcéral, diminuent lorsque la scolarité moyenne de la population augmente. Ces deux conséquences sociales se traduisent donc également en termes économiques.

Au Canada, les gouvernements provinciaux ont donc mis en place, dès la fin des années 1990, des programmes et des formules de financement favorisant l'accès aux études supérieures. Le but de cette thèse n'est pas de décrire ces programmes en détail ni même d'en évoquer des exemples. Nous ne les comparerons que sur une période de 15 ans.

Ainsi, au cours de l'année universitaire 1999-2000, le Canada comptait 847 000 étudiants universitaires; en 2013-2014, il en comptait 1,3 million (Statistique Canada, 2015). En 2013-2014, de ces 1 300 000, 820 000 étudiants universitaires (63 %) étudiaient au Québec et en Ontario. Cette hausse des inscriptions est peut-être le résultat des politiques provinciales et fédérales en termes d'accessibilité aux études postsecondaires. Encore une fois, ce n'est pas notre propos.

Cependant, le discours n'est pas uniformément positif. Ainsi, dans le milieu de l'enseignement supérieur et dans la société civile, des voix commencent à s'élever pour dénoncer cette hausse des inscriptions, cette massification de l'enseignement supérieur, et ces oppositions se basent sur deux arguments. Le premier argument est que pour admettre ces étudiants supplémentaires, l'institution universitaire a dû abandonner son idéal méritocratique en faveur d'un nouveau concept appelé « la réussite pour tous » (Côté et Allahar, 2007, 2011). L'université aurait donc été pervertie de son idéal méritocratique selon lequel elle représentait une norme à atteindre pour l'ensemble de la société, une balise indépendante des velléités de la société, au profit d'une mise au service de la politique et des marchés, tant du travail que du marché des étudiants.

Une autre critique, plus voilée, se fait entendre au sein du marché du travail. On y considère notamment que la société (québécoise, dans cet exemple) valorise l'enseignement supérieur au détriment des formations professionnelles, dont les secteurs verront leur déficit de main-d'œuvre s'accroître au cours des prochaines années (Rettino-Parazelli, 2015).

Ces deux critiques s'accompagnent de changements fondamentaux dans les politiques publiques concernant le niveau universitaire. Nous nous pencherons seulement sur les cas du Québec et de l'Ontario puisqu'ils représentent près des deux tiers des étudiants en 2013-2014 et que ce sont les provinces où les événements qui se sont produits ou qui sont en cours sont les plus marquants sur le plan de la révision des acquis historiques.

Les événements du « Printemps érable » de 2012 et les événements subséquents de 2012-2013 (Maroy, Doray et Kabore, 2014) ont tempéré le débat sur la hausse des droits de scolarité en limitant l'ampleur au Québec (Beaupré-Lavallée, sous presse). Cette restriction a rendu les établissements dépendants des hausses d'effectifs et des subventions provinciales pour absorber la hausse des coûts de système. En d'autres mots, la hausse consentie annuellement aux droits de scolarité ne permet pas de couvrir la croissance normale des coûts d'opération d'une université. Cette augmentation est notamment constituée des hausses de salaire conventionnées, de l'augmentation des coûts d'entretien des bâtiments et de l'augmentation des coûts de services généraux. Ces trois catégories augmentent généralement plus rapidement que l'indice des prix à la consommation. Afin de boucler leur budget et de ne pas tomber en situation déficitaire, les universités québécoises doivent donc augmenter leurs revenus, soit en admettant plus d'étudiants, soit en obtenant une subvention provinciale qui augmente en conséquence.

Toutefois, entre 2013 et 2014, le gouvernement québécois a imposé des réductions estimées à 200 millions de dollars dans les subventions directes destinées à l'enseignement supérieur (Gervais, 2015, 31 janvier). Plusieurs conséquences s'observent depuis la mise en place de ces coupures. L'une d'entre elles, encore mal documentée mais fort publicisée, porte sur les choix effectués par les universités en matière d'offre de cours et de programmes. Ces choix ont souvent mené à la réduction du nombre de programmes, à la fermeture de programmes ou à la création de groupes de cours plus grands, afin de minimiser les coûts de l'enseignement (Gervais, 2015, 28 janvier). Nous verrons dans le chapitre 1 que l'organisation de l'enseignement, notamment au premier cycle, relève le plus souvent au Canada des facultés, dirigées par un doyen.

Si la situation québécoise est présentement difficile, la situation ontarienne s'annonce difficile à prévoir.

En effet, l'Ontario a implanté depuis plusieurs années une modulation de ses droits de scolarité (HEQCO, 2013). Les établissements imposent donc aux étudiants des coûts qui varient en fonction de la discipline dans laquelle ils étudient. Cela leur permet théoriquement de couvrir le coût réel de chaque formation. De plus, en 2015, le gouvernement ontarien a lancé une procédure de révision de la formule de financement (Minister of Training, Colleges and Universities, 2015) créant ainsi une incertitude quant à cette partie des revenus des établissements.

La relation historique entre le gouvernement ontarien et les établissements, qui s'est bâtie sur le soutien au développement, est donc remise en question. Finalement, c'est en Ontario que l'on trouve la réponse aux critiques que nous avons vues précédemment au sujet de la mission universitaire et de son supposé abandon de l'idéal méritocratique. Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (*Higher Education Quality Council of Ontario* ou HEQCO), un organisme gouvernemental indépendant de recherche sur le système postsecondaire, fait présentement la promotion d'une opinion inverse à celle des critiques que nous avons vues précédemment. Il pousse le gouvernement et les établissements non seulement à mettre en place des mesures de réussite pour tous tel que le dénoncent les détracteurs précités, mais introduit dans le discours les concepts de mesure de gains d'apprentissage et de qualité de formation (Lennon et Jonker, 2014). Ces deux mesures sont à l'opposé de l'idéal d'une université indépendante du reste de la société et présente le but de l'université comme étant la réussite de l'étudiant et un gain mesurable au terme de la formation.

L'actualité et la recherche scientifique partagent le même constat : le système d'enseignement supérieur canadien est l'objet de pressions sociales et financières. Comme l'ont relevé les médias, la réorganisation des services offerts par une université donnée, notamment l'offre de cours, est une conséquence directe du manque de ressources.

On voit bien que l'intérêt se porte naturellement à l'échelle macroscopique provinciale ou à l'échelle microscopique de la prestation directe des services. Il existe pourtant plusieurs niveaux entre ces deux échelles. Les universités étant des organisations complexes, les différents paliers de décision interagissent entre eux pour implanter les décisions résultant des pressions tant externes qu'internes. Pour éclairer la compréhension des effets de la réduction des ressources sur l'organisation universitaire, nous choisissons donc de nous concentrer sur un cadre académique intermédiaire, le doyen.

Le chapitre 1 présente le contexte canadien de l'enseignement supérieur et la problématique de la montée de l'imputabilité. On y aborde notamment les conséquences institutionnelles de l'influence des principes de la nouvelle gestion publique. Le chapitre 1 présente également une discussion sur les cadres conceptuels de Mintzberg (1982) et de Hardy (1996), lesquels, sans constituer le cœur de l'appareil analytique, soutiennent et enrichissent la lecture de l'activité en la situant dans le cadre de l'enseignement supérieur. La réflexion se précise ensuite en abordant la problématique des doyens. Je présente la revue de la littérature scientifique à la base de la thèse pour présenter le portrait de la recherche sur les doyens en Amérique du Nord (excluant le Mexique). Je m'y suis limité parce que les systèmes sont assez proches pour ne pas exiger le genre de comparaison/réconciliation qu'aurait nécessairement entraîné une ouverture à l'espace européen. Cette section montre que l'étude des doyens est somme toute bien avancée et riche, mais que des zones d'ombres demeurent, surtout au Canada. Elle se conclut sur la question de recherche générale.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel. On y navigue d'une considération de l'approche par le rôle au choix de la théorie de l'activité. S'y trouve une discussion sur l'importation de la CHAT pour étudier l'objet de la thèse. On y détaille le cadre théorique et la construction conceptuelle qui en découle. Le chapitre 2 se termine sur les deux questions de recherche que l'on peut résumer ainsi : « Que fait le doyen? » et « La CHAT est-elle un modèle suffisamment robuste? ».

Le chapitre 3 présente en détail la méthodologie, une étude de cas réalisée à partir d'entrevues auprès de quatre doyens volontaires provenant d'une même université, alors que le chapitre 4 soumet au lecteur les résultats de la recherche. On y présente les cas successivement, analysés selon plusieurs angles (chronologique, modélisé, incidentiel et situationnel) permettant ainsi de répondre à la première question de recherche et de relever les éléments résiduels ou particuliers au sujet de la deuxième question.

Le chapitre 5, celui de la discussion, reprend les résultats du chapitre 4 et en étend la portée, répondant aux questions de recherche et arrimant les constats et les interprétations aux trois grands pans fondamentaux de cette thèse, soit l'organisation universitaire, le doyen et l'activité.

La conclusion comporte un résumé de la recherche et des réponses aux questions de recherche et aux apprentissages au sujet de l'établissement, des doyens et du modèle du système d'activité. On y présente les limites de l'étude. La conclusion se termine sur les deux avenues de recherche ouvertes par cette thèse qui nous semblent prioritaires dans le contexte scientifique et social actuel.

Chapitre 1 : Les universités canadiennes et les doyens

Most high governmental officials who speak of education policy seem to conceive of education in this light – as a way to ensure economic competitiveness and continued economic growth. I strongly disagree with this approach.

- Derek Bok, ancien président de l'Université Harvard

Le modèle universitaire canadien a subi d'importants changements au cours des années 1980 et 1990. Dans un premier temps, la récession du début des années 1980 a mené à une vague de compressions dans tout le système d'éducation, incluant les universités. Dans les années 1990, le virage vers l'équilibre budgétaire au palier fédéral a amené le gouvernement libéral de l'époque à réduire les transferts aux provinces. Au Québec, une partie de cette réduction de revenus a été compensée par une baisse des subventions aux universités (Fédération étudiante universitaire du Québec, 2001).

Ainsi, à deux reprises, les établissements universitaires ont été confrontés à des réductions massives de subventions. Cela a créé un débat sur des enjeux purement économiques de financement, sans chercher à maintenir un équilibre interne qui tienne compte des valeurs fondatrices du système canadien : la collégialité, l'accessibilité et la poursuite de l'excellence (Duff et Berdhal, 1966; Hardy, 1996). L'accent sur les facteurs économiques découle également de deux autres facteurs : l'introduction de la nouvelle gestion publique (NGP) et sa conséquence, l'émergence de l'imputabilité des organismes parapublics sous la forme de contrats de performance (Bernatchez et Trudeau, 2014). Cette remise en question de la relation (externe) de l'université avec l'État a précipité une remise en question du fonctionnement interne des établissements.

Afin d'étudier les doyens des universités canadiennes, il importe de préciser d'emblée le contexte organisationnel dans lequel s'inscrit leur fonction et, plus largement, le contexte social actuel dans lequel naviguent ces organisations. Ce contexte est fortement influencé par l'introduction de mécanismes relationnels tirés de la NGP. L'introduction de ces mécanismes dans la relation État–universités a des conséquences directes sur la relation interne entre l'université et ses divisions académiques appelées facultés (ou écoles).

C'est pourquoi ce premier chapitre se divise en cinq parties. La première présente la NGP, ses principes et son influence sur la relation entre l'État et les universités. Elle présente de plus les premières observations des conséquences de ces changements de relations externes sur les relations internes de l'établissement.

La deuxième partie présente les perspectives organisationnelles des universités. Nous y examinerons plus précisément les contributions de Hardy (1996) et de Mintzberg (1982) afin de comprendre le milieu au sein duquel évoluent les doyens. La troisième partie complète la précédente en dressant un bilan critique des approches tirées de la perspective organisationnelle de Mintzberg à la lumière de l'influence de la NGP. Cette troisième partie démontrera que la vision classique de la bureaucratie professionnelle peut potentiellement s'effriter au fil des changements apportés par la NGP. Cela rend nécessaire une étude plus poussée des doyens eux-mêmes. La quatrième partie de ce premier chapitre fait donc la recension des écrits concernant les doyens en contexte nord-américain et relève certaines zones moins bien documentées à leur sujet. La cinquième partie présente la question de recherche générale de cette thèse.

1.1 Brève présentation de la nouvelle gestion publique

Dans les années 1970 naît un courant de gestion publique appelé « nouvelle gestion publique » (NGP), développé en réaction à l'État-providence et à une perception de plus en plus répandue que les services gouvernementaux sont peu efficaces, et donc coûteux pour les contribuables. Pour certains auteurs, la NGP est tout simplement l'aboutissement opérationnel d'une théorie économique, la théorie des choix publics (*Public Choice*), et « se concentre surtout sur l'identification et l'application au secteur public de méthodes de gestion plus rigoureuses et plus souples [...] » (Mercier, 2001, p. 371), dont l'application varie de juridiction en juridiction. Pour d'autres, les postulats fondamentaux de la NGP sont plus concrets : la responsabilité individuelle prime sur la responsabilité collective, la prise en charge d'un filet social par l'État n'incite pas les citoyens à travailler et, si on doit absolument avoir un État, il doit être le plus efficace possible (Carvahlo et Santiago, 2010; Merrien, 1999).

En clair, la NPG comprend des principes explicites au sujet de la relation entre l'État et ses agences ou ses organismes, comme les universités (Bernatchez et Trudeau, 2014; Crespo, Beaupré et Dubé, 2011; Dill, 1998; Ferlie, Musselin et Andresani, 2008) :

- la séparation de l'intérêt de l'État, d'une part, comme propriétaire des services et, d'autre part, comme consommateur de ceux-ci;
- la spécification quasi-opérationnelle des extrants, et l'introduction de moyens pour mesurer ces extrants;
- la fusion de l'imputabilité et du contrôle en déléguant aux agences et aux institutions plus de marge de manœuvre concernant les décisions d'allocation des ressources;
- la gestion de l'imputabilité à travers des systèmes de contrats, d'incitatifs et d'accords inter-agences;
- l'ouverture à la compétition et à la privatisation.

Si l'introduction de ces principes se fait plutôt rapidement dans la majorité des pays anglo-saxons au cours des années 1990, Slaughter et Leslie (1997) relèvent que le Canada semble résister à la vague et ne présente pas de signes de l'implantation de la NGP. Les auteurs postulent que la structure décentralisée peut avoir ralenti la percolation des pratiques. Ils posent également l'hypothèse que l'état des données sur l'enseignement supérieur est si lamentable qu'elles sont inutilisables pour révéler l'ampleur du phénomène.

C'est en 2000, au Québec, qu'apparaît la première trace indéniable de l'influence de la NGP en enseignement supérieur. Cette année-là, le gouvernement du Parti québécois s'engage à réinvestir dans le réseau universitaire en échange de la signature de contrats de performance avec les universités (par exemple : Université de Montréal, 2000). Ces engagements sont dans la droite ligne des principes de la NGP explicités ci-haut.

On remet ainsi en cause le modèle bureaucratique de la fonction publique (fortement hiérarchique, tiré de Weber, 1971) pour lui substituer un modèle basé sur une planification « à distance » de l'État et une relation contractuelle avec des agences¹ (Carvahlo et Santiago, 2010; Saint-Martin, 1999). Cela veut dire que l'État, plutôt que de

¹ Nous utilisons le terme « agence » pour désigner toute organisation sous contrôle gouvernemental (ministère, agence de service) ou toute organisation parapublique (commission scolaire, université, société d'État).

planifier les moyens de fournir les services, se contente de fixer des objectifs précis et de laisser aux agences impliquées le soin – et la responsabilité – d’y répondre (Saint-Martin, 1999). Ces agences demeurent gouvernementales, et leur atteinte des objectifs fixés est ensuite évaluée. Le changement de paradigme entraîne plusieurs conséquences.

Tout d’abord, la mise en place de contrôles en aval implique une responsabilisation des gestionnaires au regard de l’atteinte d’objectifs mesurables. Répondre à ces objectifs implique une évaluation, et donc un jugement, lequel peut comporter des conséquences financières pour l’agence ou les fonctionnaires qui s’y trouvent. De plus, on sépare les responsabilités entre le politique, qui demande, et la fonction publique et parapublique, qui fournit un service. Cette approche induit elle-même deux phénomènes. Le lien entre l’État et l’agence est modifié, et la relation presque clientéliste État–agence se traduit aussi dans la relation agence–citoyen.

Le lien entre l’État et l’agence est modifié au-delà de la simple évaluation des objectifs. En autonomisant l’agence, l’État perd sur elle le contrôle hiérarchique (Carvahlo et Santiago, 2010). Or, comme dans le système privé, on doit mettre en place des mesures permettant de s’assurer que les engagements de chacun seront respectés. La NGP est donc caractérisée par la mise en place d’une relation contractuelle entre l’État et ses agences. Ce contrat stipule généralement les attentes de l’État, les indicateurs de performance qui seront utilisés pour mesurer l’atteinte des objectifs et le budget qui est consacré à l’entente. Cela peut prendre deux formes : un contrat pour l’atteinte d’objectifs particuliers, accompagné d’un budget spécifique, ou l’inclusion des objectifs dans le budget général de l’agence (l’État conservant le rôle de bailleur de fonds principal ou de propriétaire).

Par ailleurs, le citoyen-usager doit être considéré comme un client. On doit tenir compte de sa satisfaction. Pour lui offrir des services jugés « concurrentiels » (ce qui pousserait les agences à améliorer le service), il faut commencer à faire des comparaisons avec le secteur privé ou entre les différentes agences. Ainsi, le service public n’est plus une

responsabilité de l'État, mais une offre de service parmi d'autres offerts au citoyen-client (Merrien, 1999)².

Vers le début des années 2010, un nouvel état de situation fait surface. Dans la majorité des juridictions éducatives canadiennes, les principes de la NGP ont eu un effet marqué sur les politiques publiques, notamment par le biais d'un transfert important du financement de l'État vers les individus ou les entreprises, d'une réduction des investissements généraux au profit de programmes ciblés et de l'introduction généralisée d'évaluation de performance des établissements (Metcalf, 2010). De plus, on remarque, dans presque toutes les provinces, l'introduction de mécanismes de marché pour réguler l'offre et la demande, et l'ajout d'incitatifs à la compétition et à l'occupation de nouveaux marchés de la formation (Kirby, 2012).

Ce pan de la littérature traite de la modification des rapports entre l'État et l'établissement universitaire. Au Canada³, on relève que ces changements ont eu des répercussions sur la façon dont les hautes directions répartissaient les responsabilités au sein de l'établissement (Deering et Sà, 2014). Ainsi, tout comme aux États-Unis (Hearn, Lewis, Kallsen, Holdsworth et Jones, 2006), les universités ontariennes échantillonnées par Deering et Sà ont toutes réagi à l'introduction de mécanismes de gestion basée sur la NGP en les copiant dans leurs relations avec leurs facultés. Si l'État leur délègue une autonomie accrue dans la gestion des fonds, mais lie cette autonomie à une responsabilité accrue assortie de cibles de performance (dont, par exemple, l'équilibre budgétaire), les directions des universités copient ces demandes et en font la base de leurs relations avec leurs facultés constituantes (Deering et Sà, 2014).

² Mentionnons que l'influence de la NGP ne se limite pas à ces considérations. Comme nous l'avons brièvement abordé, la translation du statut de citoyen à celui d'utilisateur est parfois considérée comme la source du débat (surtout québécois) sur la contribution des étudiants aux coûts des études universitaires (Mercier, 2001). La réforme des politiques publiques touchant l'éducation postsecondaire est également affectée par la NGP (St-Onge, 2016).

³ Peu de recherches canadiennes se sont attardées aux conséquences directes de cette modification sur les rapports internes de l'établissement. Pour les fins de la discussion, nous retenons la seule qui existe à notre connaissance (Deering et Sà, 2014), qui confirme les constats réalisés par une étude américaine (Hearn, Lewis, Kallsen, Holdsworth et Jones, 2006).

On peut donc affirmer qu'il existe la possibilité que l'introduction de politiques publiques inspirées de la NGP ait des conséquences directes sur la responsabilisation des doyens dans les établissements universitaires des juridictions en question. Ainsi, si l'université se trouve en difficulté financière, les facultés se trouveront également en difficulté, leur financement étant le miroir de celui de l'établissement, à plus petite échelle. Les politiques publiques de définancement de l'enseignement supérieur, qui semblent à premier abord ne lier que l'État et l'établissement, sont donc potentiellement source de difficultés pour les doyens pris dans une situation de responsabilité accrue.

Cette responsabilité accrue des doyens, les cadres académiques intermédiaires, rappelons-le, doit être contextualisée au sein de l'organisation qu'est l'université canadienne moderne. Avant d'examiner plus en détail le doyen lui-même, il est pertinent de situer sa fonction au sein de cette organisation.

1.2 Perspectives de Hardy (1996) et de Mintzberg (1982) sur les configurations organisationnelles

L'analyse du système universitaire canadien dans un contexte de compressions budgétaires et des effets internes de cette pression externe a été réalisée par Hardy (1996). Son étude constitue le point central de la présente section sur les modèles universitaires. Elle doit cependant être replacée dans ses contextes historique et conceptuel.

Les universités nord-américaines sont considérées comme produisant des connaissances. Cette production implique une division du travail (Clark, 1983). Le travail industriel est séparé en étapes de fabrication; le travail universitaire, lui, est séparé en disciplines (Clark, 1983). L'organisation universitaire n'est pas uniforme, c'est-à-dire que la répartition des disciplines dans l'institution varie d'une université à l'autre. Limitons-nous donc à en tracer les grandes lignes.

Le producteur de connaissances – le professeur – est identifié à une discipline (par exemple, la sociologie) et généralement à une spécialité (par exemple, la sociologie des populations autochtones). En Amérique du Nord, plusieurs professeurs d'une même

discipline se regroupent dans un département. Ce département devient la première unité de gestion (Clark, 1983; Meek, Goedegebuure et De Boer, 2010; Moses, 1993). À la tête de cette unité se retrouve un directeur, qui peut être nommé par les échelons supérieurs ou élu par l'assemblée des professeurs du département. En Amérique du Nord, la plupart des unités du premier palier sont regroupées en « faculté » (ou en « collège »). Cette unité de deuxième palier se caractérise par un regroupement de disciplines plus ou moins analogues (par exemple, une faculté de médecine et des sciences de la santé peut regrouper la médecine clinique, l'immunologie, les sciences infirmières, l'optométrie et l'administration de la santé). Ces unités de deuxième palier sont dirigées par un doyen. Nous en arrivons à notre sujet d'étude mais, comme nous l'avons vu précédemment, les doyens sont eux-mêmes soumis à des pressions provenant d'un niveau hiérarchique supérieur (Deering et Sà, 2014). Il faut donc tenir compte du sommet stratégique de l'établissement.

Les unités de « deuxième palier » que nous venons de voir sont généralement regroupées au sein d'une université, la seule unité qui ait une existence juridique propre. Les universités canadiennes sont dirigées par un président (ou un recteur, ou un vice-chancelier), qui dépend d'un conseil d'administration dirigé par un chancelier (ou un président de conseil) et composé en majorité de membres « externes », soit de membres qui n'ont pas de lien d'emploi ou d'étude avec l'établissement. En parallèle de cet organe décisionnel, l'établissement est doté d'une instance décisionnelle ou consultative, représentative de la communauté, appelée Sénat (ou Assemblée ou Commission des études). Le président siège généralement aux deux instances, et les doyens, seulement à la deuxième (Duff et Berdahl, 1964; Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques, 2007; Jones, 2004; Commission d'étude sur les universités, 1979).

Il existe donc une forme de fédération au sein des universités, les unités les plus « locales » étant constituées autour d'un domaine de connaissance, les regroupements subséquents présentant une généralisation disciplinaire. D'une université à l'autre, les pouvoirs décisionnels varient grandement entre les échelons. Les acteurs « dirigeants » sont cependant liés : les directeurs travaillent avec les doyens, qui travaillent avec le

président (ou son représentant). Vers le haut, il y a recherche de ressources et d'appui; vers le bas, il y a recherche de consensus et d'adhésion (Hardy, 1996).

Dans son article, Hardy (1996) propose une typologie du fonctionnement des organisations universitaires. Comme, ce faisant, elle s'inspire grandement des travaux de Mintzberg (1982), il nous semble important de décrire les catégories originales de Mintzberg avant de poursuivre avec la typologie de Hardy.

1.2.1 Configurations structurelles de Mintzberg (1982)

Mintzberg (1982) présente cinq modèles organisationnels, sans distinction quant à leur application au public ou au privé. Nous les détaillons dans cette section pour répondre à deux objectifs : faire les liens nécessaires avec la description du fonctionnement actuel des universités et corriger l'utilisation qu'en a fait Hardy (1996). En effet, nous présenterons une perspective critique sur le modèle de cette dernière à la section 1.2.3, après l'avoir décrit à la section 1.2.2. Nous pourrions ainsi trier les configurations selon leur pertinence à la compréhension du fonctionnement des établissements universitaires. Les cinq modèles de Mintzberg sont les organisations simple, mécaniste, professionnelle, adhocratique et divisionnalisée.

L'organisation simple est souvent une organisation jeune, disposant de techniques simples, évoluant dans un environnement dynamique (et parfois hostile) et dirigée par une seule personne. Cette personne assure une supervision directe et constitue la partie clé de l'organisation. L'organisation est de ce fait très centralisée, les décisions se prennent du haut vers le bas, et il y a peu de spécialisation ou de formalisation (ce qui exclut toute forme de bureaucratisation). Lorsqu'il y a division administrative, elle se fait par fonction au sein de l'organisation. La planification et le contrôle sont peu présents et la communication informelle devient un facteur important.

L'organisation mécaniste est plus vieille et plus grande. Son système technique n'est pas plus sophistiqué que celui de la structure simple, mais il sert à réguler l'organisation. Une organisation mécaniste évolue généralement dans un environnement

simple et stable et est contrôlé par une approche technocratique, souvent à la remorque des « nouvelles tendances » en gestion. La technostructure devient alors la partie clé de l'organisation et régule l'activité en normalisant le travail. Le travail y est spécialisé, bien que la formation n'ait pas à être poussée. Les actions sont planifiées, les comportements sont formalisés, les décisions se prennent du haut vers le bas et l'organisation est bureaucratique. L'organisation est légèrement décentralisée à l'horizontale. Lorsqu'il y a division administrative, elle se fait selon les fonctions.

Une organisation peut être professionnelle indépendamment de son âge ou de sa taille. Son système technique est simple, son environnement est stable, mais complexe et le pouvoir se situe entre les mains des opérateurs professionnels (dont les compétences sont normalisées à l'entrée) qui adoptent une structure en vogue. La spécialisation des postes est poussée, mais le caractère autonome des professionnels rend la normalisation des comportements presque absente, tout comme la planification et le contrôle. Les unités sont regroupées par fonction et par marché, les unités de soutien étant importantes au sein de l'organisation. Les décisions sont prises du bas vers le haut, et il y a beaucoup de communication informelle.

Une organisation divisionnalisée est typiquement vieille et grande. Elle évolue dans un marché simple et stable, mais diversifié. La séparation en divisions permet de répondre à cette diversification, les unités étant regroupées par marché. Le contrôle se fait par la ligne hiérarchique et la normalisation de la production, par une approche bureaucratique. Il importe donc de normaliser les comportements, de spécialiser modérément le travail et la formation en plus de mettre l'accent sur la planification et le contrôle. Cela amène une certaine décentralisation verticale qui, à son tour, fait que les décisions descendent du sommet hiérarchique à la direction d'une division. Ces divisions assument également une partie des fonctions de soutien, généralement dissociées des unités de production.

Une organisation adhocratique est jeune, contrôlée par des experts et valorise grandement la formation et la socialisation. Les unités sont regroupées par fonction et par marché. L'organisation fait peu de planification, l'autorité est peu importante et la

communication informelle prend énormément de place dans les échanges. Ces organisations évoluent dans des environnements complexes et dynamiques.

L'ensemble de ces configurations structurelles sont synthétisées au tableau 1 à la page suivante.

Tableau I : Synthèse des configurations structurelles de Mintzberg (1982)

| Facteurs de contingence | Simple | Mécaniste | Professionnelle | Divisionnalisée | Adhocratie |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|---------------------------------------|-----------------------------------|
| Âge et taille | Jeune | Vieille et grande | Variable | Vieille et très grande | Jeune |
| Environnement | Simple et dynamique; parfois hostile | Simple et stable | Complexe et stable | Simple et stable; marchés diversifiés | Complexe et dynamique |
| Pouvoir | Contrôlée par le DG | Contrôle technocratique externe | Contrôlée par les opérateurs professionnels | Contrôle par ligne hiérarchique | Contrôlée par les experts |
| Mécanisme de coordination | Supervision directe | Normalisation du travail | Normalisation des qualifications | Normalisation des productions | Ajustement mutuel |
| Partie clé de l'organisation | Sommet stratégique | Technostructure | Centre opérationnel | Ligne hiérarchique | Fonctions de soutien |
| Spécialisation des postes de travail | Peu présente | Importante (horiz. et verticale) | Importante (horizontale) | Modérée (horiz. et verticale) | Importante (horizontale) |
| Formation et socialisation | Peu présentes | Peu présentes | Très présentes | Modérées (dir. de division) | Beaucoup de formation |
| Formalisation des comportements | Peu présente | Importante | Peu présente | Importante (dans les divisions) | Peu présente |
| Bureaucratique ou organique | Organique | Bureaucratique | Bureaucratique | Bureaucratique | Organique |
| Regroupement en unités | Par fonctions | Par fonctions | Par fonctions et par marché | Par marché | Par fonctions et par marché |
| Taille des unités | Grande | Grande à la base, petite ailleurs | Grande à la base, petite ailleurs | Grande (au sommet) | Petite partout |
| Planification et contrôle | Peu présents | Planification des actions | Peu présents | Très présents | Planification limitée des actions |
| Mécanismes de liaison | Peu présents | Peu présents | Dans la partie administrative | Peu présents | Beaucoup, partout |
| Décentralisation | Centralisée | Décentralisation horizontale limitée | Décentralisation horiz. et verticale | Décentralisation. verticale limitée | Décentralisation sélective |
| Fonctions de soutien | Petites | Élaborées pour réduire l'incertitude | Élaborées (struct. de bureaucratie mécaniste) | Partagées entre siège et divisions | Très élaborées |
| Flux d'autorité | Important, au sommet | Important partout | Insignifiant (sauf rapports) | Important partout | Insignifiant |
| Comm. informelle | Importante | Découragée | Importante dans l'administration | Modérée (siège-divisions) | Importante partout |
| Flux des décisions | <i>Top-down</i> | <i>Top-down</i> | <i>Bottom-up</i> | Siège-divisions | Complexe |

Comme nous l'avons souligné plus tôt, Hardy (1996) a présenté une typologie du fonctionnement des organisations universitaires en s'inspirant des catégories de Mintzberg (1982). Voyons ce qu'il en est.

1.2.2 Typologie de Hardy (1996)

La typologie de Hardy (1996) reprend plusieurs éléments de Mintzberg (1982) et les met en contexte pour les universités canadiennes. Elle reconnaît également l'apport de la politique dans la gestion des organisations. Finalement, elle importe des approches

complémentaires à celles de Mintzberg, comme l'approche « corbeille à papier », tirée de Cohen, March et Olsen (1972).

La typologie de Hardy est issue d'une recherche qu'elle a menée en 1982 (bien que l'étude en question ait été publiée en 1996) pour qualifier les réactions internes des établissements lors de crises financières majeures, ce qui correspond à la première période de compressions dans les universités québécoises. La situation décrite par Hardy (1996) montre que ces problèmes financiers sont généralisés dans l'ensemble du Canada.

En utilisant la littérature disponible, Hardy (1996) a relevé quatre configurations possibles pour le fonctionnement d'une université :

1) Bureaucratie professionnelle

On y trouve une normalisation des compétences, des procédures et des programmes. L'université compte beaucoup d'unités autonomes peu arrimées, ce qui implique beaucoup de procédures pour les communications et le contrôle. La structure de soutien est une bureaucratie pure, du haut vers le bas. Cette structure est à la base de toutes les universités et décrit plus l'apparence que dégage l'université que la façon dont elle fonctionne.

2) Structure collégiale

Hardy (1996) décrit aussi l'université comme une structure collégiale d'un point de vue oppositionnel. À la collégialité, définie comme décentralisation à l'intérieur de l'unité (doté d'un corps professoral très influent), s'oppose une approche plus bureaucratique, caractérisée par une centralisation suivie d'une délégation de pouvoirs et de responsabilités à des cadres académiques intermédiaires. Cette tension constante permet un certain degré de décentralisation, mais jamais jusqu'au professeur. Cette façon de voir l'université suggère un mode de fonctionnement, mais n'examine pas les façons dont s'exerce le pouvoir ou l'influence.

3) Organisation politique

Hardy (1996) présente ensuite un modèle politique, dans lequel les décisions sont le résultat de jeux de pouvoir entre les acteurs. Les ressources sont allouées en fonction du pouvoir relatif des unités et, en l'absence de consensus, les acteurs utilisent des stratégies politiques pour en arriver à leurs fins. Cette approche postule qu'avoir en main le pouvoir ou les leviers implique de détenir le pouvoir effectif.

4) Organisation « corbeille à papier »

Enfin, Hardy (1996) observe que l'université semble fonctionner sans but ni objectif clair : les décisions sont prises par défaut ou par accident, les suggestions de gestion sont politiques en elles-mêmes, et le tout se fait dans un contexte de ressources imposantes ou illimitées. Cette dernière condition explique peut-être le fait que Hardy (1996) ne relève pas ce modèle dans son observation : le contexte financier étant défavorable, aucune université ne disposait de telles ressources et, par conséquent, les universités devaient adopter un autre modèle organisationnel.

Les résultats de Hardy (1996) révèlent qu'il existe plusieurs combinaisons de modèles qui n'apparaissent pas dans sa typologie. L'Université de Toronto, par exemple, présente un modèle bureaucratique fédéral, cet aspect fédératif s'imposant lors de l'étude du fonctionnement réel de l'établissement. Son étude relève de plus l'existence d'une tension entre l'approche managériale, caractérisée par une vision technocratique et descendante (*top-down*), et l'approche collégiale/professionnelle, caractérisée par une vision consensuelle et ascendante (*bottom-up*⁴). L'une des principales conclusions de l'étude est qu'en période de compressions budgétaires, la culture organisationnelle joue un rôle important dans le choix des moyens institutionnels pour résoudre les conflits. L'approche réellement employée se situe sur un continuum qui place le managérialisme technocratique et la collégialité professionnelle aux deux extrémités.

⁴ L'approche descendante accorde au sommet stratégique le pouvoir de décider et d'appliquer les décisions au sein de l'organisation. L'approche ascendante suggère que le niveau opérationnel est responsable de la délibération et de la décision, laquelle percole ensuite vers le sommet stratégique.

La recherche de Hardy (1996) présente des avantages indéniables pour notre propre recherche. Tout d'abord, son objet d'étude est canadien. Il tient compte des réalités canadiennes et québécoises (l'échantillon comprend deux universités québécoises), tant organisationnelles et historiques que législatives. De plus, elle ouvre la porte à un rôle individuel des doyens ainsi qu'à des motivations autres que les motivations de « classe » ou de groupe (agir dans l'intérêt du groupe que l'on pense représenter; dans le cas présent, la direction ou l'équipe présidentielle) que d'autres relèvent dans les perceptions des acteurs (Jones, 2004, notamment). Cette observation au sujet d'un rôle individuel, qui n'est pas incluse dans l'analyse finale, rejoint ce que nous avons observé en 2008 à l'Université de Montréal (Beaupré-Lavallée, 2010). Finalement, quoique sa typologie d'organisations ne soit pas parfaite, comme nous le verrons à la prochaine section, elle n'en demeure pas moins basée sur une partie de la littérature classique en analyse des organisations en général et des organisations universitaires, en particulier. Le modèle de Hardy (1996) est donc intéressant pour étudier les universités, mais doit être nuancé à la lumière du matériel à la disposition de l'auteure et de l'utilisation qui en a été faite.

1.2.3 Discussion critique de la typologie de Hardy (1996)

Le modèle présenté précédemment comporte plusieurs lacunes : Hardy (1996) mêle les configurations formelle et informelle, notamment. Malgré le fait que l'auteure reconnaisse l'importance des doyens dans son étude empirique, elle ne s'éloigne pas du paradigme professeurs–haute direction dans son analyse. Finalement, elle revient systématiquement aux doyens comme pivots de l'élaboration des politiques de compression et comme acteurs stratégiques, mais sans jamais en développer les conséquences sur ses modèles. En effet, l'auteure n'a utilisé que les paradigmes managérialo-technocratiques et collégio-professionnels pour expliquer les tensions internes et les rapports de force. Néanmoins, aucun ne nous semble expliquer le rôle charnière que jouent les doyens, un rôle qu'elle met en évidence.

Pour y parvenir, nous croyons qu'elle aurait pu intégrer un troisième paradigme, tiré du même cadre conceptuel que les deux autres : le modèle divisionnalisé, de Mintzberg (1982), présenté plus haut. Il rejoint deux notions déjà examinées : l'image de

l'université comme regroupement d'entités liées par un champ de connaissance incarné par la faculté (Moses, 1993; Clark, 1983) et la notion que les personnes à la tête de ces divisions, les doyens, jouent un rôle important dans la régulation interne, dans l'implantation des décisions découlant des compressions et dans la création de l'adhésion (Hardy, 1996).

L'étude qu'Hardy (1996) a faite des universités canadiennes ne nous semble donc pas complète. Afin de bien mettre en contexte les concepts utilisés jusqu'à présent, nous croyons qu'il est pertinent de réviser plus en profondeur les configurations structurelles de Mintzberg (1982).

1.2.4 Réconciliation entre Mintzberg (1982) et Hardy (1996)

Deux modèles tirés de Mintzberg (1982) peuvent servir à analyser les établissements : le modèle professionnel et le modèle divisionnalisé. Les trois autres modèles s'appliquent moins bien aux universités (le modèle simple, le modèle mécaniste et le modèle adhocratique). Hardy (1996) a également relevé le fait que l'approche managériale était très présente par le biais de l'importance grandissante que prenait la planification *top-down* au détriment de l'approche professionnelle, plus *bottom-up*. Nous sommes un peu embarrassés par cette qualification, car elle mêle politique informelle et structure formelle. Commençons par discuter des deux modèles les plus utiles, le professionnel et le divisionnalisé.

Le premier, le modèle professionnel, s'applique bien en raison de sa forte décentralisation, de ses rapports d'autorité qui devraient demeurer minimaux, du flux de décisions du bas vers le haut et d'une importante normalisation des qualifications. Le centre opérationnel de l'université, que l'on peut identifier comme étant le professeur, à la fois producteur de connaissance et enseignant auprès des clients, doit obtenir et conserver la qualification minimale du doctorat⁵. Ce modèle reflète le fonctionnement de l'université

⁵ C'est le cas de la très grande majorité des départements et des facultés. Quelques-unes octroient le statut de professeur sans besoin d'un doctorat, notamment lorsqu'il s'agit de pratiques artistiques ou professionnelles.

tel que vu par la Commission sur les universités (1979) et par le rapport Duff et Berdahl (1966). Le rapport de la commission ne décrit cependant pas exactement la structure mise en place et ne permet pas de prédire l'implication des cadres intermédiaires, ces derniers étant limités à un rôle de courroie de transmission entre le bas et le haut de l'échelle.

Le deuxième modèle, divisionnalisé, reflète mieux la structure que nous avons décrite à la section 1.2, telle que présentée par Hardy (1996) et par Clark (1983). Les départements et les facultés sont des divisions de l'université selon le marché scientifique et la production est normalisée (l'enseignement et la recherche doivent répondre à certains critères normés). L'échelon intermédiaire (le sommet des divisions) dispose d'un pouvoir de planification et de contrôle. Le modèle ne rend cependant pas compte du pouvoir réel qu'exerce l'échelon professoral sur les orientations, ni des questions de normalisation des compétences, tout en mettant l'accent sur des éléments absents de l'organisation universitaire, comme la normalisation des comportements.

La réalité managériale décrite par Hardy (1996) est une *réalité*, c'est-à-dire une conjoncture qui s'observe dans l'action et qui permet de décrire l'influence réelle sur la décision. On associe souvent le managérialisme à l'approche mécaniste de Mintzberg (Aktouf, 2006; Brassard, Brunet, Corriveau, Martineau et Pépin, 1986). Or, les universités ne sont pas bâties sur le modèle mécaniste; Hardy (1996) elle-même relève qu'aucune instance décisionnelle n'a été ignorée. Certes, les universités étudiées ont été soumises à des pressions de la part de la direction de l'établissement, elles ont été mises devant des choix et elles ont perdu l'initiative de fixer les objectifs et de poser leurs conditions pour les atteindre. Le glissement qu'observe Hardy (1996) montre l'une de deux choses : soit le corps professoral, qu'elle considère comme dépositaire légitime du pouvoir au sein d'une université, a été incapable d'endiguer la montée d'une classe managériale plus forte et plus habile à utiliser les structures en place, soit ce pouvoir accordé au corps professoral n'était pas suffisamment bien ancré dans les structures pour résister aux problèmes exogènes auxquels était confrontée la direction, le seul membre de la communauté qui soit redevable directement à la société. L'affirmation que l'université s'éloigne de la structure

professionnelle pour aller vers une approche plus managériale doit donc être abordée avec beaucoup de précaution et de nuances, puisque l'on mélange ainsi la structure formelle et le fonctionnement réel.

Le but de cette section n'est pas de discuter des rapports de force dans les établissements universitaires canadiens. Il nous semblait par contre nécessaire de nuancer certains aspects de la réflexion de notre auteure principale dans le cadre d'une recherche qui, malgré les critiques que l'on peut lui adresser, est fondamentale à notre intérêt de recherche. Revenons donc aux modèles de Mintzberg (1982) et à leur application pour les fins d'analyse des établissements universitaires.

Trois des modèles s'appliquent donc moins bien aux universités : le modèle simple, le modèle mécaniste et le modèle adhocratique. Le modèle simple implique une petite organisation où la direction est toute-puissante, ce qui ne cadre pas bien avec une organisation où les producteurs principaux disposent d'une autonomie considérable. Le modèle mécaniste, par sa normalisation du travail et son regroupement d'unités par fonctions plutôt que par marché, ne permet de décrire ni le fonctionnement réel ni la structure d'une université canadienne. Finalement, l'adhocratie, par son absence de bureaucratie ou de mécanismes de contrôle et en raison de sa structure conçue pour maximiser l'adaptabilité au détriment de la normalisation, ne répond à aucune des conceptions de base de l'université canadienne ni à aucun des modes de fonctionnement recensés⁶.

Hardy (1996) a donc laissé en plan un élément sur les trois qui pouvaient soutenir son analyse. Nous sommes d'avis que la configuration divisionnalisée permet en effet de rendre compte de la structure réelle de l'université et d'expliquer l'influence des doyens que l'auteure a observée sans l'avoir intégrée à son analyse finale. La considération de la structure divisionnalisée, même si elle ne constitue pas le cœur de l'analyse, place le doyen

⁶ C'est probablement pourquoi les années 1990 et 2000 ont vu l'émergence d'un marché parallèle de la recherche et de la formation, axé sur une réponse en temps réel aux besoins des usagers, des communautés et des marchés du travail et gouvernemental.

au sommet d'une structure interne et quasi autonome, lui conférant ainsi des responsabilités considérables, ce qui confirme en partie l'intuition de la section précédente au sujet de leur position lors de modifications organisationnelles majeures.

Nous sommes prêts à dresser un bilan de la question sur l'étude des structures universitaires au Canada.

1.3 Bilan sur l'étude des structures universitaires au Canada

La tension relevée plus tôt entre les nécessités d'efficacité découlant du marché et la structure collégiale classique semble avoir été intériorisée dans l'université entre, d'une part, le corps enseignant dépositaire de la collégialité et, d'autre part, la haute direction chargée de défendre les mécanismes de marché⁷.

L'augmentation de la pression politique en faveur d'une performance accrue des universités subventionnées en majorité par des fonds publics a amené certains établissements à intégrer les doyens dans le bassin des acteurs imputables. Toutefois, ils sont aussi soumis à des pressions de la base professorale pour acquérir auprès de la direction les ressources nécessaires à l'atteinte de la mission telle qu'ils la perçoivent. De plus, comme les processus décisionnels qui assuraient la collégialité s'effritent, on pourrait assister à l'augmentation de l'importance du rôle du doyen comme celui qui suscite l'adhésion et va chercher des ressources de toutes sortes.

Dans l'absolu, cependant, l'université est traditionnellement considérée comme une bureaucratie professionnelle. Le pouvoir y est notamment décentralisé auprès des professionnels constituants (les professeurs, dans ce cas-ci). Les buts organisationnels sont déterminés par les besoins des professionnels en question. Finalement, il existe deux hiérarchies distinctes, l'une pour les professionnels (démocratique) et l'autre pour les fonctions logistiques (managériale) (Hardy, 1991, 1996; Mintzberg, 1982).

⁷ Le but de l'analyse précédant cette section était de décrire, et non d'expliquer, la tension relative à l'introduction de mécanismes de marché. Il nous a donc fallu tracer une limite à l'analyse, ce qui peut expliquer pourquoi tous les aspects connus des origines de cette tension ne sont pas abordés dans le cadre de cette thèse.

Au sein de cette bureaucratie professionnelle, Mintzberg (1982), faisant explicitement référence aux universités, décrit ainsi le rôle du doyen comme administrateur intermédiaire :

- peu de pouvoirs formels;
- peu de responsabilités formelles;
- rôle de négociateur et de facilitateur;
- devoir de protection de l'autonomie des professionnels;
- devoir de captation de ressources provenant de l'externe;
- soumission à la volonté collective des professionnels.

Or, le travail de Mintzberg à ces égards présente plusieurs biais, voire plusieurs défauts. Outre la base empirique, nous en retenons deux que nous présenterons dans l'ordre suivant : son positionnement général et le caractère plus ou moins contemporain de celui-ci.

Il s'agit chez Mintzberg (1982) d'une vision très collégiale de la bureaucratie professionnelle (Hardy, 1991) qui ne représente que partiellement le spectre des profils possibles de doyens. Elle est beaucoup moins nuancée que la revue de littérature scientifique que nous verrons à la section suivante. Ainsi, Mintzberg considère que la nature des universités est irrévocablement celle d'une bureaucratie professionnelle.

De plus, il s'agit d'une vision qui date de 1978. Or, comme nous l'avons vu, la NGP est apparue dans les années 1980, et son influence sur le système postsecondaire canadien ne remonte qu'aux années 2000. Si la structure organisationnelle que Mintzberg (1982) attribue aux universités était pertinente en 1978, on ne peut lui reprocher de ne pas avoir tenu compte de changements postérieurs au texte cité. Cependant, comme observateur situé après l'introduction desdits changements, on ne peut faire fi de ces changements. Autrement dit, même si Mintzberg avait correctement caractérisé la structure organisationnelle (et, par conséquent, la fonction du doyen) de l'université à la fin des années 1970, l'apparition de facteurs sociaux et politiques majeurs depuis cette période nous oblige à poser la question quant à la pertinence contemporaine de cette caractérisation.

Hardy (1996) évite ce problème en nuancant fortement la caractérisation de la dimension organisationnelle, notamment grâce à une collecte de données *in situ*. Cependant, comme nous l'avons vu, Hardy cherche néanmoins à faire valoir la préséance de l'approche collégiale sur ce qu'elle perçoit correctement, dès 1982, comme une montée des mécanismes managériaux au sein d'établissements fonctionnant au départ sous le modèle d'une bureaucratie professionnelle.

Or, l'hypothèse qui motive cette synthèse critique est que l'introduction des mécanismes découlant de la NGP transforme la nature même de l'organisation. Elle éloigne cette dernière de la bureaucratie professionnelle et la tire vers la structure divisionnalisée, laquelle correspond mieux à la modernisation des rapports institutionnels qui découle de la NGP. Ce faisant, le rôle du doyen change aussi, puisque son gain d'autonomie s'accompagne désormais d'obligation de résultats vers le haut et non plus seulement vers le bas, comme le présente Mintzberg (1982) dans le cas de la bureaucratie professionnelle.

Loin de nous l'idée de rejeter du revers de la main les contributions de Hardy (1996) et de Mintzberg (1982). Au contraire, c'est la modernisation de leur réflexion qui nous permet de questionner sérieusement la translation de la configuration organisationnelle de l'université canadienne de bureaucratie professionnelle vers une structure divisionnalisée. C'est également grâce à la réflexion très spécifique de Mintzberg au sujet de la fonction des doyens comme cadres intermédiaires que nous pouvons nous demander comment cette fonction, ou plutôt l'exercice de cette fonction, a évolué sous la pression des mécanismes de la NGP.

Il nous semble qu'il est décisif de comprendre l'activité des doyens, leur action, leur capacité à s'adapter au contexte interne et externe pour que leur faculté puisse conserver son avantage stratégique, surtout dans un contexte de précarité et de compétition. S'impose donc une revue de la littérature scientifique afin de cerner plus précisément ce que l'on sait de cet acteur organisationnel.

1.4 Bilan sur l'étude du doyen

The academic deanship is the least studied and most misunderstood position in the academy
(Gmelch, Wolverton, Wolverton et Hermanson, 1996, p. 717).

Les cadres académiques intermédiaires sont des gestionnaires qui sont, presque par définition, pris entre l'arbre et l'écorce; c'est notamment le cas des doyens d'université (Bray, 2008; Harvey, Shaw, McPhail et Erickson, 2013; Sarros, Gmelch et Tanewski, 1998). Trop administrateurs pour certains collègues, trop proches du corps professoral (ou trop territoriaux) pour certains cadres supérieurs, les doyens doivent jongler avec les exigences de deux mondes. Beaucoup de travaux ont été réalisés dans le but de décrire la fonction de doyen ou de comparer les différentes façons de l'occuper ou les différents contextes dans lequel s'inscrit le poste qui porte ce titre.

Certains traitent de la perception qu'ont les doyens de leur travail et de l'importance de ce travail. Ces études sont révélatrices, car elles présentent une multitude de motivations poussant à accepter un poste de doyen, une grande variété de stratégies politiques et organisationnelles qu'ils empruntent, de définitions de leurs tâches et d'identités professionnelles qu'ils adoptent. Il semble clair qu'il n'existe pas un seul type de doyen, mais plusieurs types de doyens et, en partie, grâce aux politiques de participation des groupes sous-représentés, tels celui des doyennes.

Le décanat, soit l'équipe qui entoure le doyen, est un pivot essentiel dans le fonctionnement d'une université. La direction de l'établissement en dépend pour créer l'adhésion et le corps professoral compte sur la personne qui occupe le poste de doyen pour assurer l'obtention des ressources nécessaires à la mission que les professeurs assignent à leur faculté (Gmelch et Wolverton, 2002). L'étude de cette fonction est importante pour l'avancée des connaissances en analyse des organisations; elle l'est tout autant pour la compréhension des facteurs de performance et d'imputabilité dans les universités canadiennes.

Gmelch, Wolverton, Wolverton et Sarros (1999) soulignent que la littérature récente concernant le poste de doyen se concentre sur le profil (notamment le genre et l'origine culturelle) et le *leadership*. De Boer, Goedegebuure et Meek (2010) ajoutent à la fin de leur synthèse que « *[i]n higher education studies, mid-level management is under-researched* » alors que, pourtant, « *research suggests that organisational performance is influenced by what happens in the middle rather than at the top* » (p. 231).

La présente revue de la littérature scientifique cherche à cartographier l'exercice des fonctions des doyens d'universités canadiennes. Pour ce faire, nous avons utilisé les bases de données ERIC et Google Scholar, et les termes de recherche « *academic middle manager* », « *deans* », « *vice-deans* », « *doyens* », « *cadres académiques intermédiaires* », « *middle management in universities* » et « *gestion intermédiaire des universités* ». Nous avons obtenu 189 résultats. Nous avons également consulté les bibliographies de ces publications et extrait les références qui répondaient aux mêmes critères. Nous avons ensuite conservé et analysé tout ce qui était basé sur la littérature scientifique ou qui y référerait. Après avoir appliqué à ce corpus les critères d'inclusion et d'exclusion présentés au tableau II, nous avons trouvé relativement peu de résultats pour les doyens des universités canadiennes, comparées à ceux des universités américaines, que nous avons tout de même conservés. Nous avons retenu 55 textes, de 1980 à 2013.

Tableau II : Critères d'inclusion et d'exclusion de la revue de littérature scientifique sur les doyens académiques

| Critères d'inclusion | Critères d'exclusion |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Article de revue scientifique avec processus de révision par les pairs • Article ne provenant pas de la catégorie ci-dessus mais cité par l'un d'eux • Article d'une revue publiée par une association professionnelle en enseignement supérieur • Étude gouvernementale ou d'une agence gouvernementale • Mémoire de maîtrise et thèse de doctorat | <ul style="list-style-type: none"> • Article de revue de vulgarisation • Récit de vie ou de pratiques, autobiographique ou non. • Article présentant les meilleures pratiques sans s'appuyer sur des documents inclus dans la colonne « Critères d'inclusion » • Résumé de communication scientifique ou de colloque dont les résultats ne sont pas disponibles ou n'ont pas été publiés au moment de la recherche. |

Le tableau III présente les méthodologies employées par les trente-huit textes traitant principalement des doyens. On y remarque la surreprésentation du sondage et la forte présence de synthèse des écrits déjà existants. Les autres méthodes sont relativement peu utilisées et servent le plus souvent à illustrer un état de fait constaté par le biais des sondages.

Tableau III : Méthodologies utilisées par le corpus retenu

| Auteur, année | Méthodologie | Échantillon |
|---|---------------------|--|
| Ehrle et Bennett, 1988 | Études de cas | 25 études de cas sur des sujets comme les finances, les programmes et la liberté académique |
| Gmelch, 2000 | Études de cas | Étude de cas unique sur le processus de socialisation d'un doyen (sur une période de 3 ans) |
| Hardy, 1996 | Études de cas | 6 études de cas (6 universités) en contexte financier difficile |
| Martin, 1993 | Études de cas | 5 études de cas de doyens (visites et 22 entrevues) |
| Ramaley et Holland, 2005 | Études de cas | Étude de cas unique portant sur le changement à Portland State University |
| Boyko et Jones, 2010 | Données publiques | Données tirées des sites Internet des établissements |
| Nuttall, 2012 | Entrevues | Entrevues avec 6 cadres académiques d'une même université |
| Garrison, 2001 | Expérience | Expérience personnelle |
| Harris, 2006 | Expérience | Expérience personnelle |
| O'Reilly, 1994 | Expérience | Expérience personnelle |
| Strathe et Wilson, 2006 | Expérience | Expérience personnelle |
| Fisher et Gitelson, 1983 | Méta analyse | 43 études variées portant sur le conflit et l'ambiguïté de rôle |
| Bray, 2008 | Sondage | Sondage auprès de 800 professeurs (taux de réponse [t.r.] : 29 %) sur leurs perceptions des doyens |
| Cejda, McKenney et Burley, 2000 | Sondage | Sondage auprès de 628 cadres académiques supérieurs (t.r : 59 %) sur leur parcours professionnel |
| David, 2011 | Sondage | Sondage auprès de 105 doyens (t.r : 39 %) au sujet des rôles de gestion qu'ils exercent |
| Del Favero, 2006 | Sondage | Sondage auprès de 421 doyens (tr : 55 %) pour déterminer l'influence de leur discipline sur leur approche de gestion |
| Gmelch et Wolverton, 2002 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire le <i>leadership</i> |
| Gmelch, Wolverton et Wolverton, 1999 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire le profil, les rôles, le <i>leadership</i> et les pressions |
| Gmelch, Wolverton, Wolverton et Hermanson, 1996 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire le profil et les rôles |
| Gmelch, Wolverton, Wolverton et Sarros, 1999 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour illustrer le phénomène du stress |
| Harkins, 1998 | Sondage | Sondage auprès de 224 doyens répondants sur les qualités d'un doyen comme gestionnaire |

Tableau III : Méthodologies utilisées par le corpus retenu (suite)

| Auteur, année | Méthodologie | Échantillon |
|---|---------------------|---|
| Kapel et Dejnozka, 1979 | Sondage | Sondage auprès de 791 doyens et administrateurs (tr : 65 %) sur les rôles d'un doyen d'éducation |
| Konrad, 1980 | Sondage | Sondage auprès de 448 doyens (t.r : 63 %) au sujet du profil socioprofessionnel |
| Lynch, Bowker et McFerron, 1987 | Sondage | Sondage auprès de 738 cadres académiques en charge de secteurs de <i>liberal arts</i> (t.r. : 50 %) au sujet du parcours de carrière, des réalisations, des frustrations et de la gestion |
| Nies et Wolverton, 2000 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire l'insertion, le soutien et le mentorat |
| Sarros, Gmelch et Tanewski, 1998 | Sondage | Sondage auprès de 287 doyens australiens (t.r. : 68 %) pour décrire le profil, le rôle et la perception du travail |
| Wolverton et Gonzales, 2000 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire le parcours professionnel en fonction du profil |
| Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999 | Sondage | Sondage auprès de 1370 doyens dans le <i>National Survey of Deans in Higher Education</i> (t.r. : 60 %) pour décrire le conflit de rôle et l'ambiguïté |
| Birnbaum, 1988 | Synthèse | Synthèse |
| Bright et Richards, 2001 | Synthèse | Synthèse |
| Clark, 1983 | Synthèse | Synthèse |
| De Boer, Goedegebuure et Meek, 2010 | Synthèse | Synthèse |
| Gallos, 2002 | Synthèse | Synthèse |
| Gmelch, 2002 | Synthèse | Synthèse |
| Greicar, 2009 | Synthèse | Synthèse |
| Harvey, Shaw, McPhail et Erickson, 2013 | Synthèse | Synthèse |
| Moses, 1993 | Synthèse | Synthèse |
| Tucker et Brian, 1988 | Synthèse | Synthèse |

Cinq grandes catégories de sujets ont émergé : le profil des doyens, leur formation pour le poste, leurs rôles et leurs fonctions au sein de l'université, le *leadership* et le stress.

1.4.1 Nomination et profil socio-démographique des doyens⁸

En Amérique du Nord, les doyens sont plus souvent nommés par l'université qu'élus par leurs pairs. Plusieurs doyens ont d'abord été directeurs de département, et on considère souvent que le statut de professeur est un prérequis pour être doyen. La majorité des doyens recensés par Lynch, Bowker et McFerron (1987) sont en poste à la discrétion du président ou d'un membre de la direction plus élevé qu'eux, ou, selon Gould (2003), le conseil d'administration. Le doyen a donc une relation hiérarchique avec le responsable académique au sein du rectorat. Dans une étude canadienne (Konrad, 1980), la majorité se rapporte directement au président ou à un vice-président et agit en fonction de mandats limités. Les doyens sont perçus comme jouant un rôle plus administratif (Konrad, 1980).

Aux États-Unis, le profil des doyens est homogène : 54 ans en moyenne; 88 % de blancs; une proportion variable, mais toujours faible, de femmes selon le domaine (Wolverton, M., 1999). Deux faits qui persistent depuis vingt ans sont observés. Tout d'abord, les femmes et les minorités restent sous-représentées au sein des décanats. Deuxièmement, les femmes doyennes ont moins tendance à être mariées que les hommes doyens. L'étude est peu concluante en ce qui a trait aux raisons qui maintiennent les femmes et les minorités hors de ce milieu traditionnellement masculin.

Les groupes de doyens étudiés permettent de constater qu'ils ne perçoivent pas leur poste comme un tremplin naturel pour devenir *provost*⁹. Le décanat s'obtient en gravissant les échelons au sein de l'institution et presque tous les doyens affirment avoir la volonté d'améliorer le milieu et y voir une occasion de développement professionnel (93 %). Ils pensent qu'ils ont été sélectionnés parce qu'ils représentent des agents de changement (42 %). Certains entrevoient, après leur mandat, soit un retour comme professeur (27 %) ou une ascension dans la hiérarchie (22 %). Selon Wolverton (1999), une proportion plus importante de doyens provenant du domaine des *liberal arts* reconnaît viser une position hiérarchiquement plus élevée dans la pyramide académique universitaire. Les autres restent

⁸ Le lecteur remarquera l'absence de description des études citées dans le texte même. Pour fins de clarté, nous avons reporté cette description à un tableau synthétique présenté à la section 1.4.6.

⁹ Le vice-président principal d'une université, dont dépendent souvent les doyens.

en moyenne pour une courte période dans leur position avant de retourner dans leur faculté ou passer au statut de retraité.

En résumé, le doyen est un professeur en poste depuis dix ans et qui a rempli les exigences de recherche, d'enseignement et de services à la collectivité à la satisfaction de ses collègues (Allen et Cherrey, 2000; Cejda, McKenney et Burley, 2000; Gmelch, 2000; Gmelch et Wolverton, 2002; Harkins, 1998; Wolverton et Gonzales, 2000).

1.4.2 Formation préalable et en cours de mandat

Les doyens ne sont en majorité pas formellement préparés à exercer leur fonction (Gallos, 2002; Gmelch, 2002; Harvey, Shaw, McPhail et Erickson, 2013). Cette absence de formation formelle entraîne des écarts dans la perception qu'ont les doyens de leur rôle (Wolverton, 1999), certains le percevant comme un représentant de la communauté facultaire, d'autres davantage comme un administrateur devant remplir certains mandats précis.

Le manque de formation déclaré (Gmelch, 2002; Martin, 1993) force une période de transition qui se révèle fort importante pour l'éventuel rendement du doyen. L'expérience administrative est souvent déficiente (Gmelch, 2002; Moses, 1993), alors que les qualités de gestionnaire sont de plus en plus importantes (Harris, 2006). Le tout varie en fonction de la discipline (Gmelch, 2002). Si la littérature sur la formation des doyens est plutôt restreinte, celle qui traite des fonctions de direction de département et de membre du rectorat permet de tracer un portrait de la formation en trois temps : l'expérience administrative, le mentorat et la formation une fois en poste (Del Favero, 2006b; Gmelch, Wolverton, Wolverton, et Hermanson, 1996; Greicar, 2009; Nies et Wolverton, 2000).

Nous utiliserons pour ce qui suit la synthèse de littérature préparée par Greicar (2009) dans le cadre de sa thèse de doctorat professionnel en éducation (D.Ed.). L'auteure cherchait à cartographier les pratiques existantes en termes de préparation des doyens en vue d'occuper le poste. Au fil de la recension, elle a également fait émerger les parcours professionnels les plus courants aux États-Unis. L'auteure n'a pas décrit sa

méthodologie de collecte ou de recension, non plus que la description du corpus retenu. Le tableau IV (pages suivantes) synthétise les résultats de cette revue.

Tableau IV : Synthèse de la revue de littérature scientifique de Greicar (2009) portant sur la préparation des doyens

| Auteurs relevés | Source de la formation ou de l'expérience | Dimensions |
|---|---|--|
| Wolverton et Gonzales, 2000; McDade, 1998 | Expériences administratives antérieures | <ul style="list-style-type: none"> • La majorité des doyens ont occupé des fonctions de cadre avant d'être doyen. • La préparation au fil du parcours est laissée au hasard. |
| Nies et Wolverton, 2000; Gmelch, 2000; Gmelch et Wolverton, 2002; Murray, 1991; Zey, 1984 | Mentorat | <ul style="list-style-type: none"> • Le mentorat fournit une ressource qui aide à gérer les ambiguïtés. • Le mentorat est corrélé positivement à l'ascension des femmes dans la hiérarchie. • Il peut être formel ou informel (le plus courant). • Les données sur l'efficacité globale sont contradictoires. • La plupart des initiatives de mentorat ou de pairage relevées sont organisées de manière aléatoire. |
| Gmelch, 2000; Gmelch et Wolverton, 2002; Gmelch, Wolverton, Wolverton et Sarros, 1999; Land, 2003; Montez et Wolverton, 2000; Raines et Squires Alberg, 2003; Wolverton, Gmelch, Montez et Nies, 2001; Wolverton et Gonzales, 2000; Wolverton, Montez et Gmelch, 2000 | Développement professionnel au fil du travail | <ul style="list-style-type: none"> • Les doyens ne possèdent pas les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions, à l'entrée du mandat. • Une des sources de cet écart est l'incompréhension des doyens à l'égard de la nature managériale qu'a pris le poste. |
| Carr, 1999; Fogg, 2005; Greenberg, 2006 | Participation à des formations postnomination | <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des formations non créditées, offertes à l'interne dans l'institution dans une perspective de formation continue. • Elles se tiennent après la nomination. • Elles sont offertes même aux cadres d'expérience afin qu'ils puissent maîtriser les changements sociétaux pertinents à l'enseignement supérieur. |

Tableau IV : Synthèse de la revue de littérature scientifique de Greicar (2009) portant sur la préparation des doyens (suite)

| Auteurs relevés | Source de la formation ou de l'expérience | Dimensions |
|--|---|--|
| McDade, 1988; Aziz et al., 2005 | Programmes de développement professionnel | <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des programmes offerts par les associations professionnelles (américaines, dans le cas présent). • Ils ciblent particulièrement la budgétisation, la gestion du corps professoral et les questions juridiques. |
| Gmelch et Wolverton, 2002; Gonzales, Stewart et Robinson, 2003 | Programmes de formation initiale et continue à la gestion de l'enseignement supérieur ou de l'éducation | <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont des programmes universitaires crédités, généralement de cycles supérieurs, souvent calqués sur des programmes similaires pour les cadres du réseau primaire-secondaire. • Ils abordent particulièrement le <i>leadership</i> et les principales fonctions liées à l'exercice du <i>leadership</i> et de la gestion. • Le nombre de programmes (aux États-Unis) est considérable, mais l'auteure n'a pas pu présenter de lien entre l'utilisation de ces formations et la composition du corps décanal américain. |

On remarque notamment le relatif hasard auquel sont laissées la préparation et la formation des doyens. La majorité des cas relevés par la littérature scientifique décrivent des doyens avec une certaine expérience de gestion, mais sans formation ni préparation formelle. De plus, les avenues de formation une fois en mandat ne sont pas organisées de façon à développer un ensemble déterminé de compétences, si formation continue il y a. On remarque finalement qu'un libre arbitre considérable est laissé aux doyens quant au choix de leurs formations, la plupart étant volontaires et liées à des besoins déterminés par le cadre.

La formation des doyens évite toute tentative de normalisation de son contenu ou de ses objectifs. Il nous est donc difficile d'examiner le doyen sous l'angle de son bagage que nous dirons « préparatoire ». Dans ce cas, penchons-nous plutôt sur l'exercice de la fonction de doyen.

1.4.3 Rôles et fonctions

Aucun auteur n'assigne de définition uniforme aux termes « rôles », « fonctions » et « responsabilités ». Nous nous limiterons donc à calquer Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek et Rosenthal (1964) en définissant le rôle comme la place attendue lors de l'exercice du mandat, la fonction comme la description formelle de ce mandat et la responsabilité, l'une ou l'autre de ces composantes pour laquelle un doyen doit rendre des comptes.

La place qu'occupe une personne dans une organisation est fonction des attentes des parties impliquées dans le travail de la personne (Kahn et al., 1964), mais aussi des besoins de l'établissement comme corps fédéral et des professeurs comme plus petite unité de production. Les établissements délèguent aux doyens des pouvoirs formels. Ces pouvoirs sont de nature diverse : gestion des ressources humaines, gestion des programmes, développement, relations avec les diplômés et les bailleurs de fonds, représentation auprès de la direction, recrutement, etc.

Nous examinerons tout d'abord la situation américaine, étant plus riche et mieux développée, pour ensuite vérifier ce qui en est du côté canadien.

Aux États-Unis

Lorsque l'on croise les études en gestion de l'enseignement supérieur avec celles des écoles classiques, on peut affirmer que les tâches de planification et de budgétisation sont présentes partout (Bright et Richards, 2001; Ehrle et Bennett, 1988 et Kapel et Dejnozka, 1979, cités dans Moses, 1993). Alors que les écoles classiques présentent des tâches générales (ressources humaines, décision, coordination, reddition de compte), les études en enseignement supérieur sont plus précises : « gestion des ressources humaines »,

par exemple, devient « gestion et développement du corps professoral » (Bright et Richards, 2001).

Nous ne sommes pas en mesure de savoir ce que les écoles classiques disent au sujet du rôle du cadre dans le « *core business* » de l'entreprise. L'immense variation des objets d'affaires rend probablement hasardeuse toute tentative de précision. Toutefois, cet aspect est bien développé dans la littérature spécifique à l'enseignement supérieur. Les doyens s'y voient attribuer des tâches supplémentaires : obtenir des ressources (nous y reviendrons plus loin), soutenir la gestion pédagogique et le curriculum, gérer le recrutement des étudiants et les soutenir, et fixer des normes et faire l'évaluation conséquente (Bray, 2008; Bright et Richards, 2001; Ehrle et Bennett, 1988 et Kapel et Dejnozka, 1979, cités dans Moses, 1993).

Gmelch et Wolverton (2002) parlent également de « créer une communauté de *scholars* », ou de « *community-building* », sous-entendant que l'adhésion (aux objectifs ou à l'université) n'est pas automatique et que le charisme du doyen doit jouer autant que les pouvoirs formels. C'est la première évocation du caractère relationnel du lien entre le doyen et ses professeurs. Dans une « communauté de *scholars* », le leadership est exercé par ceux dont l'autorité personnelle est basée sur l'expertise (Moses, 1993). La propension à vouloir créer une communauté de *scholars* est plus forte chez les doyens d'universités « complètes » que celles de recherche.

En lien avec la structure fédérale d'une université présentée plus haut, le doyen se retrouve généralement en relation avec d'autres doyens, exerçant des fonctions similaires aux siennes et soumis aux mêmes contraintes, qu'elles viennent d'en haut ou d'en bas. La cohésion des doyens entre eux est présentée comme une condition *sine qua non* à leur réussite en tant que doyens (Hardy, 1996). Ils peuvent exercer une influence considérable pour peu qu'on les amène à participer collectivement à l'élaboration des stratégies.

De plus, le doyen, comme porte-parole de sa faculté (et donc de ses professeurs, et donc de ses disciplines, selon Clark, 1983), entre en relation avec les composantes externes

des disciplines qu'il représente, comme les ordres professionnels et les sociétés savantes. Lorsque Gmelch et Wolverton (2002) parlent de « *setting direction* », ils parlent d'une décision volontaire, proactive, réduisant les demandes institutionnelles à une contrainte parmi d'autres et inspirant une vision à la faculté au complet. Vis-à-vis son unité, le doyen communique les priorités, encourage le partage des visions, collabore à la définition de cette vision et s'oriente sur l'action. Afin de susciter l'adhésion au projet commun et la participation aux arènes, le doyen doit donner le pouvoir d'agir (*to empower*) au corps professoral. Cela se fait par le biais :

- « [traduction] d'une valorisation de la participation, de la compétence et de la formation continue; de la promotion d'un travail valorisant; de la mise à la disposition des professeurs des ressources nécessaires pour accomplir leurs tâches; de la clarté des attentes; de l'aide apportée aux professeurs afin qu'ils acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires; de la reconnaissance et de la récompense des bonnes performances;
- et du partage du pouvoir et de l'influence » (Gmelch et Wolverton, 2002, p. 7).

Afin de prendre des décisions, le cadre doit développer et entretenir des réseaux d'information. L'information ainsi récupérée permet de s'assurer que les subordonnés disposent à leur tour de l'information pertinente pour faire leur travail. Cette ressource permet également au cadre de se faire une tête sur la stratégie à employer en fonction des variables de son domaine. Par ailleurs, comme les doyens sont membres statutaires de plusieurs comités, l'accès à l'information peut être amélioré et le réseautage institutionnel, facilité. Cet accès à l'information constitue une des bases du pouvoir institutionnel des doyens (Hardy, 1996).

Un des buts de la représentation liée au rôle de porte-parole est d'obtenir des ressources pour son unité. La promotion de l'unité, les relations publiques et les relations avec les diplômés dans le but d'accroître leurs ressources font partie du quotidien du doyen (Bray, 2008; Kapel et Dejnozka, 1979; Tucker et Brian, 1988). Basées sur des études américaines, il est normal que ces recherches mettent autant l'accent sur ce rôle, le

financement provenant des donateurs et des diplômés constituant une partie importante de leur budget de fonctionnement.

En outre, la littérature est presque muette sur les stratégies qu'emploient les doyens pour répartir les ressources une fois qu'elles sont obtenues. Or, c'est le moment où les groupes autour d'eux accentuent leurs pressions afin de faire valoir leurs intérêts (Bray, 2008), si l'on suit la logique politique de Hardy (1996). Cette lacune descriptive est fondamentale et peut découler d'un de trois postulats :

- les universités sont trop différentes les unes des autres pour que l'on puisse aller au-delà de l'étude de cas simple;
- on considère qu'une fois arrivées à l'échelon intermédiaire, les décisions sont appliquées intégralement et que les forces politiques et organisationnelles ne jouent plus;
- on reconnaît que toutes les situations seront si complexes qu'on préfère ne pas examiner la problématique.

Ne sachant pas lequel de ces postulats est exact, nous ne pouvons faire plus que de souligner cette lacune.

Le cadre universitaire intermédiaire est également un entrepreneur. Chargé de prendre l'initiative et d'assurer la conception des changements contrôlés, il doit observer activement son marché et son organisation afin de déceler les tendances porteuses, concevoir des stratégies pour y répondre et mettre ce changement de l'avant. C'est souvent cet aspect auquel répond la « vision » tant attendue.

L'insistance des auteurs sur la nécessité de créer l'adhésion (Bray, 2008; Clark, 1983; Hardy, 1996; Gmelch et Wolverton, 2002; Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999) nous porte à croire que cette adhésion aux objectifs est volontaire et fonction de la possibilité qu'a le doyen de convaincre les membres de sa faculté. La vision ancienne du doyen tranquille qui agit tel un exemple de professeur chercheur a été remplacée par celle du doyen *leader* et astucieux et qui administre efficacement. Plusieurs perçoivent son rôle

comme celui d'un agent de la bonne entente entre les diverses factions s'entrechoquant, un dragon repoussant les forces externes et internes tentant de nuire à la faculté et un diplomate sachant inspirer les gens travaillant au sein de la faculté (Tucker et Bryan, 1988). Néanmoins, les doyens échouent de plus en plus à remplir leurs mandats, les facultés sont de plus en plus difficiles à gérer, et les professeurs qui essaient de réparer la situation échouent et sont politiquement brûlés au passage (O'Reilly, 1994).

Il semble évident que les doyens voient leur rôle comme celui d'un *leader* culturel et symbolique lorsqu'on constate l'importance qu'ils accordent à maintenir un bon climat de travail (96 %), à représenter la faculté auprès de la haute direction (95 %), à développer des objectifs à long terme (85 %) et à communiquer la mission aux employés et diverses composantes de la faculté (87 %). Ils considèrent comme moins importante la gestion du personnel non académique (35 %) et la comptabilité de la faculté (46 %) (Gmelch, Wolverton et Wolverton, 1999).

Ainsi, les producteurs de connaissances au sein d'une faculté sont menés (plus que dirigés) par un doyen qui doit, pour assurer le bon fonctionnement de l'unité, les faire sortir de leurs retranchements disciplinaires en les amenant à participer à un projet commun et à adhérer à des objectifs qui lui sont (plus ou moins) imposés par le niveau hiérarchique au-dessus de lui. Cette adhésion est volontaire, et son absence peut miner le travail du doyen. Il est néanmoins redevable, d'une façon ou d'une autre, à l'échelon supérieur de l'institution. Notons qu'il est cependant difficile de généraliser le travail des doyens au point de pouvoir prédire leur comportement en cas d'augmentation de l'imputabilité, comme c'est présentement le cas.

Au Canada

Au Canada, trois travaux récents ont retenu notre attention et nous servent de base à préciser ce que constitue le doyen dans les universités canadiennes.

On y relève tout d'abord une opposition entre deux visions. Boyko et Jones (2010) classifient les doyens comme des membres de la haute administration, suivant ainsi

certaines typologies américaines. Nuttall (2012) et David (2011), par contre, observent que les doyens se définissent eux-mêmes toujours comme des professeurs et qu'ils vivent ces deux rôles comme une sorte de troisième zone.

Il faut relever que Boyko et Jones (2010) établissent une définition très nette de l'identité institutionnelle du doyen, alors que même la littérature managériale reconnaît une marge de conflit dans la définition des postes. Cette définition semble normative plus qu'idéologique, puisque ses auteurs sont les seuls à relever que dans la majorité de leur échantillon, les doyens sont exclus de l'unité d'accréditation ou de l'association syndicale des professeurs le temps de leur mandat. On pourrait postuler qu'il existe entre les employeurs et les employés une entente formelle sur le statut des doyens. Cependant, cette classification ne correspond pas à la perception qu'ont les doyens d'eux-mêmes, et il s'agit d'une contradiction qui n'a pas été étudiée dans l'action quotidienne des doyens.

Lors du recrutement des doyens canadiens, Boyko et Jones (2010) relèvent que le mot « *leadership* » est le plus utilisé dans les affichages. Les mots « *academic* », « *professional* » et « *intellectual* », plus associés à la fonction de professeur, n'apparaissent que dans une faible minorité. Il est aussi intéressant de constater la relative absence du terme « *administrative* », même si les deux descriptifs de titre les plus courants sont « *senior administrative and academic officer* » et « *CEO of the Faculty* ». Les auteurs se limitent à une description et n'analysent pas davantage l'imprégnation du vocabulaire managérial dans la définition publique des postes de cadres académiques, ce qu'ont relevé les participants de l'étude de Nuttall (2012).

Les rôles et responsabilités formels n'ont pas vraiment varié avec le temps (Boyko et Jones, 2010), mais le doyen a maintenant un rôle plus stratégique que tactique. La responsabilité formelle demeure la gestion financière et humaine (Boyko et Jones, 2010; David 2011; Nuttall, 2012), et ces responsabilités accrues par rapport à celles des professeurs justifient un salaire plus élevé, selon Boyko et Jones. Le poids des responsabilités est parfois lourd à porter, mais une responsabilité accompagnée du pouvoir d'agir réel et proportionnel constitue une source de motivation plutôt que de stress (David 2011; Nuttall,

2012), précisant ainsi la perspective américaine plutôt contre-intuitive que nous verrons à la section 1.4.5 selon laquelle le stress ne semblait pas toujours lié directement à la difficulté de la tâche.

De plus, l'autre fonction des doyens faisant consensus dans la littérature est qu'ils sont la courroie de transmission entre la direction, dont ils font partie, et le corps professoral, dont ils font également partie. Ils disposent cependant d'un pouvoir d'agir qui varie selon les établissements. Boyko et Jones (2010) reconnaissent cependant que la littérature canadienne ne permet pas de déterminer l'exercice de cette marge de manœuvre au quotidien.

Afin de contrer ce pouvoir potentiel, la majorité des universités canadiennes ont limité le nombre de mandats des doyens (Boyko et Jones, 2010). Comme nous l'avons vu précédemment, les doyens disposent de très peu de formation à la fonction qu'ils occupent. Les compétences en gestion se développant au fil de l'exercice des fonctions, nous sommes cependant incapables d'estimer leur durée de maturation. Il est néanmoins surprenant de constater qu'un doyen doive quitter ses fonctions après 8 ou 10 ans, soit probablement lorsqu'il maîtrise les divers aspects de sa fonction. Une vision bureaucratique ou managériale (au sens de Hardy, 1996) de l'établissement contredirait une telle prédiction, alors que le côté politique (selon Hardy) y verrait une protection des dirigeants vis-à-vis un trop grand pouvoir.

À ce sujet, Amaral et Meek (2003) ont identifié, dans une étude internationale, que plus le professeur monte en grade, plus la nature des tensions professionnelles qu'il vit se situe entre gestionnaire et collégium. Toutefois, Nutall (2012) n'a pas relevées de telles tensions, pas plus que David (2011). Même si Wolverton, Wolverton et Gmelch (1999) décrivent cette tension (entre les identités de gestionnaire et de membre du collégium) comme étant possible, peu de doyens l'ont vraiment présentée comme un frein à l'exercice de leur fonction.

Pour expliquer cette absence empirique de tension, revenons à la question des responsabilités fondamentales du doyen présentées ci-dessus. Nutall (2012) a obtenu un point de vue intéressant de ses participants : ils laissaient une place à la collégialité et à la discussion (une marque de commerce des universités canadiennes, selon l'un d'entre eux), mais filtraient le degré de participation en fonction de la nature de l'enjeu. Ainsi, un enjeu comme le budget, très près des obligations du doyen, demeurait la prérogative exclusive du doyen. Selon Nutall, il est possible que cette variation dans la disponibilité des sujets à débattre explique la relative absence de conflits déclarés entre le gestionnaire et son collégium.

Finalement, dans ses conclusions, Nutall (2012) soulève une excellente nuance dans l'interprétation des résultats des enquêtes de nature perceptuelle : une composante de la collégialité étant le contact individuel, une attention particulière doit être portée à la taille des facultés dans les échantillons des études, pour des raisons évidentes de disponibilité du doyen par rapport au nombre de professeurs.

1.4.4 Leadership

Les angles d'études du *leadership* sont divers. Une lecture rapide d'une sélection d'articles portant sur le *leadership* des cadres universitaires montre une utilisation du terme qui n'est appuyée sur aucune définition formelle. On utilise ainsi « *leadership* » pour qualifier les postes de cadre (*leadership positions*, tel qu'utilisé par Strathe et Wilson, 2006) ou l'exercice de la fonction (*academic leadership*, tel qu'utilisé par Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999). L'ambiguïté qui entoure l'utilisation du terme dans les recherches empiriques semble généralisée en enseignement supérieur et est encore présente dans des études empiriques plus récentes (Ramaley et Holland, 2005, par exemple).

Gmelch et Wolverton (2002), dans leur étude du *leadership* au niveau universitaire, relèvent qu'il en existe plusieurs définitions. Elles sont confuses, car elles traitent de deux aspects distincts, mais incomplets : les facteurs qui influencent le *leadership* (la personnalité, l'efficacité, le contexte, etc.) et le contenu du *leadership* (qui représente la connaissance qu'on doit avoir d'une institution ou d'une profession afin de l'influencer).

La composante relationnelle ou dynamique en est ignorée (Gmelch et Wolverton, 2002). Il convient de donner un exemple.

Harris (2006), en consultant les professeurs, oppose « *leadership* » et « administration ». Les *leaders* ont tendance à se concentrer sur ce qui doit être accompli pour atteindre leur vision du futur. Les administrateurs se concentrent davantage sur le processus utilisé pour atteindre des résultats. Les deux sont orientés sur l'obtention de résultats mais, selon Harris, rares sont les administrateurs qui parviennent à performer à la hauteur des attentes qu'ils suscitent. La combinaison des deux est essentielle au bon fonctionnement de l'institution, puisque la complémentarité permet de couvrir tous les angles. Cependant, l'auteur lui-même crée la confusion en mentionnant en ouverture que la confiance est essentielle au *leadership*. Pour ce faire, il cite toutefois Byrne (2005) hors contexte. La citation lie fortement l'exercice du *leadership* à l'exercice de l'autorité, sans égard à la réaction potentiellement négative des équipes ou au résultat possiblement peu probant de l'exercice de ladite autorité. Présenté comme cela, le *leadership* est désincarné de sa composante relationnelle. L'absence de fondements empiriques ou théoriques à ces réflexions pose évidemment problème lorsque l'on cherche à situer l'étude du *leadership* (chez les cadres universitaires) dans la bonne approche de l'objet.

Birnbaum (1988) présente le *leadership* universitaire comme indéfinissable en absolu, puisqu'il est défini selon chaque culture institutionnelle et qu'il dépend des contextes et des constructions sociales associées à la fonction. Selon lui, le *leader* universitaire aide les autres à adhérer au sens de la mission de l'organisation. On doit donc en réserver l'exercice à des personnes légitimes selon la communauté.

Gmelch et Wolverton (2002) relèvent que la littérature « classique » sur le *leadership* des doyens permet de catégoriser les études selon une typologie moderne : le *leadership* transactionnel et le *leadership* transformationnel. Le premier est présenté comme un échange social entre le *leader* et le suiveur. Le second est vu comme une source de motivation et d'inspiration pour les suiveurs, le *leader* contribuant personnellement à la vision et à son impact sur le groupe (Gmelch et Wolverton, 2002). En gardant en tête qu'il

s'agit rarement d'une situation où le *leadership* d'un doyen répondrait exclusivement à l'un ou l'autre des styles, les auteurs concluent que le milieu universitaire se prêterait mieux à un *leadership* transformationnel en raison, notamment, de la nécessité de créer une adhésion large et de tenir compte de la rétroaction des participants pour la nourrir. Ce choix les amène à présenter une définition du *leadership* des cadres académiques dans le cadre de leur étude sur les doyens : « *[a]cademic leadership is the act of building a community of scholars to set direction and achieve common purpose through the empowerment of faculty and staff* » (Gmelch et Wolverton, 2002, p. 3). Cette définition du *leadership* rejoint très précisément les rôles de « *community building* » et de « *direction-setting* » évoqués précédemment (Gmelch et Wolverton, 2002). À notre connaissance, ils sont les seuls à avoir fait l'effort de situer l'étude du *leadership* décanal et à en avoir présenté une définition aussi précise. Comme Walter Gmelch et ses collègues Wolverton et Wolverton semblent occuper l'espace de recherche sur ce thème, nous reconnaissons leur présence sur ce plan.

Dans l'exercice du *leadership*, la littérature relève plusieurs compétences (qui sont parfois assimilées à des traits de personnalité) qui font du doyen un *leader* (toujours au sens où l'entend l'auteur de l'étude, ce qui varie d'une étude à l'autre). Le champ prend une approche définitivement transformationnelle du *leadership* (Gmelch et Wolverton, 2002), les thèmes du changement, de la confiance, de la délégation et de l'*empowerment* étant omniprésents.

En résumé, le doyen devrait être : visionnaire (Garrison, 2001; Gmelch, 2002; Harris, 2006; Martin, 1993); compétent tant en gestion que comme *scholar*, ce qui lui amène de la crédibilité (Gmelch, 2002; Harris, 2006; Martin, 1993); représentant de la faculté (Martin, 1993), *risk-taker* (Harris, 2006), capable de déléguer et de faire confiance (Gmelch, 2002); opportuniste et/ou entrepreneur (Garrison, 2001; Harris, 2006) et finalement sensible aux humeurs des membres de la communauté facultaire¹⁰, parce que le changement ne s'implante pas facilement (Garrison, 2001).

¹⁰ Une difficulté terminologique émerge lorsque l'on désigne les membres de la communauté qui en constituent la base « collégiale ». D'une part, à la fois Gmelch et Wolverton (2002) et Harris (2006) utilisent

Deux réalités plus personnelles que vivent les doyens influencent fortement leur *leadership* : les changements qu'ils doivent apporter à leur rythme de vie et l'ambiguïté qu'ils ressentent quant à leur appartenance. La première s'explique par l'accent que les professeurs universitaires mettent sur la recherche. C'est une fonction essentielle pour le fonctionnement d'une université, mais elle est chronophage et requiert une forme particulière d'organisation. Qui plus est, le type de travail d'équipe est particulier. La transition vers un poste de cadre académique bouleverse cet équilibre et se fait à un coût professionnel qui n'est pas négligeable : le cadre délaisse temporairement sa recherche au profit d'un travail très prenant, ce qui le rend susceptible d'accuser un retard à son retour (Gmelch, 2002). Les exigences en termes de temps sont également plus élevées, ce qui force un arbitrage entre la vie professionnelle et la vie privée (Gmelch, 2002).

La deuxième réalité a trait à l'ambiguïté concernant à la fois le statut et la loyauté qui découle de celui-ci. Le doyen est perçu comme un agent de l'administration ou un représentant de la faculté (Hardy, 1996; Martin, 1993). La majorité des doyens pensent retourner au statut de professeur une fois leur mandat échu. Ainsi, une tension non négligeable peut s'installer par rapport à la loyauté : doivent-ils être loyaux à l'administration centrale ou à leurs anciens/futurs collègues (Bright et Richards, 2001)?

En résumé, ces deux réalités créent des attentes contradictoires et un conflit chez le doyen. Ce conflit, s'il n'est pas rapidement résolu ou si le doyen ne dispose pas des ressources nécessaires pour le supporter, peut dégénérer en stress, un sujet bien couvert par la littérature.

le terme large de *follower*, que nous avons traduit par suiveur, dans la relation *leader-follower*. D'autre part, Garrison (2001) parle tour à tour de *team*, de *staff* et de *faculty*. Nous avons employé comme équivalent le descriptif large de « membres de la communauté facultaire ». Le terme « suiveur » s'applique pour traduire « *follower* » lorsqu'il est employé en relation avec « *leader* », quelle que soit la charge sémantique liée à la collégialité.

1.4.5 Stress

La littérature s'intéresse également au stress que vivent les doyens. Nous retiendrons d'abord deux variables qui sont particulièrement associées (positivement) à ce stress : le rôle conflictuel à jouer et l'ambiguïté des rôles de chacun. Ce sont en effet des ingrédients majeurs dans la détermination du degré de stress lié au travail et la satisfaction par rapport au travail (Abdel-Halim, 1981a; Bedeian, Armenakis et Curran, 1981; David, 2011; Fisher et Gitelson, 1983; Sarros et al., 1998; Schaubroeck, Cotton et Jennings, 1989; Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999). Si les stratégies et les ressources pour répondre à ces pressions varient selon le milieu et le doyen, l'expérience est citée comme une des ressources les plus importantes pour bien les gérer (Nutall, 2012; David, 2011).

Enfin, on pourrait s'attendre à ce que la hausse de l'imputabilité ait un effet sur le stress vécu par les doyens, mais cela ne semble pas être le cas. Même si les tâches administratives sont les principales causes de stress (observation valable autant pour les États-Unis que pour l'Australie), les exigences du supérieur en causent relativement peu, peut-être parce que ces exigences sont explicitées dès le début du mandat (Sarros et al., 1998; Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999). De plus, selon les mêmes auteurs, la difficulté qu'éprouvent les doyens à délaissier leurs travaux de recherche est leur principal facteur de stress. Finalement, la pression de la performance se fait particulièrement ressentir pour un doyen lorsque la faculté est considérée comme étant de haut calibre (Wolverton, Wolverton et Gmelch, 1999).

1.4.6 Synthèse de la recension des écrits

Cinq points critiques ressortent de cette recension. Le premier ramène à l'avant-plan la question de la spécificité canadienne au sujet des doyens. Le deuxième concerne la méthodologie utilisée par les études que nous avons relevées. Le troisième aborde la superficialité des études canadiennes. Le quatrième a trait à la nature de l'objet d'étude. Le cinquième souligne l'omniprésence de l'absence de formation ou de préparation à la fonction de doyen.

Premièrement, la différence marquée entre les collégialités canadienne, américaine et néo-Commonwealth est soulignée par les participants de l'étude de Nutall (2012) et confirme le choix effectué dans la sélection des textes au départ. Les participants de l'étude de Nutall et les études susmentionnées mettent en effet un accent plus prononcé sur la collégialité. Ces mêmes études présentent une distance professionnelle moins prononcée entre le doyen comme gestionnaire et les professeurs de sa faculté, corps professoral qui est présenté par la littérature comme un groupe de commettants politiques (Meek et al., 2010) plutôt que comme un groupe d'employés, comme c'est le cas aux États-Unis et dans le néo-Commonwealth. Cela explique, notamment, la difficulté à importer la littérature internationale sur la question et justifie, à notre avis, la nécessité d'ancrer l'étude des doyens dans la réalité canadienne.

Deuxièmement, d'un point de vue purement descriptif, les études existantes dans le contexte canadien ne donnent qu'une image superficielle de ce que font réellement les doyens, et des études plus approfondies doivent être faites sur le terrain (Boyko et Jones, 2010). La plupart des études recensées ont utilisé le questionnaire et l'analyse documentaire pour expliquer ce qu'ils appellent de façon confuse les « rôles » des doyens. La critique de Boyko et Jones est valide, mais peut également être nuancée : Hardy (1996, sur des données de 1982) et Nuttall (2012) ont tous deux utilisé des entrevues et, dans le cas de Hardy, une reconstruction chronologique de politiques universitaires pour cadrer le doyen dans l'institution. Si Nuttall reste très près de la théorie des conflits de rôle de Kahn et al. (1964), Hardy est définitivement dans l'analyse politique de l'organisation. Ainsi, dans les deux cas, c'est une perspective institutionnelle qui est utilisée, et non une perspective d'analyse du travail du doyen. Il s'agit d'une précision importante à apporter à la nuance pertinente que Boyko et Jones ont faite sur l'exhaustivité des études réalisées jusqu'à présent.

Troisièmement, le tableau III, qui présente une synthèse des méthodologies utilisées dans le corpus de littérature que nous avons retenu, montre une nette majorité de questionnaires et de synthèses (29 des 40 études de l'échantillon) alors que les études de cas et les entrevues ne sont à la base que de six études. Cette répartition, combinée au

spectre relativement restreint des objets d'étude, nous amène à poser l'hypothèse que les manques relevés dans la littérature scientifique recensée s'expliquent peut-être par ce déséquilibre dans les méthodes employées.

Quatrièmement, le stress et le *leadership* sont des objets d'études fort pertinents, mais d'une portée limitée. En se concentrant sur les situations institutionnelles ou intracognitives qui créent un stress, les recherches recensées (dont David, 2011, est un excellent exemple) remettent une fois de plus l'étude du doyen dans un contexte épistémologique s'apparentant à la théorie des rôles de Kahn et al. (1964; Katz et Kahn, 1978). Il s'agit donc d'études complémentaires à celles réalisées sur la perception du rôle que jouent les doyens. En ce sens, on étudie le stress comme une conséquence des conflits de rôle vécus par les doyens plutôt que d'étudier la façon dont ce stress est géré au quotidien. Il nous semble que ce dernier élément devrait être étudié par des recherches basées sur l'observation et le travail.

Quant au *leadership*, son étude commence au début de la carrière d'un doyen et sert souvent à expliquer la réussite ou l'échec de l'exercice des pouvoirs ou de l'atteinte des objectifs fixés au doyen. Les études américaines, notamment, mettent beaucoup l'accent sur le *leadership* comme outil de création de l'adhésion, reconnue comme essentielle à l'implantation des consignes administratives et académiques dans un milieu où les professeurs disposent de beaucoup de marge de manœuvre. La façon dont le doyen crée cet esprit de corps est moins bien comprise.

Quatrièmement, on peut souvent relever l'absence de formation ou de préparation à la fonction de doyen. Cette absence dénote à notre avis l'une de deux cultures, tant professorales qu'administratives, au sujet de l'enseignement supérieur : la méconnaissance de la complexité des tâches exigées des doyens ou la dépendance institutionnalisée sur le personnel de soutien professionnel et managérial. Il s'agit d'hypothèses de travail que nous ne sommes pas à l'aise d'élaborer sans plus de données sur la question.

On peut donc résumer cette revue de deux façons. La première, c'est que l'étude des doyens s'est beaucoup concentrée sur les rôles du doyen, selon différentes acceptions de sa définition. La deuxième piste, c'est que la fonction de doyen dans les universités canadiennes est unique en raison de la nature de la collégialité et de la place qu'occupent les universités dans un espace public soumis à des contraintes d'imputabilité accrue. Nous n'avons cependant pas trouvé d'étude montrant la façon dont cette imputabilité accrue a déteint sur le travail des doyens. En fait, si on contraste « rôle » et « travail » comme nous l'avons fait, nous n'avons rien trouvé sur le travail.

La littérature nous fournit donc une esquisse de ce que sont les doyens : des hommes, *leaders*, en milieu de carrière, à cheval sur la clôture qui sépare traditionnellement l'administration du travail de professeur et soumis au stress qu'implique cette sédimentation d'identités.

Au sens de l'étude des organisations, les doyens sont des cadres intermédiaires. Ils se perçoivent encore comme des membres du collégium au sens de Duff et Berdahl (1966) et de Hardy (1996), mais sont perçus par leurs supérieurs comme étant des rouages administratifs et, le plus souvent, des *leaders*. L'ambiguïté de la notion de *leadership* permet de faire de la tâche du doyen un fourre-tout parfois contradictoire. Ne lui demande-t-on pas d'être à la fois un exécutant et un défenseur de sa faculté? On y voit pourtant que le doyen est à la tête d'une organisation dont la fonction est la même que l'organisation d'à-côté, mais dont la nature de l'extrait est différente, et que toutes ces unités de production sont groupées au sein d'une organisation unique¹¹.

La recherche sur l'individu est peu concluante quant aux dimensions de son travail, par opposition aux dimensions de ses responsabilités, de son rôle ou de sa fonction. Le stress et le *leadership* viennent près d'aborder le sujet, mais à la suite de cette revue de la

¹¹ Bien que ce ne soit pas le propos de la présente démonstration, il est intéressant de constater qu'on en revient, par la lunette de l'étude du dirigeant, à définir la faculté (l'unité de production) d'une façon qui se rapproche du modèle divisionnalisé de Mintzberg.

littérature, nous ne savons toujours pas comment un doyen gère l'ambiguïté qui découle de l'introduction de la NGP dans la gestion universitaire.

1.5 Question de recherche générale

Le premier chapitre nous a permis de constater que l'université est une structure bien comprise au Canada. La réflexion est bien avancée sur les différents enjeux systémiques. Les réponses aux pressions exogènes, par contre, semblent moins bien étudiées chez nos voisins américains et canadiens, et pas du tout au Québec.

Une des conséquences de ces pressions exogènes est la transformation du rôle des doyens. En tant qu'agents administratifs, ils doivent appliquer des procédures qui changent sous la pression des demandes accrues en imputabilité. Pourtant, ils sont à la tête d'un corps professoral qui a ses propres attentes envers le titulaire du décanat. Ce conflit de rôle a été étudié et documenté; pourtant, des questions demeurent en suspens. Si on est maintenant plus familier avec l'exercice du *leadership* pour créer l'adhésion ou implanter un changement, il subsiste toujours une zone d'ombre quant à ce que fait le doyen lorsqu'il est confronté concrètement à une situation financière difficile. De plus, les approches par le rôle n'ont pas révélé en détail la relation qu'entretient un doyen avec un environnement organisationnel en mutation. Nous posons donc ainsi la question de recherche générale :

Considérant le cadre organisationnel des universités canadiennes et un contexte d'imputabilité accrue, comment le doyen se comporte-t-il face à un environnement organisationnel ambigu et financièrement contraignant?

Ayant arrêté l'objet général de l'étude, nous examinerons au chapitre 2 les différents outils théoriques et conceptuels qui pourraient nous aider à spécifier un objet spécifique d'étude et un cadre suffisamment puissant pour l'étudier.

Chapitre 2 : Cadre théorique

[J]e ne puis m'empêcher de craindre que les hommes n'arrivent à ce point de regarder toute théorie nouvelle comme un péril, toute innovation comme un trouble fâcheux, tout progrès social comme un premier pas vers une révolution, et qu'ils refusent entièrement de se mouvoir de peur qu'on ne les entraîne.

- Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* (1848)

Le premier chapitre nous a montré que les universités québécoises sont soumises à une série de pressions exogènes et ont vécu des événements qui, combinés, ont mené à une montée de l'imputabilité envers la société, représentée par l'État. Cette imputabilité s'est traditionnellement traduite par des demandes de réforme, elles aussi exogènes : résultats normés, équilibre budgétaire et cibles quantifiées sont les plus courantes. Plus récemment et en ligne directe avec ce qui précède, le questionnement s'est transféré sur le fonctionnement interne des établissements. On a notamment remis en cause les compétences des membres dits « internes » des conseils d'administration, comme les professeurs et les étudiants. C'est cet angle de réforme endogène qui nous amène à examiner le fonctionnement des universités. Comme la recherche sur les universités québécoises est mince à ce sujet, nous avons étendu l'étude à l'ensemble du Canada.

En examinant le fonctionnement des universités canadiennes, on voit qu'elles sont construites sur la base d'un compromis entre une direction, soutenue par un conseil d'administration, et la communauté, représentée par un Sénat. Cet équilibre s'est érodé au fil des années et des crises financières, les pressions exogènes en faveur de la qualité, de l'efficacité et de l'efficacé se traduisant par des baisses de ressources et l'introduction de mécanismes de gestion inconnus jusqu'alors, mais favorables à un renforcement du pouvoir des directions. Ces changements commencent dès les années 1980 et créent des tensions au sein des établissements.

On positionne souvent les deux pôles de cette tension entre une vision « collégiale » et une vision « managériale ». Toutefois, cette distinction manichéenne occulte des nuances qui affectent le fonctionnement réel de l'établissement, notamment le rôle des cadres intermédiaires. Dans au moins une étude de grande envergure (Gmelch et Wolverson, 2002), ces derniers ressortent comme étant la courroie de transmission entre les deux parties « traditionnelles » et leur comportement n'est pas prévisible sur la seule base de leur fonction. Les pressions exogènes ont donc un impact réel sur le fonctionnement des établissements, et la configuration actuelle des établissements place beaucoup de poids sur les épaules de ces cadres académiques intermédiaires que l'on appelle « doyens ». Nous avons donc voulu en savoir plus sur eux. Comme la littérature

canadienne est plutôt mince à ce sujet, nous avons élargi le champ pour inclure la littérature américaine. Les universités européennes sont bien étudiées, mais ne disposent pas de modèle organisationnel dont la proximité se compare à celle des universités publiques américaines.

La littérature scientifique sur les doyens présente deux caractéristiques. D'une part, on y décrit la place du doyen au sein de l'organisation, notamment en relation avec les autres groupes ou paliers décisionnels. D'autre part, elle aborde un nombre limité d'objets (le profil, le stress, le *leadership*, le rôle et la fonction). La majorité des recherches relevées pour la présente étude utilisent le questionnaire et les synthèses d'études basées sur des questionnaires (tableau III). Finalement, on constate que les doyens ont des profils comparables au sein de leur champ. Ils doivent exercer un *leadership* constant pour amener à la fois leur faculté et les directions des unités au sein de celle-ci à travailler dans le sens de leurs intérêts tout en répondant à des pressions que les doyens savent exogènes et qu'ils acceptent. Ces pressions créent souvent un stress, et le conflit d'identité (entre professeur-chercheur et administrateur) est inévitable. Le doyen est situé dans un contexte particulier à son établissement et à sa discipline. Il est donc très difficile de prescrire des comportements « souhaitables ». Nous constatons ainsi qu'il faut étudier le travail en contexte et en tenant compte de l'ensemble des pressions formelles et informelles.

Dans ce chapitre, nous précisons la question préliminaire de recherche. Pour ce faire, nous devons préciser un choix d'approche en particulier. La question elle-même, mais aussi la revue de la littérature, nous amène à considérer deux avenues¹². Les approches centrées sur le rôle constituent le point de départ classique de l'étude des cadres. Nous avons pour cela retenu Kahn et al. (1964) et Mintzberg (1982). Comme l'étude des cadres a été abordée en éducation, nous examinerons également comment Brassard et al. (1986), Brunet, Brassard, Corriveau et Pépin (1985) et Royal (2008) ont récupéré la

¹² D'autres modèles existent et auraient pu être abordés. Mentionnons notamment que l'approche néo-institutionnelle a été envisagée comme possibilité. Ce cadre présentait des avantages intéressants, à première vue. Cependant, la question de recherche délimite clairement l'objet d'étude au comportement du doyen et à son agir organisationnel. L'accent du néo-institutionnalisme sur l'institution comme objet d'étude plutôt que sur le travail ou l'activité a amené le chercheur à rejeter son étude plus poussée.

question. La question préliminaire et la littérature sur les doyens nous amènent également sur le terrain de l'analyse du travail. Nous examinerons donc ce que la psychologie ergonomique et la théorie culturelle-historique de l'activité (CHAT) peuvent apporter à l'analyse. Pour chacune d'elles, nous aborderons leurs avantages et leurs limites. La dernière partie présentera d'abord un bilan des approches pour justifier le choix qui sera fait, puis les questions de recherche seront précisées.

2.1 Approche par le rôle

L'approche centrée sur le rôle (quelle qu'en soit la définition) permet de définir la place formelle qu'occupe un individu dans une organisation, la fonction qui est liée à cette position, les attentes de chacun par rapport à cette fonction et à la personne, les tensions qui résultent de constats et la façon de les aborder. On peut également décrire ce que fait le cadre, mais sans référence aux éléments organisationnels qui sous-tendent cette action. Cette approche théorique est donc centrée sur l'individu au sein de l'organisation. Nous examinerons les différentes itérations de l'approche au travers les travaux de Kahn et al. (1964) sur le conflit de rôle, ceux de Mintzberg (1982) sur l'étude des rôles, et cette dernière reprise par Brassard et al. (1986), Brunet et al. (1985) et Royal (2008).

2.1.1 *Conflits de rôle par Kahn et al. (1964)*

Par le cadre du « conflit de rôle », Kahn et al. (1964) cherchent à comprendre le conflit et l'ambiguïté de rôle. La visée générale est de pouvoir intervenir sur les facteurs de stress du travailleur. Pour ce faire, on conceptualise le sujet comme une boîte noire comportant des facteurs endogènes qui peuvent influencer sur l'interprétation des attentes exogènes. On le situe ensuite dans un environnement de travail et schématise les pressions qui s'exercent sur lui. Dans cet environnement, chaque fonction (point précis d'une organisation, limité à une personne) dispose d'un rôle, défini par Kahn et al. (1964) comme *un ensemble de comportements potentiels attendus d'une personne*, alors que l'ensemble des personnes ayant des attentes par rapport au comportement d'une personne se nomme « *role set* ».

Située dans un contexte de travail, l'étude des conflits de rôle porte sur des sujets soumis à des attentes (formelles ou informelles) propres ou de la part de membres de leur environnement. Toutes les attentes ne sont pas cohérentes : lorsqu'elles entrent en conflit, on parle d'un conflit de rôle. Si le sujet manque d'information ou dispose d'informations incomplètes au sujet des attentes de son environnement, on parle d'ambiguïté. Le stress est alors la résultante de ces phénomènes : le sujet doit s'adapter aux conflits ou au manque d'information. Cette réponse entraîne une réaction de l'émetteur, ce qui crée un cycle interpersonnel ayant quelques ramifications organisationnelles.

Les concepts tournent autour de deux aspects : l'environnement objectif et l'environnement psychologique. Le premier réfère à tout élément matériel ou événementiel vérifiable, le second, aux représentations conscientes et inconscientes que se fait le sujet de cette réalité.

L'argumentation postule d'abord que le comportement d'un sujet résulte d'une somme de facteurs de motivation qui dépendent eux-mêmes du comportement des membres du *role set*. Leur influence s'exerce par la pression placée sur les épaules du sujet par le biais des attentes exprimées à son égard. Le sujet, en retour, possède sa propre définition du rôle qu'il a à jouer dans une organisation. La distance qui sépare les attentes du *role set* de la perception que se fait le sujet de son rôle crée des conflits basés sur le conflit de rôle ou l'ambiguïté de rôle. Plusieurs facteurs peuvent créer une distance entre les attentes de l'environnement et la perception de son propre rôle, donc un conflit de rôle (il s'agit alors d'un type de conflit précis). Ces conflits peuvent être au sujet des demandes ou des attentes ou entre les attentes et la personnalité.

Les sujets s'ajustent à ces situations en utilisant des mécanismes d'adaptation. Il existe rarement un seul conflit à un moment donné. Le sujet s'ajuste donc pour répondre à toutes les demandes, mais à des degrés différents. On donne l'exemple d'un superviseur qui refuse de déléguer des pouvoirs à ses subordonnés, malgré leur demande insistante. Les subordonnés attribuent ainsi un rôle au superviseur, celui de distribuer les tâches et les pouvoirs; or, de leur point de vue, le superviseur ne répond pas au rôle qu'ils lui attribuent.

Cependant, du point de vue du superviseur, il est entièrement possible qu'il subisse une autre demande – de son patron ou liée à ses propres valeurs – le poussant à ne pas déléguer. Dans cet exemple, la décision que prend le sujet de ne pas répondre aux attentes de membres de son *role set* indique l'existence d'une priorisation de la réponse aux attentes. Les auteurs postulent que cette décision répond à une exigence d'équilibre.

L'ambiguïté de rôle, quant à elle, découle non pas d'une inadéquation entre des attentes clairement formulées, mais d'un manque d'information au sujet de ces attentes. L'information peut ne pas exister ou ne pas avoir été communiquée adéquatement. L'information nécessaire peut être de natures diverses (attentes, réaction, évaluation, cheminement professionnel) et varier d'une personne à l'autre. Ainsi, un sujet peut vouloir être rassuré sur l'avenir de l'entreprise parce qu'il a besoin d'une sécurité financière alors qu'un autre sujet peut vouloir être rassuré sur le même sujet parce qu'un projet qui répond à ses valeurs dépend de la survie de l'entreprise. L'ambiguïté crée un stress qui se répercute dans les autres sphères d'activité du sujet. Les individus ont une limite de tolérance à l'ambiguïté.

Comme pour l'environnement, les auteurs distinguent deux types d'ambiguïté : l'objective et la subjective. L'ambiguïté objective existe inévitablement dans un milieu. La perception qu'ont les sujets de celle-ci constitue l'ambiguïté subjective. En fonction du degré individuel de tolérance, deux sujets peuvent percevoir une même ambiguïté à des degrés différents, et donc y réagir de façon différente. C'est cette nuance qui intéresse l'auteur dans cette deuxième partie.

Il existe deux types d'ambiguïtés. Le sujet peut ne pas savoir ce qu'il devrait faire, soit parce que l'information n'est pas disponible, parce qu'elle ne se rend pas à lui, parce qu'elle se rend à son *role set* mais pas à lui, ou parce qu'elle se rend, mais de façon incomplète ou inintelligible. Le sujet peut aussi ne pas savoir à quelles attentes il devrait répondre en priorité.

Les conflits de rôle définis et l'ambiguïté située, les auteurs théorisent ensuite les facteurs qui contribuent aux phénomènes. Ils postulent l'existence d'un cycle qui comprend l'émetteur et le sujet. Les deux vivent une expérience subjective et répondent selon les éléments à leur disposition.

Un tel schéma (voir figure 1) présuppose qu'il y a systématiquement une réaction aux pressions de l'émetteur, même si cette réaction se limite à ignorer la pression. Plus la pression augmente, plus le sujet doit s'adapter. Les auteurs présentent quelques réponses classiques à la pression, incluant la satisfaction de l'attente exprimée, la persuasion de l'émetteur que l'attente est irréalisable ou incompatible avec d'autres demandes, la création de mécanismes de défense psychologique pour interpréter autrement une situation de stress et, ultimement, le développement de symptômes de troubles affectifs ou physiques.

Le schéma présuppose également que la réponse du sujet modifie en tout ou en partie la perception qu'a l'émetteur de ses attentes et du sujet. De plus, cette réponse s'inscrit dans une dynamique environnementale plus large qui comprend les relations interpersonnelles pré-existantes, la culture organisationnelle et la personnalité de chacun. L'intégration de tous ces facteurs amène les auteurs à suggérer une schématisation qui tienne compte de tous ces éléments (figure 1).

On peut résumer ainsi le modèle de l'étude des rôles de Kahn et al. (1964). Les sujets observés dans le cadre d'un milieu de travail sont soumis à des pressions de la part d'émetteurs au sujet des attentes à l'égard de leur rôle. Lorsque les attentes de l'émetteur entrent en conflit avec d'autres attentes (incluant celles du sujet), on parle d'un conflit de rôle. Lorsque le sujet manque d'information pour pouvoir comprendre ce que son environnement (composé de plusieurs émetteurs et appelé *role set*) attend de lui, il vit une situation d'ambiguïté qui doit trouver réponse. Les deux phénomènes créent un stress chez le sujet qui se tourne alors vers des mécanismes d'adaptation afin de répondre aux pressions et aux attentes. Quelle que soit la réponse choisie, elle s'inscrit dans un cadre organisationnel et interpersonnel plus large et entraîne une réaction de l'émetteur. Le cycle recommence alors, l'émetteur modifiant ses attentes.

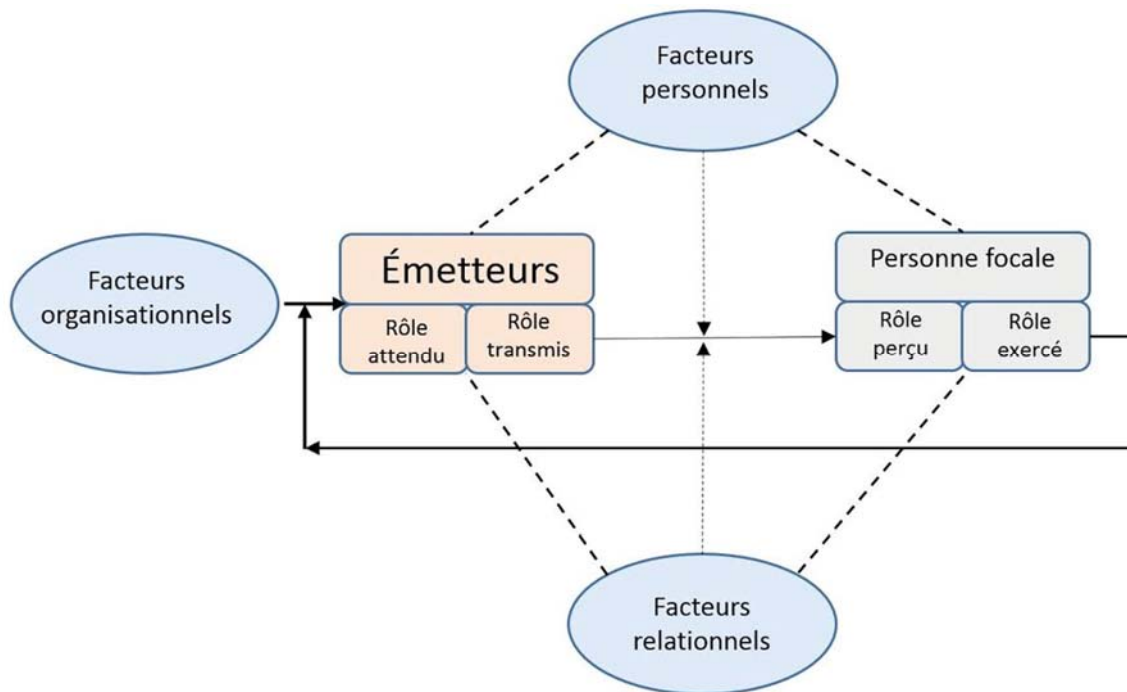


Figure 1 : Modèle d'épisode de rôle chez Kahn et al. (1964)

Avantages

Le premier avantage du modèle de Kahn et al. (1964) est sa prise en compte des pressions formelles et, surtout, informelles. En considérant que le sujet est au centre d'un réseau d'attentes et en acceptant que ces attentes puissent être informelles (donc, notamment, découler de la subjectivité d'un membre de son environnement), Kahn et al. (1964) permettent de couvrir une plus grande amplitude de « ce qui est », et non seulement celui de « ce qui devrait être » au sein d'un même concept : *le role set*. En tenant compte à la fois du contexte informel et du contexte formel, l'approche proposée permet de tracer un portrait exhaustif de l'environnement d'un sujet.

Les efforts de schématisation et de codification représentent le deuxième avantage de cette approche. Un grand nombre de concepts ont pu être définis et intégrés à même une structure dynamique.

Finalement, le cadre tient compte des interactions individuelles et de la rétroaction, qui constituent des éléments importants de l'étude d'un phénomène sur le plan organisationnel. On peut inclure, dans cette qualité du modèle, les étapes de perception et d'interprétation que vit le sujet avant de répondre (ou non) aux attentes.

Limites

Ce cadre comporte plusieurs limites au regard de notre objet de recherche. Il *minimise* tout d'abord la finalité de toutes ces interactions : l'exercice du rôle que choisit le sujet. L'accent est mis sur le stress, ce qui relègue le rôle effectivement joué (traduit par l'action) à l'arrière-plan. La « réponse » analysée est la rétroaction des individus par rapport à l'attente, mais pas nécessairement la réponse du sujet au contenu de l'attente, une réponse qui peut se traduire par une action qui comporte des conséquences. Le modèle ne permet pas d'examiner l'effet de l'action entreprise à la suite du processus.

Il minimise ensuite l'importance du rôle attendu. Ce dernier est inclus dans les facteurs organisationnels comme un élément parmi d'autres. Or, si l'on prend par exemple la conception mécaniste des organisations ou celle centrée sur les besoins humains (Brassard, 1996), l'existence même d'une organisation implique l'existence de buts à atteindre. Ces buts sont fixés par quelqu'un dans l'organisation, séparés en tâches plus ou moins précises et attribuées à quelqu'un d'autre. Cela demeure une composante importante de la relation organisation-individu. Toutefois, en se concentrant sur l'importance du rôle tel que transmis et perçu, Kahn et al. (1964) se limitent au perceptuel et minimisent par le fait même la relation formelle qui existe entre l'organisation et le sujet. Cela s'explique, il est vrai, par la considération qu'il n'existe pas d'objectifs organisationnels (traduits sous forme de tâches prescrites) qui ne soient par la suite interprétés en rôles attendus par les membres du *role set*. Cela a tout de même pour effet de retirer à l'analyste un outil d'analyse.

La présence d'un concept comme l'ambiguïté, présenté comme un problème à résoudre au plus vite et comme source de stress pour le sujet rejoint à notre sens le besoin d'univocité exprimé par l'approche mécaniste et découlant du postulat de rationalité des

acteurs (Brassard, 1996). Ces deux derniers aspects, la passivité dans l'élaboration du rôle formel et la rationalité, ne sont pas acceptés dans toutes les théories.

Finalement, le cadre souffre de deux limites connexes : la négligence des facteurs externes au *role set* et la négligence de l'impact de la rétroaction sur les facteurs organisationnels. En bref, le système est trop fermé. Il présente la personne focale comme l'aboutissement d'un réseau social et ne permet pas de lier la rétroaction autorisée par le modèle à d'autres sphères où l'effet pourrait être ressenti, par exemple l'organisation elle-même ou même les autres cercles sociaux du sujet. De plus, l'influence de ces deux autres plans n'est pas intégrable à l'étude. On est alors limité à étudier le travailleur en tant que travailleur dans un environnement professionnel donné et restreint.

2.1.2 *Étude des rôles par Mintzberg (1982)*

Alors que Kahn et al. (1964) proposent des façons d'analyser le sujet par rapport aux attentes, Mintzberg (1982) propose de nous dire ce qu'il fait effectivement et de classer ses comportements en catégories répondant à des besoins organisationnels. Il s'éloigne de l'approche prescriptive, qui prévalait, pour lui préférer une approche descriptive du travail des cadres (Aktouf, 2006). La « rationalité » conférée aux gestionnaires par les approches prescriptives est remplacée par une appréciation grandissante pour l'adaptabilité, la gestion du changement et le flou.

L'analyse est présentée à partir d'études empiriques – dont celles de l'auteur dans le domaine privé – au sujet du travail réel qu'effectuent les gestionnaires au quotidien. Le rôle est défini dans ce cadre comme étant l'« ensemble organisé de comportements appartenant à un poste de travail ou à une position identifiée » (p. 65). On note l'absence de référence à un quelconque rôle prescrit.

Mintzberg (1982) présente dix rôles des cadres : symbole, *leader*, agent de liaison, observateur actif, diffuseur, porte-parole, entrepreneur, régulateur, répartiteur et négociateur. L'auteur donne des exemples d'activités (donc de comportements) pour illustrer comment se manifeste chacun de ces rôles. Ces activités sont liées à des

observations. Le tout est croisé avec une étude des types de poste, lequel sert à répondre à un besoin de l'organisation. Le résultat du croisement permet de suggérer qu'il existe des *types* de gestionnaire.

Cette composante déterministe permet de présenter les comportements et la décision en tenant compte de l'organisation. Cependant, l'environnement direct au sein duquel évolue le cadre, ainsi que l'influence du réseau social, sont laissés de côté. Mintzberg (1982) atteint ainsi partiellement son objectif, celui de proposer des moyens de mieux comprendre le poste de gestionnaire afin de rendre l'organisation efficace.

Avantages

La compilation d'études empiriques permet de lier rapidement les concepts à une expérience réelle, ce qui rend la transposition dans une recherche probablement plus facile. Les essais de codification permettent de dégager une vue claire (quoi qu'imparfaite) de l'activité des gestionnaires. Le cadre conceptuel tente finalement de lier l'individu, le poste et l'organisation. Ainsi, lorsque les circonstances le permettent, on peut agrandir le champ d'investigation à l'organisation elle-même.

Limites

Il s'agit d'une recherche descriptive dont l'analyse est inductive afin de catégoriser les comportements. Mintzberg (1982) tient donc très peu compte de la tâche prescrite, ce qui réduit les possibilités d'analyse de l'activité. Le modèle n'est pas exhaustif (à preuve, Brassard et coll., 1985 ajoutent des catégories), et les comportements ne sont pas limités à une catégorie. À cet égard, Mintzberg (1982) semble avoir passé sous silence *la raison* pour laquelle un cadre pose un geste. Cette omission explique en partie pourquoi un même comportement peut se retrouver sous deux rôles différents. De plus, la définition du rôle limite l'étude à une fonction; bien que fonctionnaliste, elle ne peut permettre à elle seule de décrire le fonctionnement de l'organisation. Finalement, le cadre tient très peu compte de l'environnement et ne tient compte de la dimension sociale que dans la mesure où il s'agit d'interactions avec les pairs.

2.1.3 Étude des rôles selon Brassard et al. (1986), Brunet et al. (1985) et Royal (2008)

Brunet et al. (1985) et Brassard et al. (1986) ont récupéré le travail de Kahn et al. (1964) et de Mintzberg (1982) pour analyser le travail des directions d'établissement au Québec. Le but de cette section n'est pas d'analyser en profondeur les études en question, mais d'examiner comment Brunet et al. (1985) et Brassard et al. (1986) ont utilisé Kahn et al. (1964) et Mintzberg (1982) chez des gestionnaires d'établissement scolaire québécois. Cette façon de faire nous permettra ensuite de présenter un deuxième essai, plus récent, celui de Royal (2008).

Pour Brunet et al. (1985), le rôle est un « ensemble organisé plus ou moins explicite des comportements et des modes de conduite d'un individu en poste dans une organisation ou un système social, saisis dans leurs traits essentiels et persistants » (p. 15). En utilisant une approche inductive, les auteurs relèvent des comportements qu'ils classent ensuite en catégories de rôle, un peu comme Mintzberg (1982) l'a fait avant eux.

Deux aspects intéressants peuvent être relevés : ils fonctionnent par questionnaire, et non par observation directe comme Mintzberg (1982), et leurs résultats leur permettent d'ajouter des catégories de rôle à la typologie de Mintzberg (1982). Ces rôles semblent plus spécifiques à certains comportements liés aux exigences particulières du cadre législatif et de la culture des écoles étudiées. Ainsi, les études inductives ne présentent pas toujours des résultats exhaustifs. À preuve, Brassard et al. (1986) en arrivent à une classification comportant quinze rôles.

Avantages

La conceptualisation empirique des rôles de Brunet et al. (1985) et l'étude de Brassard et al. (1986) permettent de montrer que l'approche de Mintzberg (1982) s'adapte effectivement à l'étude du travail des cadres scolaires québécois. On constate également que les dix rôles de départ se retrouvent bien à ce niveau du système scolaire, ce qui confirme leur valeur première.

Limites

La recherche de Brunet et al. (1985) n'a utilisé que des questionnaires. Le grand nombre de répondants explique en partie ce choix. Par contre, l'étude de Mintzberg (1982) fondait une partie de sa solidité sur le fait qu'il s'agissait de données colligées avec un biais moindre que si elles avaient été créées par les participants. C'est une lacune que reproduisent Brassard et al. (1986).

La deuxième limite concerne la spécificité des résultats. L'étude permet de décrire la réalité du travail des directions d'établissement, et le cadre et les outils sont conçus dans cette optique. Les résultats sont donc spécifiques à un contexte et à une catégorie de cadre, suffisamment pour que l'on soit prudent avec la tentation de les réutiliser, par exemple, pour étudier le rôle des doyens.

Royal (2008) cherche à faire une synthèse des approches du conflit de rôle et de ses composantes (le rôle, les tensions, les perceptions et l'adaptation). Inscrit dans une thèse de doctorat, le deuxième chapitre de cette recherche se termine par une proposition d'approche cognitive du phénomène de tension de rôle (qui remplace conflit de rôle). En intégrant les approches fonctionnaliste, actionniste et stratégique, on y propose une définition du rôle qui ajoute au rôle attendu (présent chez Kahn et al., 1964) les notions de rôle exercé (similaire à ce qu'en dirait Mintzberg, 1982, puisqu'il s'agit des comportements du sujet) et de rôle préféré, qui réfère à la représentation que le sujet se fait de son propre rôle. Reprenant ces approches et en leur superposant l'approche transactionnelle du stress, Royal (2008) finit par postuler que les tensions de rôle ne créent pas nécessairement un stress, en raison des stratégies que peut adopter un sujet pour y répondre. Ainsi, le processus d'évaluation et de réponse à la tension de rôle est plus complexe que ne le laissent entendre les approches précédentes. Le cadre proposé par Royal (2008) tente donc de mieux analyser ce processus individuel de compréhension et de réaction à la tension de rôle, tout en postulant qu'il (le processus) vise le bien-être du sujet.

Avantages

L'avantage du cadre de Royal (2008) se situe dans son intérêt pour le processus d'intériorisation du conflit de rôle. Cela permet de dépasser la description sommaire des caractéristiques individuelles et la simple constatation des stratégies d'adaptation qu'effectuent Kahn et al. (1964). En allant plus en avant dans l'individualisation du conflit de rôle, Royal (2008) peut se permettre d'aborder des aspects ou des variables que Kahn et al. (1964), notamment, ne pouvaient aborder. Citons, par exemple, les contradictions internes du sujet ou le côté proactif de la gestion du stress.

Limites

Le cadre superpose l'approche transactionnelle du stress au modèle plus *fonctionnaliste* psycho-organisationnel de Kahn et al. (1964). L'articulation épistémologique entre une approche cognitive et une approche socio-organisationnelle pose problème, puisque l'on y tient pour acquis que les deux approches peuvent être simplement additionnées sans être d'abord réconciliées.

La décision de centrer la notion de conflit de rôle sur le plan cognitif éloigne Royal (2008) d'une possible analyse plus sociale de ce type de conflit. Ainsi, on considère la tension de rôle comme allant de soi et préfère mettre l'accent dans le cadre sur les stratégies employées par le sujet pour y répondre. Bien qu'intéressant, le modèle ferme ainsi des portes à son expansion pour inclure des facteurs exogènes qui pourraient entrer dans la création des tensions de rôle.

Finalement, le modèle analyse les parties séparément, sans permettre de suivre les étapes qui interviennent entre l'émission des attentes concernant le rôle formel et la perception qu'en a la personne focale.

2.1.4 Faiblesses de l'approche centrée sur le rôle

Les deux faiblesses majeures de l'approche centrée sur le rôle relèvent des lacunes en ce qui concerne l'environnement et le produit du processus analysé. On s'intéresse à

l'individu, et seulement à l'individu, quoiqu'avec un spectre très large. Les notions de culture organisationnelle ou de pouvoir ne sont intéressantes que dans la mesure où elles affectent directement le sujet, et non dans la mesure où une action posée par ce sujet serait mise en contexte. Il en est de même pour les résultats de l'action : ils ne sont intéressants que dans la mesure où ils jettent un éclairage sur le rôle de l'individu. Or, ce qui nous intéresse, c'est le travail, incluant donc l'extrait du continuum examiné par l'approche sur le rôle.

Comme nous l'avons vu avec Hardy (1996), il est possible d'étudier une organisation entière et de relever l'importance d'un individu. Nous cherchons à étudier le travail dans un contexte organisationnel; c'est le pas qu'Hardy (1996) n'a pas franchi après avoir constaté que les doyens avaient effectivement un poids relativement élevé dans l'atteinte des objectifs.

On peut aussi relever que les modèles présentés plus avant utilisent la même notion (le rôle) à partir d'approches différentes : Kahn et al. (1964) utilisent une approche déductive, Mintzberg (1982) et Brunet et al. (1985) utilisent une approche inductive, et Royal (2008) utilise l'une ou l'autre selon l'aspect qu'elle aborde. Cette variété rend difficile la conciliation entre les différentes approches et force la description de plusieurs, au détriment d'une synthèse.

2.2 Approche par l'activité

La présente étude porte sur ce que font les doyens en situation financière difficile. Nous avons examiné l'approche par les rôles puisqu'il s'agit du point de départ classique en gestion. Or, cette approche s'intéresse peu au travail réel dans un cadre organisationnel. En effet, le concept de *rôle* constitue le plus souvent une étape menant à une typologisation des comportements, plutôt que la considération du comportement comme objet d'étude propre. En arrondissant les coins de chaque situation pour la faire cadrer dans les catégories de rôle, cette approche atténue la particularité de chaque comportement, de chaque occurrence de *travail réel*.

Il nous semble primordial de conserver la considération du cadre organisationnel afin de bien situer l'étude du cadre en enseignement supérieur. Cette considération nous amène à nous tourner vers un champ connexe, celui des sciences du travail, pour compléter celui de la gestion.

Dans l'analyse du travail par l'activité, on définit l'activité comme ce que fait un travailleur. Liée ou non à une demande, qui prend la forme d'une « tâche », et en tenant ou non compte de l'environnement immédiat, l'activité représente ce que les auteurs de la section précédente identifieraient comme un « comportement ». L'activité s'observe comme un phénomène visible et s'explique en regard de l'individu, de la tâche et des conditions de réalisation.

Contrairement aux approches anglo-saxonnes d'ergonomie, l'analyse ergonomique francophone ne se concentre pas sur la perception qu'ont les travailleurs de leur milieu, mais sur l'analyse de situations de travail. Elle implique donc la connaissance des aspects formels, informels et réels du travail. Voyons comment cela s'articule.

2.2.1 Psychologie ergonomique

L'analyse ergonomique du travail cherche à analyser le travail, qui se décompose entre tâche et activité. L'objet de l'analyse ergonomique du travail est de mettre en évidence ces deux aspects et de les articuler (Leplat, 2004). Elle est schématisée à la figure 2.

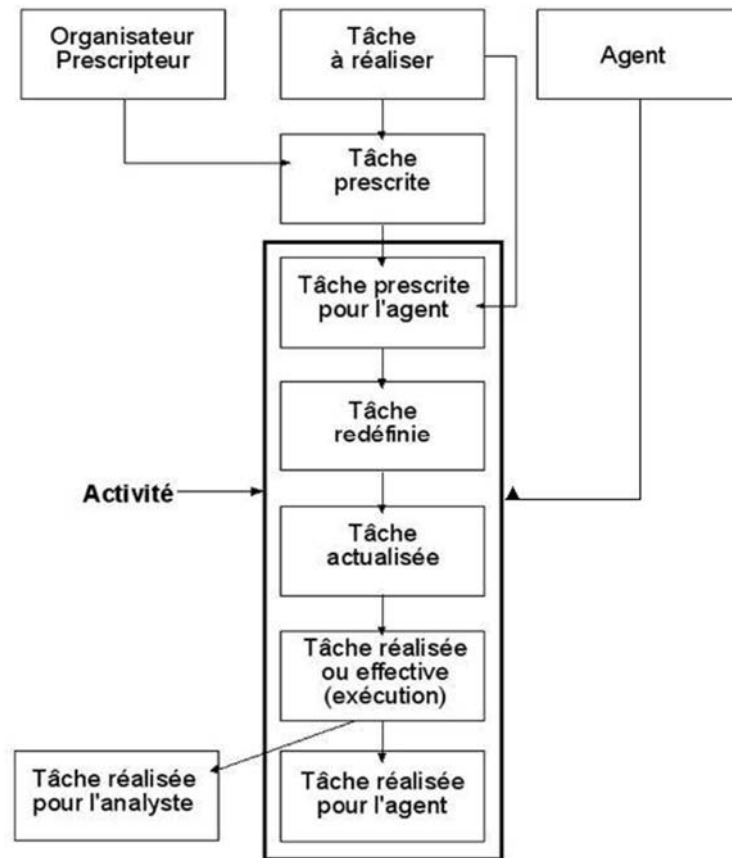


Figure 2 : Schématisation de l'analyse du travail chez Leplat (1997, p. 17)

La tâche est définie comme un objectif à atteindre. Le chemin parcouru entre la définition formelle de la tâche (sa prescription) et la réalisation est composé d'une série d'opérations appelée « activité ». Cela inclut, en plus de la complétion de la tâche, sa redéfinition par l'agent et son actualisation. La personne focale de l'analyse, appelée « agent », ne semble pas pouvoir élaborer la tâche.

Lorsque l'on cherche à décrire les interventions de l'agent dans l'activité, elles sont classées sous deux grandes catégories : l'agent en tant que « système de traitement de la tâche » et l'activité en tant que « moyen pour l'agent d'atteindre ses fins » (Leplat, 1997, p. 35).

En premier lieu, l'agent est un « exécuteur de la tâche » et comporte plusieurs facettes : les compétences, les métacompétences, la confiance, les ressources et la personnalité. Chacune intervient dans l'accomplissement de la tâche par l'agent. L'auteur

reconnait lui-même la relative absence de ce facteur dans la psychologie ergonomique et se limite à en délimiter d'éventuelles avenues d'analyse.

En deuxième lieu, l'activité peut répondre aux besoins propres de l'agent (par opposition à la réponse à la tâche). L'activité peut donc être une réponse à des besoins particuliers, comme la motivation, la protection physique, la valorisation et la « défense contre la peur » (qui semblent être des mécanismes de réponse).

Tout ce qui précède est ensuite intégré à un modèle d'application qui cherche à mettre en relation la tâche et l'agent. Il permet de caractériser deux réactions de l'agent vis-à-vis la tâche, que l'auteur qualifie de « mécanismes d'ajustement » (p. 52). L'agent peut modifier sa relation objective à la tâche, par exemple en demandant une diminution des exigences jusqu'à son degré de confort ou en cherchant à améliorer sa compétence pour répondre aux exigences de la tâche. Dans les deux cas, l'agent interprète correctement son environnement. Le deuxième mécanisme d'ajustement consiste justement à utiliser des mécanismes mentaux de distorsion de la réalité pour l'interpréter d'une façon qui ne soit plus conflictuelle avec ses propres capacités.

On en arrive donc à une boucle : la tâche prescrite est redéfinie par l'agent, qui effectue une activité (en réponse à sa tâche redéfinie) qui devient la tâche effective. La psychologie ergonomique cherche donc à expliquer comment la tâche prescrite, l'agent et l'activité interagissent sur le plan systémique. L'intérêt de cette approche est de pouvoir déterminer l'impact qu'a la tâche sur l'agent en examinant l'activité et de pouvoir intervenir sur la tâche prescrite de façon à améliorer les conditions de travail en préservant la santé des travailleurs et l'efficacité de l'organisation.

Avantages

Ce cadre présente une approche organisationnelle qui permet d'examiner la relation du sujet à son activité. Cette approche permet également d'examiner la tâche réellement effectuée par rapport à la tâche prescrite, ce qui peut contribuer positivement à la richesse de l'étude envisagée en fournissant un cadre de comparaison pour la tâche réelle.

Finalement, la psychologie ergonomique tente de codifier et de schématiser la boucle de relation entre l'agent et la tâche, ce qui facilite sa compréhension et, nous le postulons, son application dans un cadre de recherche.

Limites

On y limite beaucoup les facteurs qui peuvent influencer le sujet, laissant peu de place à d'autres possibilités. Le cadre demeure ancré dans le présent et avec la tâche à accomplir, sans la contextualiser. De plus, ce modèle ne permet pas d'étudier l'organisation ou ses facteurs (autre que la tâche prescrite). Il tient de ce fait très peu compte de l'informel et du social (sauf sur le plan de la pression par les pairs lorsqu'il est question de sécurité). Le sujet y semble passif dans l'élaboration de la tâche formelle, ce qui réduit la puissance de l'approche à l'étude du travail des cadres.

Nous avons vu que les cadres disposaient, chez Mintzberg (1982), d'une proactivité qui est nécessaire à l'accomplissement de leur fonction. Or, cette proactivité implique également la création de directives données à des subordonnés. Ces directives peuvent s'apparenter aux tâches telles que l'entend Leplat (1997). Nous avons également vu que les doyens s'identifient à des communautés diverses, dont l'influence est plus difficile à mesurer. De plus, nous avons également vu avec Kahn et al. (1964) qu'une rétroaction se fait nécessairement entre l'émetteur et le récepteur (le sujet focal), ce que ne relève pas Leplat (1997). Finalement, lors de l'analyse d'une situation, la psychologie ergonomique ne nous permet que d'analyser le sujet et sa tâche. Elle exclut l'analyse du milieu lui-même.

Cette analyse sommaire de la psychologie ergonomique nous mène à poser certains constats. Ainsi, elle met d'abord l'accent sur la tâche à accomplir en se centrant sur un sujet et un objectif. Cela tranche bien avec les approches par le rôle, le cadre étant élargi pour inclure le produit de la situation dans laquelle se trouve le sujet analysé. Ce faisant, et ce n'est pas rien, la psychologie ergonomique permet de dépasser ce simple rapport individu-tâche pour permettre de constater que l'individu influence, voire réinvente, la tâche en question.

Au fil des itérations, deux lacunes reviennent continuellement : l'organisation du travail et l'étude des facteurs organisationnels. Or, il faut absolument en tenir compte dans une éventuelle modélisation, puisque nous avons vu au chapitre précédent que les doyens sont des rouages essentiels dont l'existence même est sise dans une configuration organisationnelle particulière.

Il faut donc disposer d'un modèle qui permettra d'utiliser le travail réel d'un doyen, tout en tenant compte des caractéristiques de l'organisation. À cette étape de la réflexion, nous proposons de considérer une autre branche du courant de l'activité, celle de la théorie culturelle-historique.

2.2.2 *Théorie culturelle-historique de l'activité*

Les méthodes d'analyse de la théorie culturelle-historique de l'activité (*cultural-historical activity theory* ou CHAT) ont été enrichies par Engeström (1987) qui a introduit l'analyse des systèmes d'activité. Ceci permet d'étudier l'interaction entre les différents individus ou groupe d'individus et leur environnement, ainsi que l'impact qu'ils peuvent avoir l'un sur l'autre. Cette méthode offre ainsi l'occasion d'étudier de manière plus globale les situations en tenant compte des contextes culturel et historique des systèmes d'activité.

Le modèle d'Engeström (1987) est schématisé par un triangle surplombant trois éléments, comme à la figure 3. Le triangle supérieur est repris du modèle initial de Vygotsky (1978), qui sera abordé dans la section 2.4 sur le développement historique de la CHAT. Il comprend le *sujet*, l'*outil* et l'*objet*. Le sujet peut être un individu ou un groupe d'individus, l'outil peut être des relations sociales ou des artefacts, et l'objet peut être le but ou le motif de l'activité représentée dans le modèle.

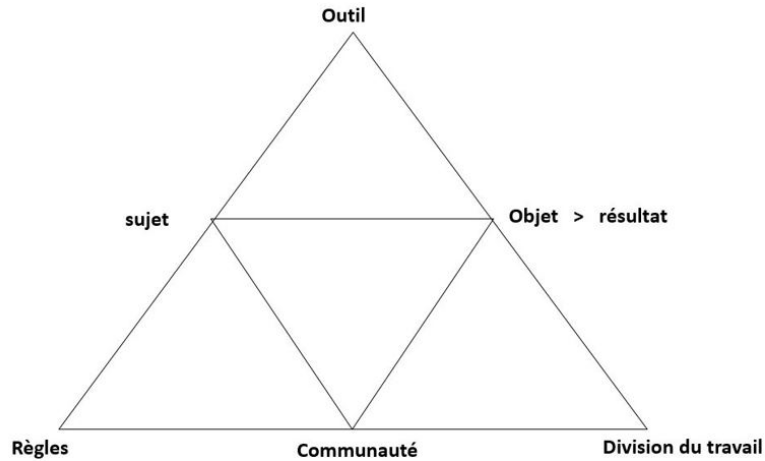


Figure 3 : Schématisation du système d'activité d'Engeström (1987, p. 78)

Les trois éléments sous le triangle initial sont les *règles*, la *communauté* et la *division du travail*, de sorte que les aspects socio-historiques qui peuvent influencer l'action sont pris en compte dans l'analyse de l'activité. Les *règles* peuvent contraindre ou non, de manière formelles ou informelles, le sujet dans ses actions et ses interactions avec la *communauté*. Cette dernière est représentée par le groupe social auquel est relié tout participant à l'activité analysée. Puis, la *division du travail* réfère à la façon dont les tâches sont partagées dans la communauté afin d'atteindre l'objectif.

Toutes les composantes ci-dessus peuvent influencer le résultat des actions analysées. Dans ce modèle, l'activité humaine étudiée peut causer des tensions provoquées par des contradictions dans le système. Ces tensions surviennent lorsque les conditions d'une activité mettent le sujet dans des situations contradictoires susceptibles d'empêcher la réalisation de l'objet ou encore de compromettre la participation du sujet à l'activité visant l'atteinte de l'objectif. Ceci peut provoquer un retrait complet du sujet de l'activité et ainsi empêcher l'atteinte de l'objet. Autrement, il peut aussi y avoir atteinte de l'objet par le sujet, mais que ce dernier ne soit pas satisfait de la manière dont il a atteint son objectif.

Avantages

Le modèle proposé par Engeström amène les chercheurs à se pencher sur les interactions que vivent les individus entre eux, leur environnement et la communauté. Ainsi, ils peuvent obtenir une perspective plus complète des situations analysées et, par conséquent, mieux comprendre l'influence des différents éléments contextuels sur l'atteinte d'un objectif par le sujet au sein d'une construction collective de l'activité. On peut ainsi tenir compte des facteurs historiques, organisationnels, formels et informels (tant sur le plan des objectifs à atteindre que des rôles attribués à chacun).

Limite

La limite du modèle en question est la tache aveugle que représente l'étude de l'individu au sein d'une activité considérée comme intrinsèquement *collective*. Notre survol de la CHAT ne nous a pas permis de dégager une théorie du sujet au sein de l'activité et limite donc les possibilités d'analyse des actions de l'individu au sein d'un tel modèle. À la limite de l'absurde, la CHAT serait donc inopérante dans le cas d'une activité où le sujet serait seul et sans contacts humains dans un contexte où l'histoire et la tâche lui sont inconnues.

2.3 Bilan des approches et choix

Après avoir présenté cinq approches qui s'intéressent aux rôles et à l'activité (voir la synthèse à la figure 4), voici venu le temps de les comparer afin de choisir celle qui pourrait le mieux nous permettre de répondre à notre question générale. Les approches se divisent entre deux concepts, soit le rôle et l'activité, et abordent au moins cinq éléments qui permettent leur comparaison : la communauté, l'individu, l'organisation, le travail et la fonction. Le tableau V résume cette comparaison.

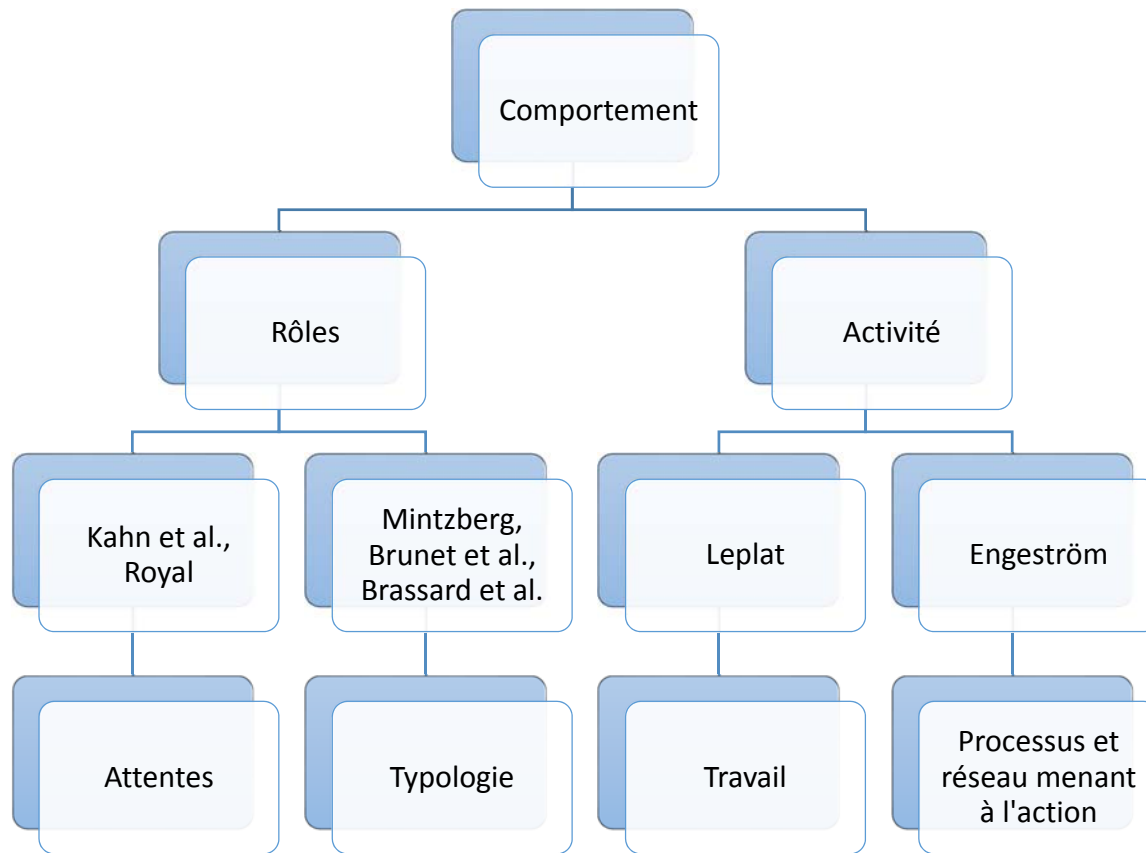


Figure 4 : Relations entre les auteurs, leur contribution et leur approche

La communauté : Le « *role set* » de Kahn et al. (1964) et la « communauté » de Engeström (1987). Les autres ne tiennent pas compte de ce qui entoure le sujet, et Kahn et al. (1964) limite le concept à ce qui est dans l'organisation, alors que l'approche d'Engeström (1987) peut aller au-delà (par exemple, la culture organisationnelle).

L'individu : Une personne physique, qui fait partie de l'étude. Pour Kahn et al. (1964), Royal (2008), Mintzberg (1982) et Leplat (1997), l'individu est au centre de l'étude alors qu'Engeström ne le considère que dans la perspective d'une action collective. Royal (2008) et Leplat (1997) relèvent explicitement le bagage psychologique d'un individu alors que Mintzberg (1982) et Engeström (1987) n'en traitent pas.

L'organisation : L'organisation fait référence à l'organisation en tant que milieu de travail, ce qui inclut la mission et les règles. Leplat (1997), Royal (2008), Mintzberg (1982) et Kahn et al. (1964) lui donnent une place périphérique, alors qu'Engeström en fait un facteur indispensable à l'analyse. La théorie de l'activité dont il s'inspire suppose une mise en contexte organisationnel de l'objet d'étude et du sujet de l'activité.

Le travail : Combinaison de la tâche et de l'activité, le travail implique au minimum un individu (tel que défini ci-dessus) et une tâche à accomplir. Tous les auteurs abordent ce concept, bien que Kahn et al. (1964) ne s'intéressent pas à la description précise de ce qui est à faire et que Mintzberg (1982) s'intéresse plus à ce qui est réellement fait.

La fonction : Ce à quoi sert le poste qu'occupe l'individu au sein de l'organisation, incluant les attentes et la normalisation du résultat attendu qui en découlent. Leplat (1997) et Engeström (1987) couvrent le tout; Kahn et al. (1964), sous forme d'attentes. Mintzberg (1982) se limite à une vision descriptive, sans la notion d'attentes de la part de l'organisation.

Tableau V : Comparaison entre cinq approches de l'étude du travail

| Auteur(s) | Communauté | Individu | Organisation | Fonction | Tâche | Travail |
|-------------------------|---|------------------------|---------------------|----------------------|------------------------|------------------------------|
| Kahn et al. | Oui, du point de vue des rapports interpersonnels | Oui | Oui, indirectement | Oui | Oui, comme une attente | Non |
| Mintzberg | Non | Non | Non | Oui, mais descriptif | Non | Oui, mais comme comportement |
| Brassard et al. | Non | Non | Un peu | Oui, mais descriptif | Oui | Oui, mais comme comportement |
| Royal | Non | Non | Non | Non | Oui, comme une attente | Oui |
| Leplat | Non | Oui, avec des lacunes | Non | Oui | Oui | Oui |
| Engeström (CHAT) | Oui | Oui, mais pas le sujet | Oui | Oui | Oui | Oui |

Ainsi, la CHAT couvre correctement le travail réel (comme activité) et permet d'examiner la question de la fonction et de l'organisation grâce à son approche collective de l'activité. Toutes les approches (sauf celle de Kahn et al., 1964) décrivent le travail du sujet. C'est à l'égard des autres items que les différences sont apparentes et que la CHAT semble, après un premier coup d'œil rapide, l'approche la plus complète pour soutenir notre étude.

Nous relèverons donc le défi lancé par Blackler (2009) qui consistait à s'inspirer de la CHAT comme base conceptuelle, méthodologique et analytique afin de décrire un objet qui n'a pas encore été traité par cette théorie : le travail des doyens. Une étude plus approfondie de cette approche est cependant nécessaire avant d'arriver à cette conception.

2.4 Développement historique de la CHAT

Utilisée d'abord pour l'apprentissage et la cognition, la CHAT est aujourd'hui utilisée pour le développement des groupes de travail (Makitalo, 2005), le développement organisationnel (Georgeson, 2013) et la production du savoir (Tuunainen, 2011), entre autres. Qu'est-ce qui rend la CHAT si polyvalente? À son centre, la théorie développe une acception unique du terme « activité ». Ce sens renferme des postulats charnières : l'activité est médiée socialement et par des artefacts, elle est collective, centrée sur l'objet et située dans le temps.

Le paradigme de la CHAT tire ses origines d'une branche de la psychologie soviétique de l'entre-deux-guerres, l'école historico-culturelle (Léontiev, 1978; Luria, 1976b; Vygotsky, 1978). On retrouve sous cette étiquette L. S. Vygotsky (1898-1934), A. N. Léontiev (1902-1979) et, dans une moindre mesure, M. M. Bakhtin (1895-1975) et V. N. Volosinov (1895-1936). Le regroupement de ces différents auteurs dans le même courant est fortement discuté (Chaignerova, 2010; Kaptelinin, 2005; Kozulin, 1986). Nous reviendrons plus loin sur les critiques de cette filiation.

Vygotsky s'est intéressé au développement des fonctions psychiques supérieures (la mémoire, l'attention, la conscience), distinctes des fonctions psychiques inférieures (les habiletés sensori-motrices, les réflexes, les automatismes) dans le contexte de l'apprentissage (Yvon, Chaiguerova et Newnham, 2013). Les fonctions psychiques sont le résultat de l'intériorisation des instruments sociaux de communication (les signes, les symboles, le langage). Parmi eux, le langage joue un rôle bien spécifique et est à l'origine d'une révolution du fonctionnement psychique : il permet l'avènement de la conscience qui repose sur le principe de pouvoir prendre ses propres états mentaux comme objet. Ce parallèle entre les instruments matériels qui permettent d'agir sur le monde et les instruments psychologiques qui permettent d'agir sur son propre comportement est dressé dans un texte publié en 1928 et qui introduit chez Vygotsky une rupture avec la réflexologie, courant dominant à l'époque (Rivière, 1985, cité dans Rochex, 1997).

Ainsi, pour Vygotsky, la relation entre l'individu et son environnement est nécessairement médiée. En simplifiant, Engeström (1987, 2001) se saisit de cette formulation pour en faire la première étape d'une théorie de l'activité médiée par des instruments, comme on peut le constater à la figure 5.

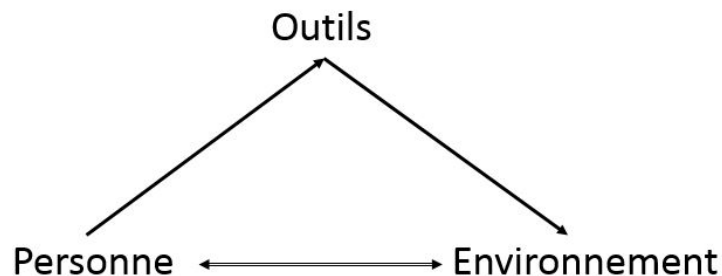


Figure 5 : Schématisation de la relation médiée entre la personne et l'environnement chez Engeström (1987, p. 74)

Vygostky (1978) utilise une analogie pour préciser sa pensée au sujet de la nature de ce médiateur : lorsque l'on coche un bâton pour se rappeler d'une tâche à faire, on change fondamentalement le processus mémoriel en incorporant un stimulus qui dépasse le simple accès à un souvenir. La coche sur le bâton sert à déclencher une remémoration

qui, elle, constitue la véritable relation recherchée (Vygotsky, 1978). En clair, l'être humain, doué de fonctions psychiques développées, est capable de transcender le simple construit biologique (les processus biochimiques qui créent la mémorisation) en créant un outil qui permette au sujet d'atteindre la relation visée avec l'environnement.

Il devient intéressant de s'interroger sur la provenance de cet élément que nous appellerons « outil ». Si on attribue à Vygotsky la paternité de l'idée d'un outil ancré culturellement et historiquement (Engeström, 1987, 2001; Makitalo, 2005), Schneuwly (2012) souligne que cette composante n'est pas accentuée dans les textes originaux. Vygotsky met l'accent sur l'intériorisation, c'est-à-dire sur les processus d'apprentissage et de développement. Il y a bien un environnement culturel et social, mais ce n'est pas sur celui-ci qu'il met l'accent (Hardman, 2007; Schneuwly, 2012; Yvon et al., 2013).

Lorsque le sujet cherche à interagir avec son environnement ou à accomplir une tâche (nous élargirons le principe plus loin pour parler d'activité), il mobilise un ou plusieurs outils pour y parvenir. En les utilisant, le sujet s'acclimate à son environnement, l'intègre et finit par le changer (Capper et Williams, 2004; Engeström, 2001). Il y a deux cas de figure : soit les outils existent avant que le sujet ne les mobilise, soit le sujet invente ses propres outils, *a novo* ou en recyclant des outils existants à un nouvel usage.

Dans le premier cas, la configuration, l'usage et l'utilisation de l'outil en question sont déjà déterminés. Le sujet entre dans un système où il mobilise un outil qui dépend du contexte culturel et historique dans lequel il a été créé. Makitalo (2005) parle de « reproduction » culturelle de l'outil. Dans le deuxième cas, l'outil est « créé » par le sujet sauf qu'encore une fois les bagages culturel et historique de l'environnement et du sujet cadrent les possibilités de développement. Certaines innovations sont culturellement inacceptables : l'utilisation de certains outils existants est parfois strictement normée.

Un sujet dépend souvent de son propre système de valeurs et d'expériences, qui peuvent stimuler ou inhiber la « transformation » d'outils. De plus, l'idée de « création »

d'un outil est assez large. Si on accepte volontiers que le sujet puisse créer un outil à partir de sa simple imagination, plusieurs auteurs préfèrent considérer que le sujet réutilise un outil déjà existant en lui donnant un sens ou un usage différent.

Il s'agirait, selon Engeström (2001), de la première génération de la théorie de l'activité. Cette lecture de Vygotsky est la plus avancée que nous puissions faire sans tomber dans les débats sur l'interprétation de l'intention dudit auteur au sujet des possibilités de développement de ses idées. Nous opérons donc un saut intellectuel, saut que (notamment) Engeström (1987) effectue sans le justifier, entre la visée de l'étude des processus internes de Vygotsky (1928/2011) et l'élargissement de la notion de médiation aux constituants de l'environnement. Autrement dit, et si Vygotsky avait sous-estimé l'importance de la contribution des autres personnes présentes dans l'environnement? Comment cette question pourrait-elle faire évoluer le principe d'activité? Nous avons vu précédemment une définition sommaire de l'activité. C'est le moment d'en préciser le sens dans le contexte de la CHAT.

Le sens donné à « activité » est particulier au sein de la CHAT puisqu'il s'agit non pas des actions posées par un individu, mais de l'interrelation entre un ensemble complexe de variables humaines et culturelles afin d'expliquer et de comprendre le comportement humain. Plus précisément, c'est la relation qu'entretient tout sujet avec son environnement dans un but précis. Il va donc sans dire que ce but, cet objet, est essentiel à l'existence même de l'activité. Plusieurs auteurs en viennent à centrer l'activité sur l'objet, indiquant ainsi que la nature de l'objet d'une activité permet, notamment, de distinguer les activités entre elles ou de situer les autres éléments du système d'activité entre eux¹³. Mais on devance déjà beaucoup en parlant de « système d'activité »; poursuivons la discussion sur l'objet.

Pour augmenter la difficulté à saisir l'objet, ce dernier n'est pas fixe : il varie dans le temps et selon le contexte. Un outil peut être en vogue durant une certaine période et ne

¹³ Cette interprétation de l'activité comme étant centrée sur l'objet est une interprétation moderne des travaux de l'école soviétique.

plus être disponible par la suite. Des pressions externes, comme un changement climatique ou la nomination d'un nouveau ministre, peuvent modifier la faisabilité même de l'objet. L'objet étant lui-même produit de l'environnement, cette modification environnementale entraîne un changement irrémédiable dans la nature même de l'outil.

Analytiquement, le défi d'une telle définition de l'objet est la difficulté pour le chercheur à saisir correctement la nature et la définition de l'objet à un moment précis (Foot, 2014; Kaptelinin, 2005; Miettinen, 1999, 2005). Le changement chez l'objet est intrinsèque, par sa nature liée à des considérations qui elles aussi changent, comme le contexte et les participants. Il existe cependant une explication plus englobante de la nature intrinsèque du changement de l'objet : cette explication a trait aux origines mêmes de l'activité.

Au-delà de l'observation généralisante que tout est dans tout, Engeström (1987) suggère que le capitalisme moderne engendre une tension fondamentale à laquelle ne peuvent se dérober l'activité et l'objet. Selon lui, chaque objet est entraîné par deux forces, deux valeurs intrinsèques : la valeur d'utilisation et la valeur marchande. La première est la valeur liée à l'objet lui-même; la deuxième, la valeur liée à son échange dans une économie de marché (Marx, 1967). Comme aucun ajustement entre les deux n'est parfait, l'objet ne l'est jamais non plus, ce qui a mené des chercheurs de la CHAT à qualifier l'objet de « *runaway object* », celui vers lequel on tend mais que l'on n'atteint jamais parfaitement.

Prenons un exemple pour illustrer des tensions. Un enseignant doit affronter la tension entre l'enseignement aux élèves (la valeur d'utilisation) et l'acquisition d'une rémunération (la valeur d'échange de son enseignement). Son activité doit s'inscrire dans un délicat équilibre entre les deux. En effet, si l'enseignant accepte d'enseigner sans rémunération, sa condition socioéconomique en souffrira rapidement (c'est le pendant « vocation » du discours public sur la profession enseignante). De l'autre côté, s'il ne fait que valoriser la protection de ses intérêts (disons « corporatifs ») au détriment de l'enseignement et de la réussite, il s'expose à des sanctions professionnelles pouvant aller

jusqu'à la perte de son emploi, et expose les élèves à des problèmes d'apprentissage dans un avenir plus ou moins rapproché.

Comment peut-il gérer les deux ? La réponse évidente est de faire les deux correctement : enseigner à son meilleur et obtenir la meilleure rémunération en échange de ses services. Il s'agit cependant d'une réponse trop générale, que l'on peut préciser en incluant la notion de contexte culturel et historique que nous avons vue précédemment. On dira alors que l'enseignant doit enseigner du mieux qu'il peut dans un contexte donné en échange de la meilleure rémunération qu'il est capable d'obtenir à ce moment-là.

L'introduction du facteur historico-culturel (on approche de la partie « historico-culturelle » dans « théorie historico-culturelle de l'activité ») rend l'équilibre atteint par l'enseignant vulnérable aux contingences externes (un changement dans les méthodes d'enseignement, une négociation de convention collective) et internes (la disponibilité des ressources d'enseignement, la prédisposition de l'enseignant lui-même au changement) par rapport au système. Ces changements bousculent l'équilibre et forcent l'enseignant à revisiter périodiquement sa solution à la tension.

Cette tension intrinsèque entre les deux valeurs, Engeström (1987) l'appelle « contradiction », terme polysémique et diffus s'il en est un. La « contradiction » est victime du nombre de sens attachés au terme employé. Dans le contexte de la CHAT, il ne signifie donc pas nécessairement « paradoxe », « tension » au sens de « malaise », ou encore « conflit » au sens confrontationnel du terme (Engeström et Sannino, 2011). Comme nous l'avons décrit plus tôt, il s'agit d'une inadéquation, d'un déséquilibre entre la valeur d'utilisation et la valeur d'échange. Or, ces contradictions sont inhérentes aux relations et aux systèmes humains et créent des tensions qui s'accumulent avec le temps (Engeström, 2001). Yamagata-Lynch (2010) considère que ces contradictions systémiques effectuent une pression sur le système d'activité, pressions qui « [traduction] stimulent le sujet ou interfèrent avec sa capacité à atteindre l'objet [du système d'activité] » (p. 143).

On a donc une série presque chronologique de termes qui permettent de décrire un autre niveau de relation entre les items d'un système d'activité. Une contradiction émerge lorsqu'un déséquilibre survient entre la valeur d'utilisation et la valeur d'échange chez un sujet. Cette contradiction, nous l'avons vu, n'est jamais résolue entièrement. L'écart qui reste crée une tension au sein du système d'activité. Ces tensions, au fil des compromis, s'accumulent avec le temps et créent une pression sur une composante ou l'autre du système d'activité.

Engeström présente quatre niveaux de contradiction. La contradiction primaire est présente au sein d'un item du système d'activité (par exemple, des règles dont l'esprit et la lettre se contredisent). La contradiction secondaire arrive entre deux éléments du même système d'activité. La contradiction tertiaire se déroule lorsque le système complet est confronté à une forme plus évoluée d'activité (la comparaison faite avec cette forme évoluée déstabilise le compromis entre les valeurs puisqu'elle s'ajoute et modifie les considérations historico-culturelles à la base du compromis). La quatrième contradiction dépasse les notions présentées dans notre brève introduction à la CHAT et concerne la contradiction qui émerge entre deux systèmes d'activité distincts mais liés¹⁴.

Ces contradictions peuvent être explicites, c'est-à-dire être reconnues et comprises par le sujet, ou latentes, c'est-à-dire être visibles pour l'observateur mais pas pour le sujet (Engeström, Engeström et Suntio, 2002). Revenons à l'exemple de l'enseignant. Afin de réduire son exposition au risque de voir sa rémunération fluctuer dans le temps (disons, selon la performance de ses élèves), l'enseignant peut décider de se regrouper avec d'autres enseignants et de négocier collectivement le deuxième pan de la tension, soit la rémunération (et, sous-entendu, les conditions de travail). Après tout, plusieurs enseignants partagent le même objet et la même tension. Ils travailleront d'abord de concert avec les négociateurs patronaux; en effet, en négociant collectivement les conditions de travail, tout le monde y gagne. Les employeurs obtiennent la garantie d'une valeur d'utilisation minimale; les enseignants obtiennent une valeur d'échange fixe et prévisible. Ce faisant,

¹⁴ Cette relation entre deux systèmes distincts est à la base de la troisième génération de la CHAT (Engeström, 2001).

l'enseignant individuel modifie son système d'activité pour y introduire une nouvelle composante, essentielle elle aussi à la définition de l'activité : si on considère que le sujet est doté d'un libre arbitre, son activité, elle, est médiée non seulement par des outils, mais par une collectivité.

L'appartenance à une communauté qui partage le même but, le même objet d'activité, est une composante fondamentale de la notion d'activité même. Si l'on reprend la figure 5, l'inclusion de la médiation par la communauté donne la figure 6. Remarquez comme « personne » est remplacé par « sujet » et « environnement » par « objet » pour refléter l'évolution de notre glossaire sur l'activité.

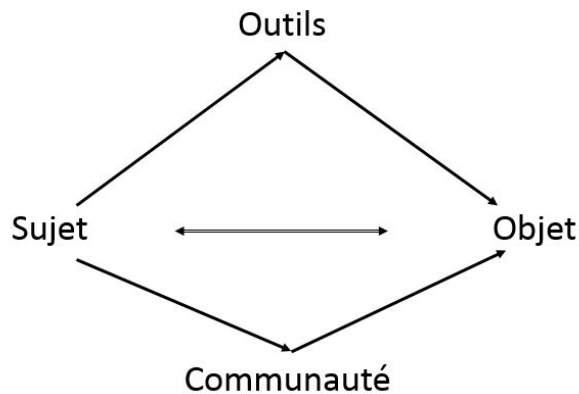


Figure 6 : Schématisation de la communauté comme médiation sociale

Mais comment cette relation avec la communauté se déroule-t-elle? Comment contraster une relation S_1-C_1 avec une relation S_2-C_2 ? En d'autres termes, qu'est-ce qui lie le sujet à sa communauté, et qu'est-ce qui lie la communauté à l'objet commun? Prenons-les un à la fois.

Dans le développement de son modèle de l'activité, Engeström (1987) présente la relation entre le sujet et la communauté comme étant basée sur les *règles*, formelles ou informelles, que les deux parties s'imposent afin de normaliser les responsabilités de l'un envers l'autre. De même, on y présente la relation entre la communauté et l'objet comme étant basée sur une *division du travail*. Cette division du travail considère l'activité comme

un tout dont se saisissent les membres de la communauté (qui partagent l'objet) et dont ils se partagent un nombre de responsabilités.

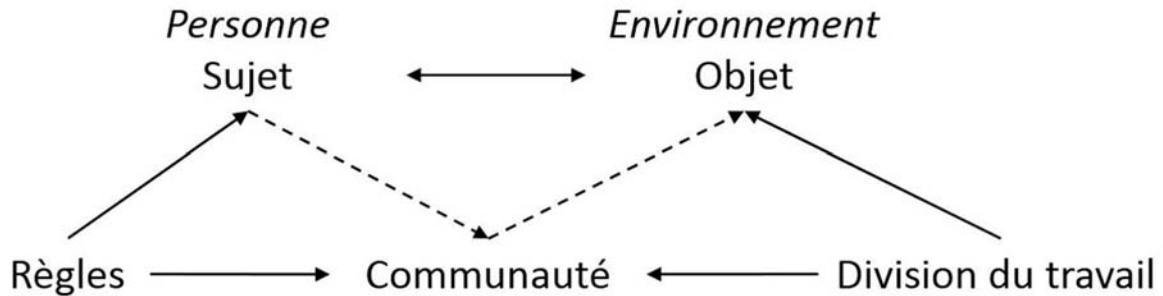


Figure 7 : Schématisation de la médiation sociale par les règles et la division du travail chez Makitalo (2005, p. 97)

Les règles jouent entre la communauté et le sujet le même rôle que joue l'outil entre le sujet et l'objet : un médium, une condition de fonctionnement. On comprend que la connaissance et le partage des règles gouvernant le fonctionnement de la communauté est en effet la médiation nécessaire à tous pour assurer un fonctionnement sans heurts. De la même façon, il apparaît que la division du travail représente la relation entre la communauté et l'objet du système d'activité. Un groupe est un groupe, soit, mais dans un objectif précis et se répartissant les différentes tâches afférentes à l'atteinte de l'objet collectif. Le résultat de l'ajout de ces deux nouveaux items – les règles et la division du travail – donne la figure triangulaire ci-dessous, proposée d'abord par Engeström (1987). C'est à la figure 7 que l'on se réfère lorsqu'on parle de *système d'activité*.

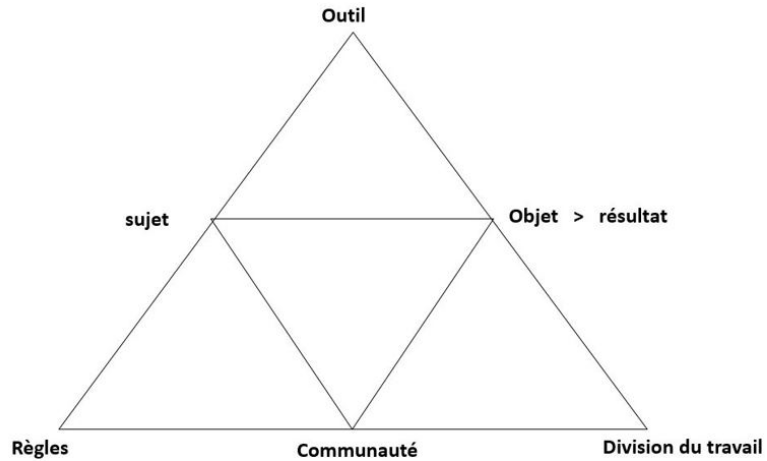


Figure 8 : Schématisation du système d'activité (Engeström, 1987, *op. cit.*)

Nous présenterons deux développements additionnels de la théorie et expliquerons succinctement les raisons qui nous ont poussé à ne pas les retenir aux fins de la présente étude. Il s'agit de la troisième génération de la CHAT et du Laboratoire du changement.

Le cadre tel que présenté à la figure 8, souvent appelé *deuxième génération*, a évolué depuis sa présentation sous cette forme par Engeström en 1987. Considérée comme insensible à la diversité culturelle (Engeström, 2001, citant Cole, 1988), la « deuxième génération » s'est vue renforcée de points de vue divers, du dialogisme de Bakhtine (1981, 1986) à l'étude des réseaux (Engeström, 2001). La nécessité de multiplier les points de vue afin de faire ressortir les variables culturelles sur l'activité couplée à la nature centrale de l'objet a mené une panoplie d'auteurs à considérer la possibilité de modéliser l'interaction entre différents systèmes d'activité (figure 9).

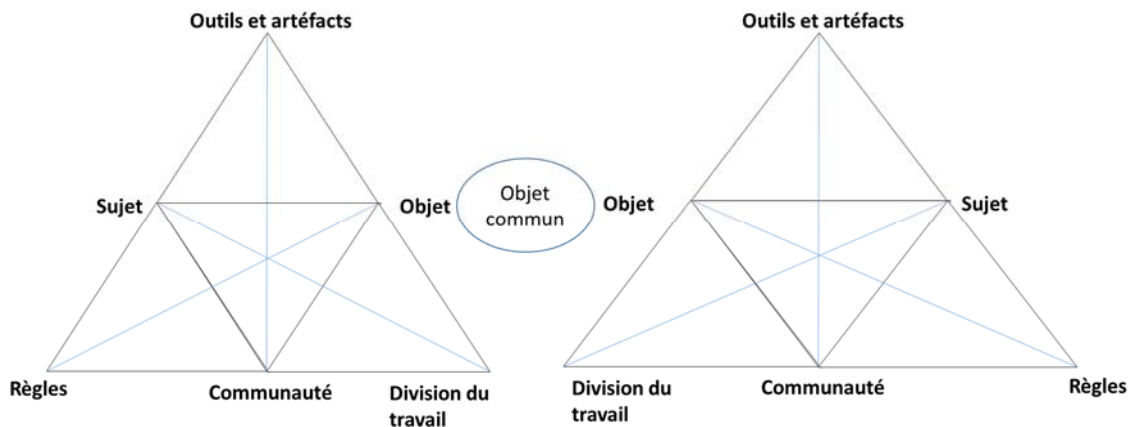


Figure 9 : Troisième génération de la théorie culturelle-historique de l'activité (Engeström, 2001)

Nous nous limiterons à utiliser le système d'activité « simple » (figure 8), et ce, pour deux raisons. La troisième génération vise un objectif de recherche distinct du nôtre, et son utilisation introduit dans le recrutement une variable qui le complique considérablement.

Premièrement, notre question de recherche générale place le doyen, plutôt que le processus budgétaire lié à la situation financière difficile, au centre de l'intérêt de la démarche. La troisième génération place clairement le partage de l'objet du système au centre de la démarche.

Deuxièmement, l'utilisation de la troisième génération a des implications méthodologiques considérables. En effet, elle nous forcerait à procéder à un recrutement en deux phases. Une première permettrait de recruter des doyens sis dans le système d'activité à l'étude; la deuxième nous mènerait à recruter des acteurs d'un système d'activité partageant le même résultat. Or, en raison de la variation des systèmes d'activité entre les doyens, le recrutement du « deuxième » système d'activité serait imprévisible et pourrait mener à considérer un système d'activité inaccessible au chercheur en raison de la nature stratégique de l'objet à l'étude.

Une autre innovation concerne l'utilisation des principes de la CHAT à des fins de gestion du changement. En effet, la CHAT a également développé sa propre approche interventionniste, appelée *developmental work research* (DWR), ou apprentissage expansif. En simplifiant, il s'agit, d'une part, du processus par lequel le système d'activité surmonte ses contradictions en créant et en implantant une nouvelle façon de travailler (Engeström, 1987, 2001). D'autre part, l'apprentissage expansif et la DWR désignent le processus d'accompagnement et d'étude réalisé par les spécialistes de cette approche. Le contexte dans lequel la DWR est réalisée en est en effet un de consultation professionnelle

pour accompagner les communautés dans leur processus de résolution des contradictions (Engeström, 2004).

Notre intérêt n'étant pas d'accompagner les doyens dans un processus de résolution des contradictions systémiques, mais simplement d'en comprendre la nature et le déroulement, l'approche de la DWR (ou de l'apprentissage expansif) nous semble mal cadrer avec le contexte de la présente recherche.

C'est donc le modèle illustré à la figure 8 que nous retiendrons pour analyser l'activité du doyen en situation financière difficile. Il faudra plus tard choisir un objet qui convienne au propos de l'étude (voir section 2.8). La description de la CHAT n'est cependant pas terminée. Deux autres pans doivent être considérés : les principes et concepts apparentés à la CHAT et la relation entre l'activité collective et la tâche individuelle. Nous les aborderons dans l'ordre.

2.5 Principes et concepts apparentés à la CHAT

La CHAT puise également dans une boîte à outils bien garnie de concepts qui complètent ceux du triangle du système d'activité : l'historicité; le *multivoicedness*, qu'on pourrait traduire par « pluralité des voix » (Engeström, 2001); le *double bind*, qu'on pourrait traduire par « double contrainte » ou « dilemme » (Bateson, Jackson, Haley et Weakland, 1956); la double stimulation (Vygotsky, 1978) et la zone de développement proximal (Vygotsky, 1978; Engeström, 1987)¹⁵.

Le concept d'historicité présuppose que « *activity systems take shape and get transformed over lengthy periods of time. Their problems and potentials can only be understood against their own history* » (Engeström, 2001, p. 136). Dans ce cas, la position et les actions du système d'activité de l'équipe décanale ne peut être comprise que dans le contexte historique plus large dans lequel elles se situent. Le concept d'historicité est aussi

¹⁵ Au moment de la rédaction finale de la thèse, la réflexion sur concept d'« agentivité » (*agency*) était beaucoup plus avancée au sein de la littérature scientifique qu'elle ne l'était à l'émergence de la présente réflexion. Nous l'avons intégrée dans la discussion des résultats.

un concept clé qui soutient l'idée (et l'analyse subséquente) que les systèmes peuvent *changer* dans le temps. Non seulement le système sous observation serait redevable à sa propre histoire, la variation de temps permettrait au système en question d'être modifié et modelé différemment avec le passage du temps.

Multivoicedness est la conséquence directe de la nature collective de l'activité, puisque les voix de tous, ou presque, sont prises en compte dans les interactions concernant les enjeux concernés. La division du travail, par exemple, crée pour chaque participant un point de vue différent sur l'activité. Ces points de vue parfois divergents, lorsque partagés, créent au sein du système une tension auquel on doit s'attaquer dans le cadre d'un processus de négociation et d'attribution de sens. En somme, *multivoicedness* reconnaît que les systèmes d'activité impliquent nécessairement de multiples points de vue.

Le *double bind* est un « *social, societally essential dilemma which cannot be resolved through separate individual actions alone—but in which joint co-operative actions can push a historically new form of activity into emergence* » (Engeström, 1987, chap. 3, p. 20). Tiré des travaux de Bateson et al. (1956), le *double bind* est constitué du nœud du modèle d'activité dans lequel opère la communauté actuellement. Confrontée à un problème, criblée d'exigences ou de pressions contradictoires, la communauté ne peut continuer sur la même voie et ne peut non plus se désengager et se retirer. La seule solution est un effort collectif visant à redéfinir un aspect du système d'activité, le modifiant par conséquence.

La « double stimulation » est un concept emprunté à Vygotsky (1978) qui présente l'action humaine à l'aide d'une approche en deux temps. Premièrement, le groupe est confronté à une situation sans solution évidente ou à un choix entre deux options tout aussi bonnes ou mauvaises l'une que l'autre. Deuxièmement, le groupe change l'utilisation habituelle d'un artefact pour qu'il devienne un moyen de parvenir à une solution, un outil qui crée une zone de développement proximal (ZDP). Ce second stimulus, c'est ce qui soutient le groupe quand vient le temps de surpasser le *double bind* d'une situation.

Finalement, ladite zone de développement proximal est le potentiel d'apprentissage à court terme qui se trouve dans l'activité collective. D'abord abordée par Vygotsky (1978) sur le plan individuel, elle a été étendue aux systèmes d'activité collectifs par Engeström (1987), qui la décrit comme suit : « *the distance between present actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in everyday actions* » (p. 174).

En quoi ces concepts sont-ils interreliés? Dans une activité, qui peut être située historiquement et impliquée plusieurs points de vue (*multivoicedness*), des contradictions émergent. Ces contradictions, plus souvent qu'autrement, créent des *double binds* pour la communauté, qui doit alors se soumettre à un processus de double stimulation qui, à son tour, mobilisera la zone de développement proximale existante, dans laquelle la communauté peut apprendre de nouvelles façons de mener à bien l'activité, la transformant de ce fait.

Nous avons présenté ces éléments conceptuels afin d'éclairer les choix disponibles pour la construction de notre modèle. L'historicité est un concept crucial à intégrer au modèle; il permet d'améliorer la compréhension du système d'activité et d'illustrer son évolution dans le temps. Ainsi, l'analyse devra rendre compte de deux aspects de l'historicité : le poids de l'historique du système d'activité dans son évolution, et l'évolution même du système d'activité analysé au fil du temps, quel que soit le fil chronologique choisi. Nous envisageons donc d'utiliser le système d'activité présenté précédemment dans un format chronologique, soit en présentant le système d'abord au moment t de l'apparition des contradictions, puis au moment $t + 1$, lors de l'atteinte d'un nouvel équilibre par le système d'activité. Par souci de clarté, nous parlerons désormais de *situation initiale* et de *situation finale*, respectivement.

Le caractère intrinsèquement collectif des quatre autres concepts nous amène à les mettre de côté dans le cadre de la présente étude. Voici pourquoi, rapidement. La *multivoicedness* est intéressante pour la compréhension de l'évolution du système. En effet,

puisque nous définissons l'activité comme intrinsèquement collective, la prise en compte des points de vue de tous les participants à l'activité (la communauté) devient essentielle afin de comprendre l'évolution du système entre la situation initiale et la situation finale.

Cependant, nous savons déjà que l'accès à des doyens en exercice sera difficile. Il s'agit de postes stratégiques qui jouent, dans certains établissements, un rôle politique majeur (Hardy, 1996). De plus, la « communauté » en question sera nécessairement composée de participants ayant un lien hiérarchique clair (supérieur, comme le président, ou subordonné, comme un adjoint) ou politique (autre doyen ou équipe de vice-doyens, par exemple) avec le sujet principal. Nous préférons donc conserver la *multivoicedness* en réserve au cas où la collecte nous donnerait accès, directement ou indirectement, aux points de vue des membres de la communauté. Nous n'en ferons cependant pas une partie intégrante du modèle pour cette étude.

Le *double-bind* découle de la *multivoicedness* et est un concept qui, sans être crucial à nos yeux, fournit une richesse analytique au modèle. Le point crucial de son utilisation selon Engeström (2001) est sa nature collective – le dilemme, la contradiction, le problème rencontré ne peut pas être résolu par un individu et exige la collectivisation des efforts en vue de la résolution. Engeström (1987) va plus loin et postule que cette collectivisation de l'effort ne peut mener à une simple résolution du dilemme, mais poussera le système entier à résoudre le dilemme en créant une nouvelle forme d'activité. Cependant, cet aspect collectif oblige également le chercheur à avoir accès au collectif de l'activité, comme pour la *multivoicedness*.

Dans le contexte d'une étude en temps réel incluant l'ensemble de la communauté, le *double bind* est un concept charnière. Cependant, comme nous l'avons signalé plus haut, l'accès au terrain risque de se limiter aux doyens eux-mêmes. Si nous arrivons à avoir accès aux délibérations entourant la résolution d'un *double bind*, ou à les documenter correctement, les résultats devront inclure le *double bind* comme moment charnière dans l'évolution du système d'activité. Si cet accès s'avérait impossible, il nous semble plus sage de ne pas inclure le concept dans cette étude.

Finalement, et contrairement aux autres concepts de cette section, l'utilisation de la double stimulation et de la zone de développement proximal est concentrée dans des situations d'activité liées à l'apprentissage (collectif ou non). Il s'agit effectivement d'une avenue fort populaire de l'application de la CHAT. Cependant, le propos de cette étude n'est pas d'analyser l'apprentissage, mais bien de décrire l'activité décanale dans un contexte particulier. Il nous semble donc plus sage, encore une fois, d'exclure les concepts en question.

Le fait de ne pas inclure explicitement la *multivoicedness*, le *double bind*, la double stimulation et la ZDP dans le système d'activité ne constitue pas à notre avis un obstacle au constat de leur présence, si cela s'avère. Nous faisons cependant le pari conceptuel d'un cadre plus léger mais plus robuste au détriment d'un cadre théoriquement plus exhaustif mais dont l'utilisation est partielle et disparate entre les cas. Au besoin, la discussion permettra de revenir sur la pertinence d'avoir ou non inclus ces outils conceptuels.

Nous retenons donc dans le cadre d'analyse que le système d'activité analysé se situe dans un contexte historique qui lui est propre et qu'il évolue dans le temps selon les interventions internes et externes qui lui sont apportées.

2.6 Activité et tâche individuelle au sein de la CHAT

Une question émerge : nous avons vu que l'activité, pour Engeström, est collective. Or, le système d'activité introduit la possibilité que cette activité collective soit séparée en tâches individuelles, une distinction qui apparaît de facto en ajoutant la division du travail. La distinction entre l'activité collective et la tâche individuelle est souvent attribuée à Léontiev (Engeström, 1987). Voyons ce qu'il en est.

Léontiev récupère l'héritage de Vygotsky sur l'activité mais en élargit la portée. Plutôt que de limiter la médiation à la sémiotique, il considère que c'est l'application pratique qui sert de ballant au développement cognitif (Kozulin, 1986; Léontiev, 1981).

Cette filiation est encore une fois contestée et représente l'une des critiques de la CHAT que nous aborderons plus loin (Kozulin, 1986). Fait important, néanmoins, Léontiev introduit la notion de niveaux hiérarchiques dans le comportement humain, ce qui lui permet d'intégrer une dimension sociale à la réflexion sur ce comportement. Il en distingue trois niveaux, présentés à la figure 9 : l'activité, l'action et l'opération.

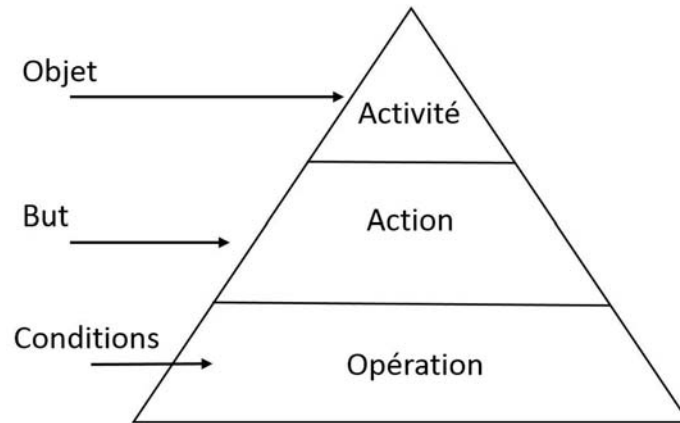


Figure 9 : Représentation de la deuxième génération de la théorie de l'activité par Hardman (2007)

Pour Léontiev, l'activité est le but ultime du comportement humain et existe en relation avec une motivation ou un objectif, une finalité. Pour y arriver, le sujet pose des actions, qui font partie de l'activité mais qui, prises séparément, ne justifient pas le comportement du sujet. On dira que ces actions sont mues par des buts. L'activité serait donc décomposable en une somme de buts. La coupure la plus nette se dessine entre les actions et les opérations. Ces opérations rassemblent les gestes automatiques posés par le sujet lors de l'accomplissement des actions. C'est le caractère automatique sur lequel insiste Vygostky. En effet, le niveau de conscience du sujet change entre l'action, qui est consciente et délibérée, et l'opération, déclenchée par une condition mais le plus souvent réalisée inconsciemment.

Comment un geste ou un comportement peut-il être inconscient? Et plus largement, comment ces trois items s'imbriquent-ils? Hardman (2007) donne l'exemple d'un journalier sur un chantier de construction. Son activité est la construction de la maison. Il

s'agit d'un objectif ultime auquel conduit chacune de ses actions. Cependant, ses actions concrètes, observables, sont liées à des actions conscientes qui mènent à la construction de la maison. Par exemple, ce matin, notre journalier conduisait un camion de briques destinées au recouvrement des murs extérieurs. L'action est la conduite du camion, comportement conscient puisqu'il implique des choix conscients en termes de vitesse, de direction et de respect des règles de la route.

Au cours de sa conduite, le conducteur effectue un nombre important d'opérations, le plus souvent inconscientes. Ainsi, dans une période de trente secondes, il procède à de légers ajustements avec le volant, effectue un changement de vitesse sur une boîte manuelle, jette un coup d'œil dans le rétroviseur et sur le cadran de vitesse. Hardman (2007) présente ces comportements comme automatiques et issus de la répétition de gestes volontaires (donc d'actions) au cours d'une période d'apprentissage, jusqu'à l'automatisme.

Pour illustrer la différence entre les concepts de cette pyramide, on utilise *ad nauseam* l'exemple de la chasse primitive. Dans cet exemple, un groupe de chasseurs se sépare les tâches liées à la chasse d'un gros animal. Léontiev se concentre sur le rabatteur, dont la tâche consiste à effrayer l'animal pour l'envoyer dans le piège tendu par ses collègues chasseurs.

*When a member of a group performs his labor activity he also does it to satisfy one of his needs. A beater, for example, taking part in a primeval collective hunt, was stimulated by a need for food or, perhaps, by a need for clothing, which the skin of the dead animal would meet for him. At what, however, was his activity directly aimed? It may have been directed, for example, at frightening a herd of animals and sending them toward other hunters, hiding in ambush. That, properly speaking, is what should be the result of the activity of this man. And the activity of this individual member of the hunt ends with that. The rest is completed by the other members. [...] What the processes of his activity were directed to did not, consequently, coincide with what stimulated them, i.e., did not coincide with the motive of his activity; the two were divided from one another in this instance. **Processes, the object and motive of which do not coincide with one another, we shall call "actions".** We can say, for example, that the beater's activity is the hunt and the frightening of game his action. (Léontiev, 1981, p. 210; c'est nous qui soulignons en gras)*

Il existe deux interprétations de cet exemple. On peut d'abord le voir comme un cas de séparation de l'activité collective et des tâches individuelles et, donc, une reconnaissance implicite par Léontiev de l'existence de ces deux catégories distinctes. Cela justifierait, notamment aux yeux d'Engeström (1987), que l'on considère que l'inclusion du collectif dans l'activité en représente la deuxième génération. Tous ne partagent pas cette interprétation. Kaptelinin (2005), notamment, croit plutôt que la distinction opérée entre tâches et activité demeure au niveau individuel et que Léontiev, tout en reconnaissant le caractère *social* de l'activité, n'avait pas l'intention de distinguer la tâche individuelle de l'action *collective*.

Cela nous laisse donc avec un modèle, le système d'activité, dont la construction historique est plutôt contestée. Il ne s'agit pas de la seule critique : la théorie historico-culturelle de l'activité telle que promue par ce que nous appellerons l'« École de Helsinki » est souvent la cible de remontrances épistémologiques et méthodologiques.

2.7 Quelques critiques modernes

Si la reprise des travaux de Vygotsky par Léontiev est chronologiquement valide, la filiation scientifique est loin d'être une évidence. Engeström (1999a, 2001) présente Léontiev comme le dépositaire de la pensée de Vygostky, ce que réfutent plusieurs chercheurs de l'activité (dont Kozulin, 1986). Roth et Lee (2007) nuancent plusieurs aspects de la filiation, notamment la tendance des Vygotskistes à considérer leur objet comme « socioculturel » par opposition au « culturel-historique » des tenants de Léontiev. Kozulin (1986) a également nuancé la filiation entre les deux auteurs. Selon lui, la montée en crédibilité de Léontiev (notamment par l'attribution du Prix Lénine pour la recherche) lui a permis de récupérer l'héritage de Vygostky.

Ainsi, l'approche de Vygotsky « s'intéresse aux fonctions supérieures comme sujet d'étude, aux systèmes sémiotiques comme médiateurs et à l'activité comme principe explicatif » alors que Léontiev considère « que l'activité, parfois comme activité, parfois comme action, joue tous les rôles, de sujet à principe explicatif » (Kozulin, 1986, p. 273).

En ce sens, Léontiev serait tombé dans un piège tautologique contre lequel Vygotsky avait tenté de mettre ses collègues en garde dès 1925 : la notion d'activité utilisée comme sujet et comme principe explicatif (Kozulin, 1986). Nous ne sommes pas en mesure de juger de la véracité de cette critique : elle s'appuie notamment sur une réinterprétation des travaux originaux de Vygotsky par d'autres scientifiques de l'activité et sur une révision fort précise du lien entre Marx (et la praxis) et Vygotsky. L'existence de cette critique ne peut pas, par contre, être ignorée.

Deux constats émergent de cette aventure dans l'univers des filiations théoriques. D'abord, la filiation entre Vygotsky, Léontiev et Engeström ne coule pas de source et semble être une construction narrative créée *a posteriori* pour lisser les différences entre les approches, certaines étant fondamentales. De cela découle le deuxième constat : il devient hasardeux, lorsque nous utiliserons la modélisation qu'en a tirée Engeström (1987), d'établir des liens directs avec les auteurs précédents et leurs concepts, même si l'auteur les cite en exemple.

Une seconde critique concerne les débats concernant les définitions des concepts. Blackler (2009) relève que ces débats sont rarement résolus, notamment autour des concepts de la dichotomie *object / motive* et de la contradiction. Il observe que l'utilisation qu'en font les chercheurs tend à généraliser les définitions plutôt qu'à les préciser. Les résultats deviennent génériques et des variations sur un même thème et non des analyses uniques.

À la lumière des études de cas et des textes théoriques, il y a plusieurs perspectives concurrentes (Stetsenko va jusqu'à parler de « coopérantes ») au sein de la CHAT. Stetsenko (2008, 2009, 2010) soutient que la CHAT vit un aller-retour entre ses approches canoniques et non canoniques. Les chercheurs canoniques (purs) sont dans une perspectives occidentaliste de la tradition vygotkienne et s'intéressent aux aspects de transformation sociale de façon plutôt limitée. Les non canoniques s'intéressent un peu plus à la transformation sociale (aux effets exogènes de l'activité, dirons-nous) et

vont parfois jusqu'à un niveau politisé ou politisant de l'activité. Il y a donc une tension paradigmatique au sein même de la CHAT.

Cette critique a également des implications méthodologiques. Une partie de l'absence de construction à partir des études de cas relève de l'obligation de recréer de toutes pièces la méthodologie, les études de cas orthodoxes étant typiquement trop pauvres en méthodologie pour être répliquées et testées sur d'autres systèmes d'activité. Il devient difficile, lorsque les conclusions des études sont génériques, de départager ce qui représente une contribution à la science de ce qui représente la répétition d'un fait déjà démontré.

En ce qui a trait à l'analyse systémique, Engeström (1996) s'autocritique en disant que son accent sur les artefacts physiques a entraîné une négligence des composants communautaires et organisationnelles. Cela l'a mené à considérer la communication organisationnelle (liée ou non à la hiérarchie) comme moins importante que l'action qui en résulte. Cette omission lie l'étude à la sphère des subordonnés, selon Blackler (2009). Engeström n'a donc pas utilisé son cadre pour étudier les équipes de gestion mais, selon Blackler, son étude sur les professionnels de la santé crée les conditions nécessaires pour la transposition.

Une dernière critique relativement récente a trait à la construction générale du modèle. Le sujet lui-même demeure un élément flou et peu développé du système d'activité (Engeström, R., 2009). Plus précisément, c'est dans le contexte de l'intervention que le concept du sujet mais, aussi, de l'individu qui le compose, apparaît difficilement saisissable (Newnham, 2014). Si les réflexions semblent en être à ce stade au moment de la rédaction, il ne fait aucun doute que la question sera d'intérêt pour les prochaines années.

2.8 CHAT appliquée à l'étude de l'enseignement supérieur

À la suite de ce qui a été présenté, nous pouvons juger de l'applicabilité de la CHAT à notre thème (l'enseignement supérieur) et à notre sujet (le travail des cadres académiques

intermédiaires). Présentement, l'utilisation de la CHAT est concentrée autour de trois thèmes : l'apprentissage, le développement organisationnel et la compréhension des dynamiques de formation. Nous pouvons en ajouter un quatrième : les considérations méthodologiques. Les différentes méthodologies et approches disponibles peuvent limiter ou étendre la portée des thèmes déjà abordés. Il s'agit là d'une discussion théorique. Qu'en est-il de l'application à un objet précis, comme l'enseignement supérieur?

L'étude de l'enseignement supérieur ne dispose pas d'un cadre analytique généralement accepté. Il s'agit d'un objet d'étude et non d'une discipline. L'utilisation de la CHAT dans l'étude de l'enseignement supérieur devient donc une question d'objet d'étude et non de contribution à une discipline. Un des intérêts de l'approche culturelle-historique actuelle est l'accent mis sur la culture, jusque dans le nom même de la théorie. Cette culture pourrait servir à combler une partie de l'explication systémique que Hardy (1996) considérait comme nécessaire. En effet, Hardy (1996) relève que la compréhension du climat organisationnel demeure un facteur essentiel à l'étude des universités afin d'éviter de tomber dans le piège du managérialisme. Cependant, la CHAT est plutôt avare de définitions précises sur ce qu'elle entend par culture ou la façon de l'étudier afin de l'intégrer à l'analyse. Foot (2014) suggère dans une parenthèse que la culture consiste du « [traduction] temps, de l'endroit et du système de valeurs » (p. 5) Plus loin dans le même texte, « culture » et « société » sont présentés comme équivalents.

Alors que les approches politiques et néo-institutionnelles permettent de comprendre les organisations par la lunette des relations entre les individus et les structures, la CHAT permet de comprendre les organisations par la relation entre les individus et l'activité. Il nous semble que cette lunette de la relation, au sein de la CHAT, nous permettra de relever des interactions moins bien comprises dans le travail universitaire, des interactions que relèvent notamment Hardy (1996) et Jones (2001, 2004), sans les expliquer.

On peut relever au travers d'Hardy (1996) la nécessité de mieux comprendre les interactions entre les membres de la communauté universitaire sur certains sujets très

précis : l'exercice budgétaire, le choix des mesures, la négociation des coupures, l'interprétation des directives et des mesures envisagées. Le fait que son observation se déroule à un moment de choix institutionnels difficiles (des coupures budgétaires) est une situation d'apprentissage organisationnel qui cadre bien avec la CHAT. Elle ne pourrait pas expliquer la situation organisationnelle globale. Elle peut, par contre, analyser la situation de chaque doyen aux prises avec ces coupures et aider les groupes décanaux à apprendre de ces situations de façon à changer les pratiques pour les adapter au « nouvel » environnement. Cette perspective d'intervention n'existe pas chez les néo-institutionnalistes. C'est le premier intérêt de l'utilisation de la CHAT en enseignement supérieur : fournir les outils pour aboutir à une perspective axée sur l'intervention.

Jones (2001, 2004), de son côté, décrit énormément de phénomènes décisionnels sans nécessairement les expliquer ou en prédire les conséquences (voir aussi Metcalfe et al., 2011). Son analyse socio-organisationnelle permet de relever les phénomènes liés aux fonctions et aux décisions, parfois aux groupes, mais fait souvent porter sur les épaules des individus le poids des décisions au détriment du travail de groupe (collégial) et ne se préoccupe pas souvent du niveau microscopique. La sociologie des organisations s'intéresse surtout aux niveaux d'analyse mésoscopique et macroscopiques, alors que la CHAT permet d'ouvrir la proverbiale « boîte noire » du niveau microscopique des organisations. La différence de niveau ajoute un élément intéressant à l'éventail des outils conceptuels et analytiques disponibles : la CHAT n'est pas en compétition avec les autres méthodes mais peut plutôt servir à les compléter. La CHAT contribue encore à l'avancée des connaissances, cette fois en complétant les approches macro- et mésoscopiques, soit en centrant l'analyse sur la plus petite unité d'analyse dans une organisation.

Les trois éléments à la base du triangle de l'activité permettent de décrire une organisation et la fonction du sujet avec plus de précision et d'actualité que les approches plus formelles que l'on pourrait tirer de Leplat (1997). De plus, la prise en compte de l'organisation est un aspect pratiquement absent de Kahn et al. (1964), de Mintzberg (1982) et de Royal (2008). L'élément « communauté » permet également de tenir compte du réseau social comme d'un facteur parmi d'autres, alors que Kahn et

al. (1964) le mettraient au centre de l'analyse et que Mintzberg (1982), Leplat (1997) et Royal (2008) n'utilisent pas le concept.

De loin, l'apprentissage, surtout l'apprentissage organisationnel, est le domaine où la théorie de l'activité est la plus citée dans la littérature scientifique. Partant du principe qu'un système est soumis à des contradictions, la théorie de l'activité postule que ces contradictions, dans l'action, permettent aux participants de réfléchir à la situation et de développer des solutions situées dans la culture et l'historique du système, par le biais d'un apprentissage qui tient compte des composantes de la théorie (Blackler, Crump et McDonald, 1999; Edwards, B., 1999; Engeström et Mietinen, 1999; Launis et Koli, 2004; Roth et Lee, 2007).

La CHAT est donc surtout utilisée dans un contexte de changement organisationnel continu. Il devient donc difficile de limiter l'analyse à une seule personne ou à une seule activité, puisque les systèmes d'activités sont interreliés (Engeström, 2000a, 2001). Cependant, un système d'activité doit être pris comme point de départ de toute analyse (Engeström, 1999a). Cette centration sur le caractère collectif, une critique que nous avons abordée plus haut, constitue une contrainte à l'étude du travail des doyens. Il nous faudra donc justifier un tel glissement, ce que nous ferons dans la section suivante.

De plus, la CHAT elle-même n'est que rarement utilisée comme cadre d'analyse. Elle s'inscrit surtout comme tremplin théorique pour son application clinique qu'est le Laboratoire du changement. Sans aborder en détail le fonctionnement du Laboratoire, il est utile pour la discussion de mentionner qu'il s'agit d'une approche en temps réel, dans le milieu d'étude et qui vise, par la création de zones proximales de développement, à amener des équipes de travail à résoudre des tensions issues de contradictions dans leur système d'activité. Dans ces approches cliniques, le système d'activité sert à la fois de représentation lors de l'analyse de la situation et de deuxième stimulus pour amener les participants à reconfigurer le système afin de résoudre les tensions. Nous n'avons pas retenu le Laboratoire comme base de travail pour la présente thèse, car le but de l'étude

n'était pas d'intervenir auprès des doyens, mais bien de comprendre et de décrire leur travail.

Finalement, quoi qu'en dise une interprétation pure du caractère interventionniste (qui implique que l'étude se fasse en temps réel), certains auteurs ont réussi à mobiliser les concepts de la théorie de façon à reconstruire empiriquement un événement *a posteriori* (Tuunainen, 2002). Cette reconstruction prend la forme d'une analyse empirique d'un événement sous forme de croisement entre des entrevues répétées, dont la direction dépend des concepts retenus et une analyse organisationnelle tirée d'archives et de documentation. Ce type d'analyse empirique dévie de l'approche traditionnelle, mais Tuunainen (2002) suggère que les résultats d'une telle étude sont compatibles avec des approches sociologiques du développement du savoir. Nous postulons qu'une approche *a posteriori* est non seulement plus faisable dans le contexte de difficultés d'accès au terrain, mais que les résultats ont plus de chances d'être interprétables dans un cadre connexe, comme nous avons suggéré de le faire plus haut. Nous sommes donc confiants de pouvoir retenir une approche qui examine un événement passé en utilisant les balises de la théorie en question.

Rappelons que, pour le sujet qui nous intéresse (le doyen), les études réalisées portent généralement sur la fonction, sur le stress, sur le mode de nomination ou sur le rôle. L'activité elle-même, telle que définie par la théorie de l'activité, n'est pas étudiée. Or, si l'on tient compte des caractères prescriptifs (en psychologie organisationnelle) ou comparatifs (avec le néo-institutionnalisme) des approches utilisées couramment dans l'analyse de l'institution universitaire, il n'est pas étonnant qu'il existe une réticence à l'égard de l'application d'une telle recherche.

Par contre, la CHAT nous semble intéressante à la fois pour le commun des chercheurs et pour les sujets puisqu'elle comporte une composante éminemment clinique, qui implique une rétroaction constructive avec le sujet et son environnement. Le sens même de ce qui est étudié doit être en partie construit avec le milieu et la solution à l'éventuel problème est nécessairement contextualisée, contrairement aux visions qui se trouvent sur

l'axe collégialité–managérialisme (comme l'entend Hardy, 1996). Les approches de sociologie des organisations (dont fait partie le néo-institutionnalisme, par exemple) posent quant à elles des balises d'analyse qui peuvent ne pas être pertinentes à l'analyse du travail – nous pensons à l'isomorphisme, un phénomène trop large pour être inclus dans une analyse de CHAT.

Finalement, Blackler (2009) justifie de manière convaincante l'utilisation de la CHAT à des fins d'étude organisationnelle. Selon lui, le système d'activité découle d'une approche théorique suffisamment solide pour tenir compte des rapports hiérarchiques et des réalités modernes du travail, ouvrant ainsi la porte à une étude de l'organisation qui tienne compte des médiations sociales sans pour autant lier le chercheur à l'obligation d'intervenir. En clair, Blackler (2009) suggère que la CHAT devrait vivre une évolution naturelle d'outil d'intervention dans le travail à outil d'analyse de l'organisation.

2.9 Questions de recherche

Rappelons la question de recherche générale :

Considérant le cadre organisationnel des universités canadiennes et un contexte d'imputabilité accrue, comment le doyen se comporte-t-il face à un environnement organisationnel ambigu et financièrement contraignant?

En tenant compte du modèle retenu (la CHAT) et du fait que l'analyse de l'activité retenue (le processus budgétaire) sert de révélateur de la marge de manœuvre des doyens, il nous semble préférable de ne pas utiliser « marge de manœuvre » et de nous limiter à l'activité et à ce que font réellement les doyens. Nous posons donc la question suivante :

- Comment le doyen, comme sujet d'un système d'activité, arrive-t-il à interpréter, puis à résoudre, les contradictions inhérentes à une situation budgétaire difficile?

De plus, comme la CHAT n'a jamais été utilisée dans un tel contexte, nous proposons une deuxième question de recherche :

- Le système d'activité, hérité de la CHAT, constitue-t-il un cadre d'analyse suffisamment robuste pour analyser le travail du doyen au sein de ce système?

Chapitre 3 : Méthodologie

If we knew what we were doing, it wouldn't be called research, would it?

- Citation attribuée à Albert Einstein

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons procédé à une étude de cas. Plus précisément, nous avons étudié l'activité à laquelle participent les doyens au cours de situations financières difficiles. Considérant le relatif vide au sein de la littérature scientifique en ce qui a trait à l'activité des doyens, la présente recherche est de nature exploratoire et descriptive.

Le présent chapitre aborde d'abord les considérations qui découlent de l'objet de recherche. Il présente ensuite une discussion sur les différentes acceptions de la notion de « cas » afin de délimiter précisément le paradigme dans lequel s'inscrit la recherche. Nous y décrivons également les choix méthodologiques que nous avons faits au cours de l'étude. Finalement, le chapitre présente le déroulement de la collecte et de l'analyse.

3.1 Considérations inhérentes à l'objet de recherche

Nous cherchons dans cette étude à décrire ce que font réellement les doyens en situation financière difficile. Plus précisément, notre question de recherche se lit comme suit : « Comment le doyen, comme sujet d'un système d'activité, arrive-t-il à interpréter, puis à résoudre, les contradictions inhérentes à une situation budgétaire difficile? »

La démarche à adopter doit tenir compte de plusieurs facteurs inhérents à l'objet même de la recherche. Nous avons relevé six de ces facteurs : le nombre d'unités (doyens et facultés), une relative proximité institutionnelle, l'appui sur une théorie existante, le caractère exploratoire et la temporalité de l'activité.

Tout d'abord, nous cherchons à inscrire l'objet au sein d'un contexte bien précis, celui d'une faculté ou d'une école en difficulté financière. Plus précisément, cependant, nous cherchons à décrire ce que font plus d'un doyen. Cette considération découle de deux attentes. La première est que le résultat de cette recherche doit pouvoir servir à enrichir la connaissance que nous avons de l'activité des doyens. Il faut donc pouvoir trianguler, soit recouper des situations similaires afin d'en dégager des éléments communs; cela contraint à l'étude de plus d'un doyen. Ainsi, non seulement nous devons étudier plus d'un doyen,

mais cette étude se situe au sein de plus d'un contexte facultaire. Les deux premiers facteurs à tenir en compte sont donc le *nombre de doyens* et, par conséquent, le *nombre de facultés*. Pour l'instant, nous référerons à ces différentes composantes comme des *unités d'analyse*.

Puisqu'il ne s'agit pas d'une étude exhaustive des stratégies employées par les doyens, nous avons cherché à limiter le nombre de participants afin de pouvoir comparer les situations dont nous feront part les doyens en contrôlant un certain nombre de variables. Ce contrôle permet d'augmenter la probabilité que les liens établis entre les cas soient valides. On peut créer ainsi une *proximité institutionnelle* sur une de deux bases : le regroupement disciplinaire ou l'appartenance institutionnelle (Clark, 1983). Ainsi, deux facultés de la même discipline (par exemple en sciences infirmières) dans deux universités de la même province partageront plusieurs contraintes : la formule de financement provinciale, les exigences des organismes d'agrément, la configuration des relations de travail, etc. Ces caractéristiques communes nous permettraient d'effectuer des recoupements. De la même façon, deux facultés de la même université partageraient des caractéristiques intrinsèques et environnementales qu'il serait possible de contrôler au moment de l'analyse. Il s'agit donc de réduire l'écart entre les différentes unités d'analyse ou, dit autrement, de *s'assurer qu'elles font partie d'un même ensemble*, que ce dernier soit disciplinaire ou institutionnel.

De plus, la présente étude s'appuie sur l'utilisation du système d'activité comme outil conceptuel de collecte, de narration et d'analyse des données (voir chapitre 2). Le fait de s'appuyer sur une théorie existante guide le choix de la méthodologie en excluant les approches a-théoriques ou démesurément inductives. Il faut disposer de la marge de manœuvre pour inclure les éléments conceptuels du modèle ainsi que les prémisses théoriques sous-jacentes.

On doit également considérer que cette étude cherche à *décrire*, et non à expliquer, un phénomène. De plus, l'étude vise à améliorer l'état des connaissances actuelles en cartographiant un phénomène peu exploré et, peut-être, de dégager des pistes de recherche pour l'avenir. Finalement, l'étude se propose d'utiliser un cadre conceptuel et analytique

nouveau pour cet objet. Il est donc pour le moins ambitieux de prétendre conduire une étude explicative ou analytique. La nouveauté du cadre et la nature peu explorée de l'objet nous amènent à considérer la présente recherche comme étant *exploratoire et descriptive*.

Finalement, puisque nous cherchons à décrire la façon dont ces doyens gèrent une situation financière difficile, nous devons considérer que la situation variera dans le temps. En s'inspirant du canon de l'étude littéraire, on peut dire que nous cherchons à *décrire*, à travers les yeux d'un doyen-narrateur, un événement marquant dans la vie dudit narrateur, d'une situation initiale équilibrée en passant par un événement perturbateur, une série de péripéties, une résolution et, enfin, l'atteinte d'un nouvel équilibre. Il ne s'agit pas de prendre un instantané d'une situation problématique, mais bien d'en décrire 1) l'évolution en tant que phénomène autonome et 2) les interactions entre le doyen et le phénomène. Il faut donc tenir compte d'une variable *historique* dans le choix de la méthodologie.

Ces six facteurs explicités, il est maintenant plus facile de faire des choix méthodologiques.

3.2 Définition du « cas »

À première vue, il semble que nous ayons affaire à une étude de cas. Qu'en est-il réellement?

Une rapide revue de la littérature relative au concept de « cas » nous permet de dégager deux grandes familles : la première, dont la réflexion est centrée sur le cas comme singularité révélatrice du réel et son utilisation à des fins pédagogiques, que nous appellerons « méthode des cas »; la seconde, centrée sur la méthodologie propre à l'utilisation des cas, que nous appellerons « études de cas ». Si les deux familles partagent des racines communes (notamment Mucchielli, 1968), elles se distinguent entre elles par leur finalité.

La « méthode de cas » est elle-même abordée sous plusieurs angles. D'une part, on y trouve une riche réflexion sur la notion même de « cas » et sa nature polysémique. Au-delà de la simple discussion sémantique, c'est la nature révélatrice du cas qui alimente le dialogue sur la casuistique (Imbert, 2005). Comme le mentionne Imbert, « ce terme [cas], si général qu'il s'approche d'un signifiant flottant, avertit d'abord d'un surgissement du réel » (p. 255). La réflexion portée notamment par Livet (2005) cherche à situer le cas comme une singularité dans la contextualisation des règles existantes.

La « méthode des cas » désigne également, selon Desgagné (2005) citant Mucchielli (1968), une « pédagogie fondée exclusivement sur l'analyse (dans certaines conditions) de cas, c'est-à-dire d'histoires vraies concernant le domaine d'action qui est celui de la formation prévue » (Desgagné, 2005, p. 13, citant Mucchielli, 1968, p. 10). Pensée dans une perspective pédagogique, cette version de la méthode des cas conserve l'idée de singularité abordée précédemment, mais lui accole aussitôt un contenu (des histoires vraies) et une finalité (une formation dans un domaine prédéterminé).

Décrites ainsi, ces deux branches du cas ne conviennent pas à notre objectif qui est de décrire, en explorant, l'activité des doyens. Si la réflexion sur le phénomène de « cas » est fort riche, son utilité nous semble plus en soutien à l'interprétation. Quant à la méthode des cas à visée pédagogique, sa finalité de création de matériel de « formation au jugement pratique [...] et [d'] initiation au langage de la pratique » (Desgagné, 2005, p. 17) constitue une avenue intéressante pour une recherche subséquente, si les résultats de cette étude présentent un potentiel d'approche formative pour les doyens. Comme ce n'est pas la finalité de cette recherche, nous nous tournons plutôt vers l'étude de cas.

Yin (1981) décrit l'étude de cas comme une enquête empirique qui étudie « [traduction] un phénomène contemporain pris dans son contexte réel, surtout lorsque la frontière entre phénomène et contexte n'est pas claire » (p. 59). Cette définition est devenue canonique bien que souvent nuancée. Le but de cette section n'est pas de faire état de la discussion scientifique concernant l'étude de cas. Il nous semble cependant opportun d'en faire ressortir les principales critiques lorsque pertinent.

Yin précise sa définition en 2003 en disant que l'étude de cas, en plus de traiter d'un phénomène contemporain dans son contexte et de montrer une division floue entre phénomène et contexte, contient plusieurs variables, permet la convergence des éléments de preuve (la triangulation des données) et s'oriente sur un cadre théorique qui existe déjà (Yin, 2003).

Globalement, l'étude de cas est un type de recherche qui enquête en profondeur sur un phénomène de la vie réelle et son contexte, particulièrement lorsque le phénomène et le contexte ne sont pas clairement délimités. L'étude de cas tient compte du fait qu'il y a généralement plusieurs variables d'intérêt qui reposent sur une multitude de sources de données. La collecte et l'analyse des données sont ainsi susceptibles de converger et de permettre de trianguler l'information, ou encore d'être guidées par le développement préalable de construits théoriques.

La méthode d'étude de cas peut consister en l'étude d'un cas simple ou de multiples cas pour répondre à une question de recherche. Les deux possibilités offrent chacune des avantages et des inconvénients. Cependant, celles-ci ne sont généralement pas utilisées pour les mêmes objectifs. L'étude de cas simple consiste en l'étude d'un seul individu, d'un petit groupe, d'une organisation, d'un partenariat, d'une relation, d'une communauté, d'un projet ou d'une décision. Elle est justifiée pour étudier un cas rare ou unique, un cas typique ou un cas n'ayant pas encore été étudié. Aussi, ce type d'étude peut servir à tester une théorie existante ou encore à effectuer une étude longitudinale. Les motifs qui mènent à l'utilisation d'études de cas simple ne s'appliquent généralement pas à des cas multiples.

L'étude de cas multiples vise plutôt à tirer des conclusions en étudiant un ensemble de cas, soit plusieurs individus, organisations, communautés, etc. Elle est particulièrement utile pour obtenir des cas similaires (réplication littérale) et d'autres contrastés (réplication théorique) pour appuyer, étoffer ou nuancer des résultats antérieurs. Chaque réplication doit être choisie minutieusement par le chercheur afin d'être profitable à la recherche. Même si l'étude de plusieurs cas peut sembler à prime abord plus robuste et, ainsi, être plus

convaincante, ce type d'étude est généralement très coûteux en ressources (en raison de la multiplication des sites d'étude, notamment), et ne répond pas aux mêmes besoins que les études de cas simples.

Les études de cas (simples ou multiples) peuvent être de nature holistique ou intégrée. Les études adoptant un point de vue holistique étudient les faits de manière globale sans porter attention à des sous-unités d'analyse, ce qui est avantageux lorsqu'aucune sous-unité logique ne peut être identifiée ou lorsque la théorie sous-jacente est elle-même de nature holistique. Par contre, il est possible que ce type de recherche amène les chercheurs à exclure des faits ou des détails relatifs aux objectifs de recherche ou à présenter des résultats trop abstraits.

La conception intégrée accorde de l'attention à des sous-unités liées au cas étudié. Elle permet ainsi d'observer les différents éléments qui composent le cas étudié. Toutefois, cette conception est susceptible d'amener les chercheurs à noyer le cas étudié dans les résultats relatifs aux sous-unités qui l'entourent. Il est donc important de garder en tête que les sous-unités sont étudiées pour avoir une vision plus complète du cas étudié.

Au sujet de la nature exploratoire de la présente étude, Gerring (2004), notamment, souligne que « [traduction] les études de cas présentent un avantage naturel dans les recherches de nature exploratoire » (p. 349), notamment en raison des possibilités accrues d'élaboration d'hypothèses. Ces possibilités accrues découlent de la plus grande liberté dont dispose l'analyste (Gerring, 2004). La nature même de l'objet rend cette liberté essentielle; il nous serait en effet impossible d'élaborer des hypothèses interprétatives si nous sommes limité par une approche trop rigide.

L'étude de cas nous a semblée plus appropriée pour recueillir des considérations stratégiques cachées, car la durée de la collecte et l'implication du chercheur auprès des participants sont plus adaptées. Nous désirions nous investir avec les participants pour qu'ils puissent nous confier certaines informations auxquelles nous ne pourrions avoir

accès sans leur confiance. Le petit nombre de participants appelle une étude plus en profondeur de chacun de ceux que nous aurons sélectionnés, alors que c'est justement ce dont nous avons besoin pour décrire adéquatement la marge de manœuvre d'un cadre académique intermédiaire (Yin, 2003). Finalement, comme il s'agit d'un phénomène au sujet duquel, à notre connaissance, aucune étude scientifique n'a été faite, l'étude de cas nous permettra d'explorer le phénomène de façon extensive (Fortin, Côté et Fillion, 2005).

3.3 Dérroulement général de la recherche

Cette étude de cas, qui s'appuie sur des entrevues avec des doyens, intègre d'autres préceptes puisqu'elle applique les concepts de la théorie culturelle-historique de l'activité (Engeström, 2001) pour réaliser une analyse empirique *a posteriori* de systèmes d'activités. Le déroulement général de la recherche est présenté à la figure 10.

Tout d'abord, la littérature scientifique sur les doyens a permis de produire des hypothèses concernant les contradictions systémiques et le comportement des doyens au cours de l'incident critique¹⁶. Ensuite, nous avons réalisé l'analyse historico-culturelle de l'organisation (l'Université 80) à l'étude au cours de la première entrevue. Cette analyse permet de décrire les contraintes, les attentes et l'historicité du résultat (*outcome*) étudié, soit l'équilibre budgétaire. À l'étape de l'analyse historico-culturelle de l'organisation et en nous appuyant sur les résultats de la première étape, nous avons pu améliorer nos hypothèses de travail concernant les leviers décisionnels à la disposition des doyens. En parallèle, les résultats préliminaires susmentionnés ainsi que les entrevues (un maximum de trois par participant) ont été confrontés à la littérature existante sur les sujets abordés. La comparaison a permis de modifier certaines questions abordées avec les participants ou de nourrir certaines questions lors de la deuxième entrevue, portant sur l'incident critique. Cette même comparaison a servi à entamer le début d'une analyse plus complète sur le cadre de l'activité à étudier. Finalement, une troisième rencontre a été organisée avec deux participants pour échanger des compléments d'informations. Pour l'un des participants,

¹⁶ Relevant plutôt de l'organisation de la pensée et de la remémoration, l'incident critique lui-même a été exclu de la modélisation du design de la recherche.

nous avons voulu valider la compréhension que nous avons de la séquence des évènements; pour l'autre, le participant nous a remis un document détaillant le déroulement de l'incident critique.

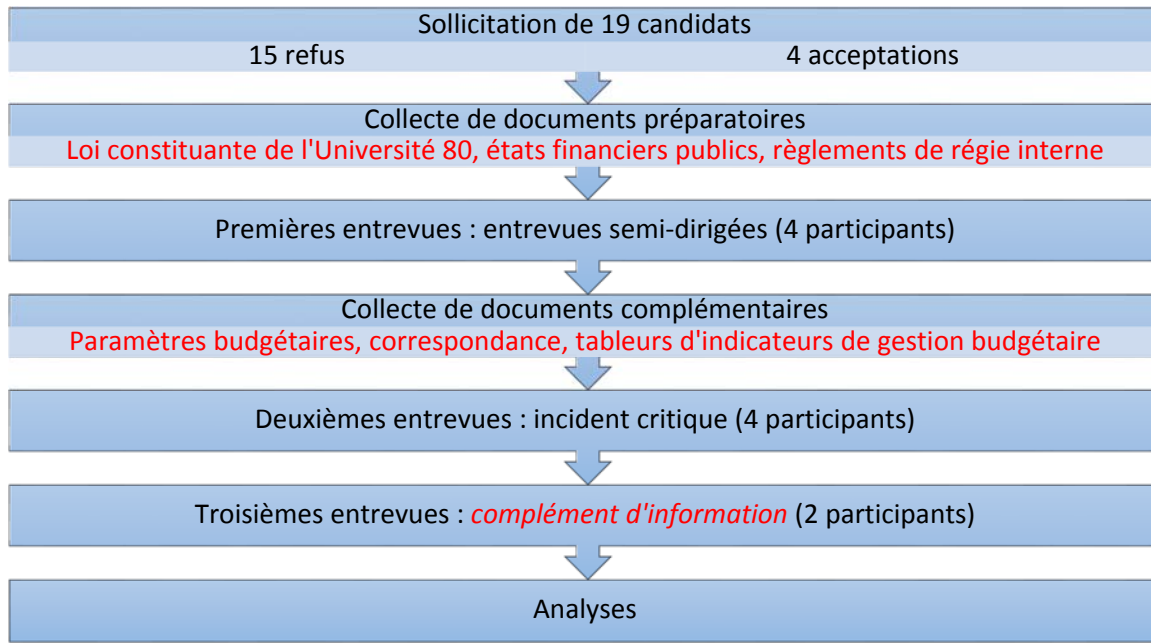


Figure 10 : Déroulement général de la recherche

3.4 Participants

Dans cette section, nous présenterons l'échantillonnage et le recrutement ainsi que les difficultés rencontrées en cours de route. Nous décrirons également le profil des participants à l'étude.

3.4.1 Échantillonnage et recrutement

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons délimité la population cible à des doyens académiques, c'est-à-dire les cadres académiques intermédiaires en charge d'une faculté qui offre des programmes d'études et qui comprend des professeurs. Cela exclut donc les facultés de service, les facultés de cycles (comme la Faculté des études supérieures à l'Université de Montréal, par exemple) ou les doyens assignés à des enjeux particuliers (*deans of students* à l'University of British Columbia, par exemple).

Afin de normaliser le portrait, nous n'avons approché que des doyens qui avaient un statut de professeur avant leur embauche ou leur nomination. Cela nous permet de faire un lien avec la littérature sur les doyens. Aucune préférence en termes de sexe, d'âge ou d'expérience (autre que ce qui est décrit ci-haut) n'a été considérée, puisque les questions de recherche ne visent pas la caractérisation des doyens selon ces variables.

Anticipant que l'échantillon serait de petite taille, nous nous sommes concentré sur l'obtention d'un échantillon raisonné (*purposeful*, selon Patton, 2002). Afin de maximiser la production de données de chaque cas, nous avons qualifié le profil de recrutement des doyens en fonction de critères organisationnels et disciplinaires. Le but de ce raisonnement était de maximiser les chances d'obtenir un cas riche (Patton, 2002) qui permettrait la compréhension la plus profonde possible dans les limites des données à notre disposition.

En amont du recrutement, nous avons donc retenu les critères suivants pour l'institution dans laquelle travaille le doyen : une grande taille (huit facultés ou écoles de niveau facultaire ou plus) et une organisation facultaire selon des disciplines ou des secteurs de la connaissance (et non, par exemple, une « *School of Liberal Arts* » qui servirait d'école de premier cycle). De plus, le doyen devait provenir d'une faculté ou école comprenant tous les cycles d'études et au moins un programme de formation professionnelle (afin de ne pas comparer des unités entièrement fondamentales à des unités professionnelles et ainsi introduire un biais).

Nous avons d'abord ciblé les universités canadiennes selon les critères mentionnés ci-dessus. Au sein de ces universités, nous avons ensuite retenus les doyens dont la faculté correspondait aux critères établis ci-dessus. Dix-neuf doyens de six universités canadiennes ont été contactés par courriel au cours de la phase de recrutement d'août 2011 à février 2012 (voir annexe II). Seuls quatre, provenant tous de la même institution que nous nommerons l'Université 80, ont accepté de participer. Les inquiétudes exprimées par ceux qui ont décliné l'invitation avaient trait à la confidentialité et à des considérations stratégiques. La recherche de participants s'est déroulée sur une période de neuf mois.

L'échantillon est donc non-probabiliste et de convenance, mais l'ensemble des quatre cas correspond à la définition d'une étude de cas particulière, descriptive et heuristique (Merriam, 1998). Comme nous le démontrerons, les cas à l'étude sont centrés sur un phénomène particulier, l'équilibre budgétaire dans une université unique. Ils sont descriptifs en ce qu'ils fournissent une « [traduction] description riche et profonde du phénomène » (Merriam, 1998, p. 30), même si plusieurs éléments de contexte, notamment ceux issus de la collecte documentaire, ont dû être omis afin de ne pas fragiliser l'engagement d'anonymat envers les participants. Finalement, les quatre cas sont heuristiques, puisque 1) ils font la lumière sur un phénomène peu étudié et 2) ils confirment la pertinence de transférer au Canada certains éléments de la littérature américaine (Merriam, 1998).

Comme les quatre doyens proviennent de la même université, cela permet de contrôler la variable institutionnelle plutôt que la variable professionnelle, où l'on choisirait des doyens de la même discipline dans plusieurs universités différentes. Le deuxième scénario reviendrait à récupérer l'idée présentée à la section 1.4 que la communauté disciplinaire d'un professeur (et nous postulons, d'un doyen) exerce une influence sur le style de travail alors que le premier permet de contrôler les contraintes organisationnelles auxquelles sont soumis les participants. Si les deux scénarios peuvent être intéressants, celui que notre recrutement a entraîné présente l'avantage de réduire à une seule l'étude générale de l'établissement, à partir des données de la première entrevue, ce qui représente un gain de temps substantiel et ouvre la porte à une analyse plus poussée et en profondeur des données recueillies.

3.4.2 Profil des participants

Dans cette section, les données descriptives des participantes sont restreintes au minimum afin de préserver leur anonymat. Lors de la collecte de données et du profilage des participants, l'identification de genre n'a pas fait l'objet d'une question ou d'une observation.

Trois participants ont une expérience préalable comme cadre académique : deux ont été directeurs de département (*department chair*) et un a été vice-doyen. Le quatrième n'avait pas occupé de fonction de cadre académique avant d'être nommé doyen, mais possédait une expérience de gestion à l'extérieur de l'Université 80. Les quatre participants sont à la tête de facultés ou d'école alliant formations professionnelle et fondamentale. Les participants ont tous été nommés en poste à des moments différents, entre 2006 et 2012, à intervalle de deux ans (2006, 2008, 2010 et 2012). La collecte de données s'étant effectuée entre 2012 et 2013, les participants avaient donc entre une et six années d'expérience à leur poste.

3.5 Outils de collecte des données

Nous présenterons d'abord la recherche telle que planifiée. Ensuite, pour décrire la recherche telle que mise en œuvre, nous introduirons l'incident critique, objet qui sera utilisé lors de la collecte par entrevue, puis détaillerons les canevas d'entrevue.

3.5.1 Recherche telle que planifiée

Le projet de recherche prévoyait que l'on utiliserait l'observation directe pour collecter les données nécessaires à l'étude de l'activité. Les consultations menées, qui ont mis en lumière les difficultés d'accès au terrain dans ces conditions, ont amené le chercheur à réduire l'intrusion dans le quotidien du doyen à trois entretiens : le premier pour obtenir le point de vue du doyen au sujet de l'organisation à laquelle il participe et au processus budgétaire dont il est question; le deuxième pour interagir au sujet de l'incident critique; un troisième, plus tard, afin de présenter les résultats de l'étude de cas et d'échanger avec le sujet.

Le projet initial prévoyait de plus une collecte documentaire exhaustive afin de cerner le fonctionnement de l'organisation. L'accès à et l'utilisation de cette source se sont révélés problématiques pour deux raisons. Tout d'abord, il existe, de l'avis des participants, peu de documentation formelle ou même informelle concernant le processus budgétaire de l'Université 80. Ensuite, la documentation pertinente à la description de l'organisation est

si particulière qu'une simple recherche de chaînes de caractères dans un moteur de recherche comme Google permettait d'identifier l'établissement d'où proviennent les quatre participants. Cette identification possible contrevenait à l'engagement de confidentialité pris envers les participants.

Finalement, les limites méthodologiques liées aux entretiens (voir section 3.6) auraient demandé une triangulation des données afin de contrer le biais de mémoire des participants. Cette triangulation aurait pu se faire, notamment, par le biais d'entrevues avec des collègues ou d'autres participants au système d'activité. Deux raisons nous ont amené à ne pas procéder à de telles entrevues. Premièrement, l'accès au terrain s'était révélé suffisamment difficile pour que le chercheur minimise les risques de retrait, ce qui, à notre avis, aurait été accru si le nombre de requêtes de participations avait été augmenté. Deuxièmement, les participants étant les supérieurs directs de toute autre membre de leur système d'activité, nous supposons que l'entrevue de ces « nouveaux » participants aurait simplement remplacé le biais de mémoire des doyens par le biais de désirabilité lié à la relation hiérarchique entre le doyen et ses subordonnés. Cette substitution de biais ne nous semblait pas ajouter une valeur suffisamment significative pour justifier de courir le risque énoncé ci-dessus.

3.5.2 Recherche telle que mise en œuvre

La collecte repose en conséquence sur deux longues entrevues enregistrées et une troisième plus courte au besoin. Deux participants ont été interviewés deux fois, les deux autres l'ont été trois fois, pour une durée moyenne de 90 minutes pour les deux premières entrevues et 20 minutes pour les troisièmes. Les troisièmes entrevues ont été nécessaires pour confirmer l'interprétation de certains points et n'ont pas été enregistrées.

3.5.2.1 Type d'entrevue privilégié

La première entrevue est une entrevue semi-dirigée en profondeur où le participant est invité à décrire le fonctionnement général du processus budgétaire au sein de l'Université 80. Pour la deuxième entrevue, qui visait à amener le doyen à décrire une situation financière difficile, nous avons choisi la méthode de l'incident critique (Flanagan,

1954). Un incident critique¹⁷ est une activité humaine observable et complète (c'est-à-dire qu'elle a un début, un milieu et une fin) dans laquelle le but de l'action, l'intention et les conséquences sont clairs pour le participant. Le tout permet d'analyser un comportement et un environnement (Flanagan, 1954). C'est donc un événement marquant qui s'est produit durant le processus budgétaire.

L'incident critique lui-même est un révélateur de deux aspects fondamentaux à notre étude. Il peut d'abord révéler les lacunes et le potentiel du sujet au travers de ses actions durant l'activité étudiée (Flanagan, 1954). Il peut ensuite révéler le comportement de l'organisation sous les aspects formels et informels par la lunette de l'action du sujet. Cette révélation est possible lorsque l'incident critique est choisi pour son potentiel d'interaction avec d'autres membres de l'organisation. C'est dans ces interactions qu'émergent « les dilemmes et les controverses professionnelles dans les métiers de l'humain » (Leclerc, Bourassa et Filteau, 2010, p. 18). Or, nous avons vu que l'étude de l'activité et son regard sur l'organisation sont justement basés sur le repérage des situations contradictoires et sur l'observation de la réaction de l'organisation, entre l'émergence de cette contradiction et l'apprentissage nécessaire à sa résolution (Engeström, 2001). À défaut d'une observation directe des contradictions organisationnelles, l'entrevue basée sur la méthode de l'incident critique représente donc une alternative viable.

3.5.2.2 Canevas d'entrevue

Deux canevas ont été construits, chacun correspondant à une entrevue.

3.5.2.2.1 Première entrevue : l'entrevue semi-dirigée

Les objectifs de la première entrevue étaient d'obtenir de chaque doyen une description de l'organisation universitaire et de son processus budgétaire et de situer leurs responsabilités comme doyen dans ce processus. Le canevas se limitait à deux questions générales : « Décrivez-moi le fonctionnement général de votre université en ce qui a trait

¹⁷ « Critique » ne signifie pas « dangereux » ou « limite », mais plutôt « d'une grande importance » ou « révélateur ». La confusion vient souvent de l'utilisation abusive de « critique » pour traduire le sens négatif ou pessimiste du terme anglais « *critical* ».

au budget » et « Décrivez-moi le processus budgétaire de votre Faculté ». Le canevas, présenté au tableau VI, contient les questions générales et d'orientation.

Tableau VI : Canevas de la première entrevue

But de l'entrevue : on cherche à connaître le contexte général du processus dans lequel s'inscrira l'incident critique à analyser.

Questions générales

1. Décrivez-moi le fonctionnement général de votre université en ce qui a trait au budget.
2. Décrivez-moi le processus budgétaire de votre Faculté.

Questions d'orientation

1. Comment se déroule-t-il dans le temps?
2. Quel est votre rôle en tant que doyen dans ce processus?
3. Comment décririez-vous la place qu'occupe votre équipe dans ce processus? Le corps professoral? La haute direction?

3.5.2.2.2 Deuxième entrevue : méthode de l'incident critique

Le canevas de la deuxième entrevue, présenté au tableau VII, est plus élaboré et basé sur l'approche de l'incident critique empruntée à O'Fallon et Butterfield (2005). La deuxième entrevue visait quatre objectifs :

- 1) Clarifier les buts de l'activité choisie;
- 2) Clarifier la notion d'incident critique;
- 3) Amener le participant à choisir un incident critique;
- 4) Collecter les données.

En préparation pour cette deuxième entrevue, nous avons dressé une liste de vérification. Il fallait d'abord rappeler au participant le but de la recherche : le chercheur veut, par le biais de cette étude, analyser l'activité du doyen en utilisant un incident critique comme révélateur. Il s'agissait donc d'une approche exploratoire qui laissait place à l'élaboration. Il a ensuite fallu rappeler au participant les cinq aspects du système d'activité qui intéressaient particulièrement le chercheur : 1) l'incident lui-même et son lien avec le

budget; 2) la communauté; 3) les règles; 4) la division du travail et 5) les artefacts utilisés. Le tableau VII présente le canevas d'entrevue utilisé pour la méthode de l'incident critique.

Au cours de la description de l'incident critique, le chercheur devait amener le participant à expliciter ses réactions, ses perceptions, sa compréhension, ses opinions et les actions qui en découlent. On cherchait à comprendre ce qui motive tel ou tel choix dans un cadre organisationnel. Il n'était pas question de porter un jugement, mais d'amener le participant à voir son activité sous un angle organisationnel. Il fallait finalement s'assurer que le participant ait bien compris le but de la deuxième entrevue et ce qui était attendu de lui.

Il est possible que le processus décrit dans la première entrevue contienne plusieurs incidents critiques. Nous avons demandé au participant d'en identifier deux ou trois ayant rapport au processus budgétaire, et le chercheur a suggéré de se concentrer sur un seul. Les participants avaient toute liberté de choisir l'incident qui leur convenait le plus. Plusieurs facteurs entraient dans le choix de l'incident : la possibilité d'utiliser des artefacts pour appuyer la narration, le degré de confidentialité de l'événement, la portée stratégique de son dévoilement, la relation du participant avec la conclusion (satisfaisante ou non) et la perception que le participant avait de sa compréhension finale de l'incident.

Tableau VII : Canevas de la deuxième entrevue

Question générale

Nous avons donc choisi de parler de l'événement X. Décrivez-moi plus en détail l'émergence de cet incident, son déroulement, et sa conclusion.

Questions d'orientation (exemples)

- Les règles prévoyaient-elles ce cas de figure?
- Comment la communauté (comme vous me l'avez décrite) a-t-elle réagi? Quelles interactions avez-vous eu avec eux?
- Qu'avez-vous fait à ce moment-là?
- Avez-vous travaillé seul? Avez-vous réparti des tâches au sein de votre équipe? Avez-vous demandé de l'aide? Était-ce dans un cadre formel ou de façon informelle?
- Quel geste avez-vous posé à ce moment?
- À quel point cela correspondait-il à votre compréhension du processus (ou de l'organisation)?
- Qu'avez-vous utilisé à ce moment-là? (question orientée sur les artéfacts)
- Pourquoi avez-vous posé (tel geste)?

3.6 Déroulement de la collecte

Toutes les entrevues se sont déroulées aux bureaux des participants, de jour, entre juin 2012 et juin 2013. Un délai d'environ huit semaines séparait les deux entrevues d'un même participant. Quelques entrevues ont été repoussées en raison de l'organisation serrée du travail des participants. Ces reports expliquent environ trois mois dans la durée totale de la collecte. Toutes les entrevues ont été réalisées par le chercheur lui-même.

Sauf exceptions notées plus haut, les entrevues ont été enregistrées sur support numérique. Le chercheur a pris des notes durant les entrevues, notes qui ont été compilées dans un journal de bord et augmentées par la construction de liens conceptuels entre les entrevues. Cette construction a alimenté certaines questions de suivi au cours de la

deuxième entrevue sans qu'elles ne soient nécessairement intégrées au canevas lui-même. Les entrevues ont été transcrites en format texte et le résultat brut (non-dénominalisé) a été envoyé aux participants, alors invités à éditer leur contribution, notamment en retirant le contenu jugé comme étant trop sensible. Aucune modification n'a été apportée par les participants.

Une fois la vérification par les doyens terminée, les noms ont été changés de façon à assurer la confidentialité des participants. Les noms de programmes, de facultés, de l'université ainsi que des agences d'accréditation et des ministères et agences gouvernementales ont été changés pour la même raison. Le genre des pseudonymes a également été changé à l'aide d'une table de nombres aléatoires. Un chiffre pair nous amenait à choisir un pseudonyme féminin, un chiffre impair, un pseudonyme masculin.

3.6.1 Considérations éthiques

Le chercheur a demandé et obtenu, en avril 2012, un certificat d'éthique auprès du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (certificat CPER-12-028-D, annexe I). C'est à la première rencontre qu'ont été abordées les considérations éthiques de la recherche. Le chercheur et le participant se sont entendus sur les aspects de confidentialité, d'une part, et d'engagement dans le processus, d'autre part (voir annexe III). Les participants ont signé un formulaire de consentement par lequel ils se voient garantir une dénominalisation complète des données. Ni leur université, ni leur faculté, ni le domaine de leur faculté, ni leur nom, ni leur genre ne seront révélés. Les participants conservaient leurs droits « de base », comme ceux de retrait en tout temps et de plainte auprès de l'ombudsman. Ils conservaient également le droit de refuser de répondre à une question. Aucun participant ne s'est prévalu de ces droits.

Un certain risque était envisagé. Les doyens sont en nombre important, mais pas considérable. Bien que nous les identifions comme « doyens d'universités canadiennes », les incidents qu'ils racontent se sont produits au sein d'organisations, et la plupart auront eu des témoins et des interlocuteurs. Ces situations, puisqu'elles sont situées et uniques, pourraient être reconnaissables et l'identité du participant pourrait être devinée par

quelqu'un suffisamment au fait du dossier choisi. Il ne nous semble pas que ce soit un risque suffisant pour le signaler comme étant problématique – les participants étant eux-mêmes très au fait des possibilités – mais il doit néanmoins être mentionné dans cette thèse.

3.6.2 Journal de bord

Au fil de la collecte, nous avons répertorié à même un journal de bord le nom du participant, le nom du fichier électronique associé à l'entrée, le code de classement du dossier-séance, la présence ou l'absence de documents afférents ainsi que leur nature et un résumé d'une dizaine de lignes du déroulement de la séance. Ce résumé se concentrait sur la conduite de l'entrevue et les changements à apporter au ton, au débit, à l'environnement physique et sonore, aux questions de suivi et aux modifications à apporter à la grille d'entrevue.

3.7 Stratégie d'analyse

Les données colligées ont ensuite été analysées au fil d'un processus qui a inclus leur préparation, leur codage, la rédaction de la narration des cas, la modélisation et la rédaction d'une synthèse des événements sous la forme d'une réponse à notre première question de recherche. Nous avons également considéré la mise à l'épreuve du modèle construit afin de répondre à la deuxième question de recherche.

3.7.1 Préparation des données

Nous avons tout d'abord traité les données en transcrivant intégralement les entrevues, puis en important ces transcriptions dans le logiciel QDA Miner. Nous avons ensuite combiné les transcriptions des deux entrevues de chaque participant, composant ainsi un corpus de quatre séries d'entrevues avec autant de sujets. C'est à cette étape que les noms ont été remplacés par les pseudonymes et que nous avons effectué les opérations de censure exigées par les participants au moment des entrevues. Nous avons effectué une deuxième série de modifications pour retirer le maximum de références à l'établissement, dans le cas où ces références permettaient d'identifier aisément les participants ou

l'établissement. Ces entrevues élaguées ont été envoyées aux participants pour caviardage supplémentaire : rien n'a été modifié ou retiré par les participants. Les transcriptions des entrevues sont rapportées dans leur intégralité aux annexes V à VIII.

3.7.2 *Codage des données*

Nous avons ensuite procédé à un premier codage des entrevues en utilisant les éléments du système d'activité. Ce premier passage a permis de repérer l'évocation discursive des éléments de base de la CHAT (les éléments du triangle). Un deuxième passage a permis de coder l'évocation de concepts plus fins de la CHAT, comme les contradictions, les *double binds*, etc. Les relectures associées à ces deux passages ont permis de comprendre le contexte organisationnel du processus budgétaire, son déroulement ainsi que le déroulement de chaque incident critique. Un troisième passage a finalement permis de lier cette fois les gestes posés par les participants à la littérature sur les doyens et au fonctionnement des universités canadiennes présentés dans le premier chapitre de cette thèse. La liste finale des codes est présentée à l'annexe IV.

3.7.3 *Rédaction de la narration des cas*

Une fois le processus budgétaire compris et le déroulement de l'incident cartographié, nous avons rédigé un résumé de ces deux points sous la forme d'une narration centrée sur l'incident critique. Une première section décrit la nomination du doyen et les contextes organisationnel et financier de sa faculté. La section suivante décrit l'émergence de l'incident critique rapporté par le participant, puis le déroulement chronologique en faisant appel à des extraits illustrant le propos. Finalement suit une analyse de chaque cas selon deux des trois objectifs analytiques présentés au point suivant (3.6.4). Afin de protéger encore plus rigoureusement l'anonymat des participants, nous avons omis d'indiquer si les extraits sont traduits ou non.

3.7.4 *Analyse des données*

La narration décrite à la section précédente nous a permis d'aligner les événements en ordre chronologique. Nous avons ensuite procédé à une analyse en quatre temps.

Premièrement, nous avons procédé à une description chronologique de l'incident critique. Deuxièmement, grâce au codage, nous avons produit une représentation visuelle du système d'activité en deux temps, soit la situation initiale et la situation finale de l'incident critique. Troisièmement, en préparation de la description des résultats, nous avons construit un tableau récapitulatif de l'incident critique, des interventions du doyen sur le système d'activité et de la résolution des contradictions. La différence entre la deuxième et la troisième étape d'analyse est la suivante : la modélisation avec les systèmes d'activité met l'accent sur le système d'activité comme unité d'analyse alors que la récapitulation par tableau met l'accent sur les interventions du doyen ou des sujets.

Quatrièmement, nous avons analysé chaque cas avec trois buts. Le premier but était de relever les interventions du doyen sur le système d'activité, ce qui répond à la première question de recherche. Nous avons dans ce but relevé deux interventions possibles du doyen. La première intervention a trait au levier du système d'activité utilisé par le doyen pour résoudre son incident critique; la deuxième, à tout autre levier utilisé par le doyen qui ne serait pas dans le système d'activité. Le deuxième but de l'analyse finale de chaque cas était de relever tout autre élément du système d'activité qui a contribué à son évolution ou à sa résolution. Le troisième but de l'analyse de chaque cas était de relever tout autre élément qui ne ferait pas partie du système d'activité, mais qui présenterait un intérêt analytique ou conceptuel, soit dans la résolution du cas, soit dans la compréhension du système d'activité du travail du doyen ou du fonctionnement universitaire.

3.7.5 Mise à l'épreuve du modèle

Compte tenu des choix effectués au chapitre 2, la réponse à la deuxième question de recherche équivaut à une mise à l'épreuve du modèle du système d'activité construit. Or, le but de cette étude n'est pas de procéder à une évaluation formelle (ce serait un doctorat en soi), mais bien de se doter de critères permettant de répondre à la deuxième question sous deux aspects :

1. Le modèle permet-il de répondre à la première question?
2. Quelles modifications devraient lui être apportées si des lacunes ont été observées?

Pour ce faire, nous avons choisi de nous inspirer de la méthode de validation de modèle de Barlas (1996) afin de concevoir les tests à faire subir au modèle construit. Cette méthode, utilisée dans ce contexte dans l'analyse dynamique des systèmes, permet de tenir compte de l'intention d'utilisation du modèle (en opposant par exemple une approche descriptive à une approche corrélacionnelle) et de l'avancée de son développement. Puisque nous cherchons à élaborer des tests qui nous permettront de répondre à la première question et que le modèle utilisé en est à sa première phase d'essai dans le contexte donné, nous nous concentrerons donc sur une adaptation des tests de structure directs dit « empiriques », soit les tests de pertinence, d'originalité et d'exhaustivité.

3.7.5.1 Test de pertinence

Le modèle soulève des concepts et des relations qui ont déjà été relevés ou que l'on sait existants dans la littérature sur le sujet de l'enseignement supérieur ou sur les doyens. Le modèle peut confirmer ou infirmer ces concepts ou ces relations. Si le modèle relève effectivement des concepts ou des relations que l'on sait existants dans la littérature, on considère qu'il a réussi le test. Si le modèle ne relève pas de concepts ou de relations que l'on sait existants dans la littérature, on considère qu'il a échoué le test et qu'il utilise soit des concepts qui sont trop éloignés de la réalité de l'enseignement supérieur ou alors que les concepts utilisés sont trop exotiques pour être reliés à la réalité observée au moment de l'étude.

3.7.5.2 Test d'originalité

Le modèle relève des éléments et des concepts qui ajoutent à la compréhension du phénomène, dans ce cas-ci le travail des doyens et la compréhension de l'enseignement supérieur. Si le modèle ajoute effectivement à la compréhension, on considère qu'il a réussi. S'il n'ajoute rien à ce que l'on sait déjà, on considère qu'il a échoué le test. Dans ce dernier cas, c'est un modèle qui n'ajoute rien aux outils conceptuels existants et qui est donc redondant par rapport à ce qui existe.

3.7.5.3 Test de l'exhaustivité

Le modèle arrive à expliquer ou à intégrer tous les éléments pertinents qui ont été observés au cours de la collecte de données. Si oui, le modèle est exhaustif et peut être utilisé tel quel dans des études similaires. S'il y a un résiduel de données que le modèle n'arrive pas à expliquer, il faut alors proposer des pistes d'amélioration pour améliorer la puissance du modèle.

Chapitre 4 : Analyse et résultats par cas

Belief and seeing, they're both often wrong.
Robert S. McNamara, *The Fog of War* (2002)

Afin de déterminer la façon par laquelle les doyens arrivent à interpréter puis à résoudre les contradictions systémiques, nous allons présenter l'analyse des données et les résultats pour chaque cas. La présentation suit toujours le même plan en trois parties : la narration, la présentation des résultats et une discussion préliminaire. Les trois items sont présentés de façon séparée et étanche afin d'en faciliter la lecture et la compréhension.

La première partie relève de la narration. On commence par la narration rapportée du cas, en commençant par le contexte de la nomination ou de la carrière du doyen, suivi d'un court exposé de la situation facultaire. Nous enchaînons ensuite avec la narration de l'incident critique lui-même, des interventions du doyen et de la résolution de l'incident.

La seconde partie présente les résultats sous quatre formes différentes, afin de multiplier les occasions de compréhension. Une première présentation résume la progression chronologique de l'incident critique. Une deuxième présentation insère les éléments du narratif et les interventions du doyen dans une figure détaillée tirée de la modélisation retenue au chapitre 2 et détaillant la composition de chaque pôle du triangle d'activité. Une troisième présentation des résultats se fait sous forme de tableau synthétique où sont mis en exergue les leviers utilisés par le sujet et les effets de cette utilisation. Afin de ne pas confondre le lecteur, les informations des deux présentations précédentes sont également incluses dans le tableau. Finalement, des précisions sont apportées sur l'ensemble des résultats afin d'en assurer l'acquisition.

La troisième partie de chaque cas entame une discussion sur des éléments aberrants, inhabituels ou difficilement analysables avec le cadre utilisé.

Les données nous ont également fourni suffisamment de matériel pour que nous puissions contextualiser le cadre institutionnel dans lequel se déroule l'étude. C'est par cela que nous entamerons la présentation des résultats.

4.1 Contexte général de l'université 80

La période étudiée s'étend de 2006 et 2012 et inclut quatre études de cas. Chacun de ces cas se situe à une phase différente d'un changement plus large qui touche le fonctionnement de l'institution. Un de ces changements concerne le processus budgétaire et, puisque les doyens en sont responsables, il a des répercussions sur la manière dont ceux-ci se chargent de sa mise en place et de ses conséquences.

L'Université 80 est une université canadienne située en zone urbaine. Comme la plupart des universités canadiennes, elle a pour missions l'enseignement, la recherche et le service à la communauté (Jones, 2005). Cette université couvre la plupart des disciplines offertes dans l'éducation supérieure canadienne et gère un budget annuel de plus de 75 millions de dollars. S'appuyant sur 500 membres du personnel et plus de 15 000 étudiants, elle est structurée en une douzaine de facultés et d'écoles.

La majorité du financement de l'Université 80 provient de trois sources : les subventions provinciales, les droits de scolarité et les subventions de recherche d'organismes subventionnaires publics ou privés. Une part de ses activités est aussi financée par des organismes philanthropiques. Dans les quatre cas analysés, l'accent a été mis sur les subventions provinciales de fonctionnement et leur conversion en formule de financement interne pour écoles et facultés. Toutes les deux méritent une explication la plus détaillée possible, tout en préservant l'obligation d'anonymat.

Les universités dans la province sont en partie financées grâce à une formule de financement qui alloue des fonds en fonction des effectifs étudiants et la discipline dans laquelle ils sont inscrits, calculée en fonction d'une norme de calcul. Par exemple, un étudiant de sociologie à temps plein pourrait valoir 1,89 fois la subvention standard d'un étudiant à temps plein; un étudiant de soin dentaire, à temps plein, cinq fois la subvention standard et un étudiant en arts à temps plein pourrait valoir la subvention standard de base. La subvention standard de base a une valeur au comptant qui fluctue d'année en année. Durant l'étude, la valeur réelle a été relativement stable. Ce type de formule basée sur la

population étudiante et diffractée par domaine et par cycle d'études est courante au Canada (Higher Education Quality Council of Ontario, 2015; Minister of Training, Colleges and Universities, 2015).

Cette formule affecte grandement la direction que prennent les institutions. Elle incite à recruter de nouveaux étudiants. Puisqu'elle ne tient pas compte de la qualité, ses critiques suggèrent que la formule est conçue pour générer des économies d'échelle en maximisant le rapport étudiants/faculté, particulièrement au premier cycle. Un dernier exemple de ses effets est l'hypothèse que du moment que cette formule ne tient pas compte du coût réel de l'enseignement, n'importe quelle innovation pédagogique qui augmente le coût d'enseignement doit être porteuse d'un excédent généré à l'intérieur.

Ce dernier exemple est révélateur dans le sens que, afin de promouvoir l'innovation, l'administration centrale ne peut pas simplement transférer la subvention aux écoles et aux facultés en ne réservant qu'une toute petite partie pour ses activités et services centralisés. Au lieu de cela, elle nécessite que ses unités génèrent des économies d'échelle pour être capable d'extraire un peu plus de bénéfice de la subvention, afin de créer un trésor de guerre centralisé à travers duquel elle puisse financer des objectifs spécifiques, telles que des innovations pédagogiques (comme cité dans notre dernier exemple).

Une fois que le gouvernement provincial a distribué les fonds à l'Université, celle-ci est libre de distribuer lesdits fonds de la manière la plus adéquate. À l'Université 80, pendant notre étude, nous avons pu constater la fin d'une formule d'allocation et l'émergence et la mise en place d'une autre. Alors que la première formule était historique et reposait sur le principe que l'école ou la faculté recevait des fonds basés sur le financement des années précédentes et des besoins actuels, l'administration centrale a modifié son processus interne et transfère désormais les subventions provinciales basées sur la formule elle-même, moins un pourcentage réservé à des fins administratives.

Plus tard, plus de fonds seront mis de côté par l'administration centrale, comme les excédents issus des facultés et des écoles performantes, pour financer des unités qui le sont

moins à l'aide d'un processus de péréquation des transferts. Les excédents des facultés et des écoles performantes absorberont les déficits des facultés et des écoles moins performantes. Bref, le gain d'efficience dans des facultés qui était traduit en économies d'échelle a été transféré sous forme de compensation pour des facultés qui ne pouvaient pas créer de telles conditions ou qui, selon l'administration centrale, avaient souffert d'une incapacité systémique à générer des excédents.

Suivent maintenant les résultats relatifs à chacun des cas.

4.2 Raymond et la règle erronée

L'École du Projet se trouve dans une position plutôt avantageuse lorsque Raymond en prend la direction. Il est averti par le bureau du Recteur de l'université que son école serait excédentaire de 300 000 dollars pour l'exercice de la première année de son mandat. Commencer son mandat avec des bénéfices et de telles conditions avantageuses est une véritable symphonie aux oreilles du nouveau doyen :

Le doyen est arrivé en poste. On lui avait dit : « Regarde, tout va bien, il y a 300 000 \$ en surplus parce qu'on a eu un changement de clientèle et tout ça. » La direction, quand ils l'engagent, parce qu'il ne voulait pas être engagé, ils lui disent : « On te donne la chance d'avoir du temps pour ta recherche. Tu auras un montant pour toi pour engager des gens ou pour aller faire des conférences, te promener dans le monde. C'est nous qui te donnons cet argent-là et puis... la situation est bonne, mais si tu as des projets spéciaux, on peut te donner un certain montant pour ta... » Ça, c'était l'époque précédente, celle un peu plus liée à l'approche ecclésiastique, tout l'argent est au central et de temps à autre, on fait des cadeaux aux archevêques, cardinaux et tout le reste. (Raymond, lignes 1360 à 1368)

La Haute direction ne rentre pas dans les détails du calcul du financement institutionnel. Au départ, Raymond ne pousse pas plus loin la question. Après tout, « tout va bien » (ligne 1360), lui a-t-on dit. Il lui est annoncé que l'école a un certain contrôle sur – et une responsabilité concernant – ses opérations et que « j'ai comme une espèce d'accord d'une espèce d'ardoise, qu'on a, qui maintenant va exister, même techniquement, c'est-à-dire, [la vice-présidence d'opérations] a créé une ardoise où on peut mettre ses montants et on peut le récupérer pour l'année d'après » (lignes 413 à 416). Cela veut dire que si l'école

produit un excédent, celui-ci sera utilisable l'année suivante. Le même principe s'appliquerait en cas de déficit, qui devrait donc être remboursé l'année suivante.

L'incident critique : le résultat sombre dans le rouge

Avant le début du trimestre, l'Université 80 a pris une décision concernant son processus comptable. Le budget du fonctionnement dépendait fortement des subventions octroyées par le ministère de l'Éducation et était adapté en fonction des effectifs étudiants. Sans que les raisons ne soient tout à fait claires, l'administration décide de changer l'attribution des allocations financières et de passer d'un calcul *été + automne + hiver* à un calcul *automne + hiver + été*. Ceci provoque un déséquilibre important pour la première année du mandat de Raymond. Ce déficit attendu suscite une atmosphère de crise financière à l'Université 80. Ce n'est qu'une question de temps avant que cela ne nuise aux procédures d'embauche.

Une fois le trimestre commencé, le responsable du budget de l'Université sollicite une rencontre avec le doyen dans le but d'informer Raymond de quelques mauvaises nouvelles : le déséquilibre financier généré par le changement d'attribution comptable oblige l'administration centrale à récupérer les 300 000 dollars excédentaires afin d'équilibrer le budget.

Et le doyen arrive, et puis voilà la crise. On en a une aux trois ans, quatre ans, d'accord? Justifiées par toutes sortes de motifs. La crise arrive et le 300 000 \$ disparaît. Le doyen se fâche et on lui dit : « Ne t'en préoccupe pas, c'est parce qu'on a un gros déficit, mais on le met dans... sur une ardoise comme pour dire... » (lignes 1371 à 1374)

La règle d'allocation change à son tour. La formule interne d'allocation reflète à présent le système en cours dans la Province qui est appliqué dans l'institution. Au lieu de couvrir la valeur réelle des dépenses réelles, l'administration centrale transfère seulement à l'école une partie calculée de manière confidentielle de la subvention qu'elle génère. Il y a eu les premiers gestes de changement de financement [interne] disant : « On vous financera dorénavant avec le même système que [le gouvernement provincial] » (lignes 1430 et 1431)

Cette décentralisation interne des responsabilités caractérise l'année de la prise de fonction de Raymond. Cette introduction d'une reddition de compte (*accountability*) à l'interne s'inscrit dans la tendance d'un quasi-marché de l'éducation supérieure, au sein de laquelle les institutions sont supposées, notamment, exploiter une plus grande autonomie organisationnelle pour répondre rapidement au marché tout en rendant des comptes de plus en plus exhaustifs sur l'atteinte de cibles de performance chiffrées (Kezar et El-Khawas, 2003).

Et malgré tout, la Faculté doit atteindre un but fixé d'avance : l'équilibre.

Parce que ça c'est l'absurde du système public, c'est qu'il ne faut pas faire de déficit. Et justement un [*leader*] étudiant dirait que ça veut dire que si vous avez plus d'argent [à la fin de l'année], ça veut dire que vous en avez trop, on verra qu'on peut le prendre. [...] À la Ville de X, [le dernier mois de l'année fiscale], c'est le mois des dépenses. (lignes 406 à 409)

À la recherche d'une solution

Raymond informe promptement son équipe décanale que l'un de leurs objectifs, l'équilibre du budget, est en danger. Le tout premier élément est de passer d'un budget en fonction des besoins à un budget fondé sur les revenus. Comme Raymond le déclare : « Ce changement de règles fait qu'on s'aperçoit qu'il n'y a pas seulement quelque chose sur l'ardoise qui a disparu, mais qu'on a un... automatique... d'un instant à l'autre, on est en déficit » (lignes 1482 à 1484). À court terme, les conséquences sont bien expliquées, mais l'effet est tempéré par l'utilisation d'un ton ouvert et plutôt optimiste : « On va passer une année en restrictions : on n'engagera pas de gens, on essaiera de passer à travers. On n'a jamais eu de déficit depuis que je suis là » (lignes 1580 à 1582).

Les principes de gestion élémentaire offrent de nombreuses solutions. Raymond et son équipe pourraient réduire les dépenses afin que celles-ci correspondent aux revenus réels. Ils pourraient également essayer d'augmenter les revenus en multipliant le nombre d'étudiants dans leurs programmes ou en augmentant les frais de scolarité.

Durant la réunion au cours de laquelle il apprenait ces mauvaises nouvelles, Raymond a été sensibilisé à un nouvel aspect du problème par le vice-recteur. Ce dernier lui a demandé pourquoi d'autres écoles comme la sienne atteignaient, elles, un seuil de rentabilité en utilisant la même formule. Cette interrogation a amené le doyen à réfléchir à ce qui avait pu se passer exactement : « les contacts nous permettent de voir que, par exemple, [autre école], les gens ont des [financements] complètement différents des nôtres » (lignes 1495 à 1497) pour les mêmes populations étudiantes inscrites aux mêmes activités.

Cette différence de classement signifiait que le même nombre d'étudiants inscrits aux mêmes cours dans deux universités différentes ne rapporte pas la même subvention. Cette comparaison avec d'autres établissements a fait office de révélation pour Raymond : en utilisant cette différence comme argument, le classement pourrait-il être revu pour pouvoir atteindre la subvention obtenue par les autres écoles? La réponse de l'administration centrale a été positive. La haute direction a laissé savoir qu'elle était prête à défendre ce dossier auprès du gouvernement provincial.

L'équipe décanale s'est mise au travail et a impliqué les départements pour réévaluer le classement de toutes les activités d'enseignement. L'atmosphère était plutôt optimiste du moment qu'« [o]n y croyait. Et puis on croyait aussi en l'administration » (ligne 1656). Les activités d'enseignement et les effectifs étudiants ont été revus de fond en comble, avec la collaboration de l'ensemble de l'école. À la fin de cet exercice qui a duré un an, l'équipe décanale a estimé que l'enseignement était sous-financé par environ un million et demi de dollars – soit cinq fois le déficit prévu. Le tout a été présenté à la haute direction, puis relayé au gouvernement provincial. Entretemps, une partie du déficit a été épongée par un ajustement ponctuel de la subvention interne de la part de la haute direction.

Analyse du cas 1 : Raymond

Chronologie de l'incident critique de Raymond

L'incident critique de Raymond peut être décomposé en dix étapes :

1. L'annonce d'un surplus.
2. La disparition du surplus, récupéré par le central.
3. La crise au sein de l'institution – un déficit – le surplus dégagé n'est pas rendu.
4. Le changement des règles (pour faire face au déficit chronique).
5. La faculté est déficitaire.
6. Le doyen cherche une explication et se tourne vers l'équipe décanale.
7. Le doyen examine le mode de calcul du financement des enseignements.
8. L'équipe décanale introduit un nouvel instrument, le *benchmarking*, pour soutenir son analyse
9. L'équipe décanale et les unités procèdent à une analyse du financement et proposent une modification au financement provincial.
10. Le rectorat relaie le résultat de l'analyse au gouvernement provincial et, après négociations, consent une compensation à l'école.

Les dix étapes peuvent être modélisées en deux systèmes d'activités, initial et final, que l'on retrouve à la figure 11, alors que le tableau VIII met en exergue les leviers mobilisés par le doyen ainsi que leurs effets.

Raymond

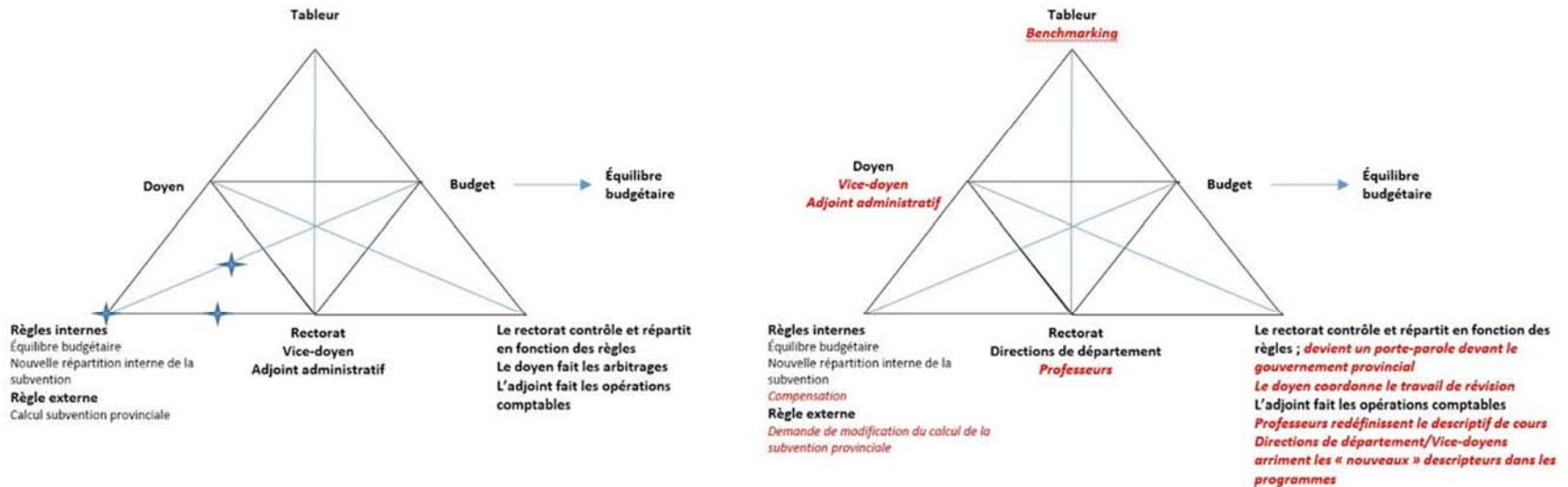


Figure 11 : Modélisation de l'incident critique de Raymond et de sa résolution. Les étoiles au sein du système d'activité représentent les zones de contradictions. Les éléments qui ont été modifiés entre la situation initiale et la situation finale sont présentés en rouge, mis en gras et en italique.

Tableau VIII : Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Raymond

| Dimension | Système au moment de l'incident | Ordre | Leviers / Interventions | Effets |
|----------------------|---|------------------|---|---|
| Résultat | Budget équilibré | | | |
| Sujet | Raymond | 1 | Ajout de l'adjoint et de l'équipe décanale | |
| Objet | Budget | | | |
| Outils | Tableur | 2 | Ajout du <i>benchmarking</i> | |
| Règles | 1) (Interne) Budget équilibré 2) (Interne) Formule d'allocation des fonds aux unités 3) (Externe) Base de calcul provinciale | 6 | Démonstration du mauvais classement dans le calcul | |
| Communauté | Rectorat et adjoint administratif | 4 | Ajout des professeurs et des directions de départements | |
| Division des tâches | Rectorat : contrôle, répartition des fonds selon la règle 2 Doyen : fait les arbitrages facultaires Adjoint : opérations comptables et quotidiennes | 4 1 4 5 | Lance et coordonne la révision, négocie avec le rectorat Soutient la décision Profs et directions : révisent les cours pour vérifier leur classement Équipe décanale compile et valide les révisions | Deviens porte-parole des changements demandés au provincial |
| Élément perturbateur | Nouvelle formule d'allocation des fonds aux unités | | | |
| Tensions | 1) Règle-règle Nouvelle règle d'allocation empêche l'équilibre budgétaire 2) Comm – Règle Rectorat ne comprend pas pourquoi l'école est déficitaire quand ses concurrents sont rentables 3) Règles – objet La tension 1) empêche la réalisation de l'objet 4) Sujet – règle Raymond ne comprend pas la raison du déficit | 3 | Raymond comprend l'erreur source : l'école n'est pas financée selon la bonne base de calcul | Nouvelle règle amendée pour compenser le manque à gagner de l'école Disparue Mise en veilleuse le temps des représentations Disparue |

La figure 11 et le tableau VIII nous permettent de reconstituer le cas de Raymond en utilisant les concepts de notre cadre théorique.

Contexte antérieur à l'incident critique de Raymond

Raymond entre en fonction dans une école qui est en bonne santé financière. Cette santé financière découle notamment du processus budgétaire alors en place. Ce dernier est basé sur une approche historique ainsi que sur des négociations ponctuelles entre les doyens et le bureau de la présidence de l'Université 80. De plus, Raymond hérite d'un classement pour fin de financement provincial qui a été établi plusieurs années avant son arrivée. Ainsi, Raymond ne connaît pas au départ la façon dont sa faculté est financée par le palier provincial. La situation financière favorable de la faculté vis-à-vis l'université en raison de l'approche historique du financement est peut-être la cause de l'absence de révision de ce calcul initial.

Description de l'incident critique de Raymond

L'incident critique est déclenché par un changement de règles. Plutôt que d'adopter une formule historique et de négociation pour financer les facultés de l'Université 80, le bureau de la présidence a décidé de modifier cette règle de financement pour la calquer sur le modèle de financement par « tête de pipe » du gouvernement provincial. Ce changement de règle fait qu'au cours d'une même année pour le même nombre d'étudiants et la même offre de programme, l'école que dirige Raymond passe d'un surplus confortable à un déficit. Les déficits ne sont plus autorisés.

Situation du système d'activité au moment de l'incident critique

Au moment de l'incident critique, le résultat du système d'activité est l'atteinte d'un budget équilibré. Nous avons vu précédemment que ce résultat n'a jamais été un problème dans le cadre d'un financement à partir de la formule historique. Le budget équilibré est maintenant en danger en raison du changement de règle. Notre sujet est Raymond et l'objet du système d'activité est la préparation du budget. Raymond relève un seul outil employé, celui d'un tableur électronique utilisé par son adjoint pour faire le suivi des dépenses et de l'équilibre budgétaire.

Les règles ont été brièvement abordées, mais nous les expliciterons. Trois règles font partie de ce système d'activité : deux règles internes et une externe. La première règle interne est l'obligation d'un budget équilibré. La deuxième est la formule d'allocation des fonds aux unités, quelle qu'elle soit. Il y a d'abord une formule historique, puis cette formule change au moment de l'incident critique pour une formule d'attribution calquée sur celle du gouvernement provincial. La troisième règle, qui est externe, est la formule de calcul provincial qui sert de modèle pour le changement effectué à la formule interne.

La communauté est constituée, au moment de l'incident, du bureau de la présidence et de l'adjoint administratif. Afin d'atteindre l'objet, ces deux groupes et le doyen se divisent les tâches de la façon suivante : alors que le bureau de la présidence contrôle et répartit les fonds selon la règle 2, le doyen fait les arbitrages facultaires en terme d'offre de programmes, de développement et d'attribution des fonds aux unités. Enfin, l'adjoint s'occupe des opérations comptables et de la gestion quotidienne.

Le système rencontre quatre tensions au moment de l'incident critique. Premièrement, il y a une tension entre la nouvelle règle d'allocation (règle 2) et la règle 1, puisque le changement de la règle 2 empêche l'atteinte de l'équilibre budgétaire. La deuxième tension se situe entre la communauté et les règles en général. Le bureau de la présidence ne comprend pas pourquoi l'école est déficitaire alors que ses concurrents sont rentables. La troisième tension se situe entre les règles et l'objet, puisque la première tension mentionnée empêche la réalisation de l'objet. Finalement, la quatrième tension se situe entre le sujet et l'ensemble des règles, car Raymond ne comprend pas la raison pour laquelle la modification de cette règle créerait soudainement un déficit dans le calcul de la formule d'allocation.

Interventions de Raymond

Dans la situation décrite ci-dessus et au premier modèle de la figure 11, Raymond a mobilisé plusieurs leviers successifs. Il a tout d'abord redéfini la composition de son pôle de sujet, mobilisant son équipe décanale et en y ajoutant l'adjoint administratif. La division

de tâche de ce dernier change donc, dans ce cas-ci, pour passer du soutien aux opérations comptables et à la gestion quotidienne à un soutien à la décision. La deuxième intervention du doyen est l'ajout, dans ses outils de calcul, du *benchmarking* lorsqu'il obtient l'information que ses concurrents sont rentables en offrant les mêmes activités au même nombre d'étudiants. Cet ajout du *benchmarking* lui permet, en troisième lieu, d'intervenir sur la tension numéro 4 entre le sujet et la règle.

À ce moment, Raymond comprend l'erreur source. L'arrimage de la formule d'allocation interne de l'Université 80 avec la formule de financement provinciale a mis en lumière une mauvaise classification des activités de son école. C'est une erreur qui avait probablement été cachée par les surplus historiques dégagés par l'école sous l'ancienne formule de financement. Cela étant mis au jour, il se lance alors dans la quatrième étape, le lancement et la coordination de la révision de ce classement, tout en négociant avec le bureau de la présidence pour s'assurer qu'il soutiendra ses démarches auprès du gouvernement provincial. De même, il mobilise ses directions départementales et, on le devine, certains professeurs, pour réviser les offres de formation de façon à les arrimer correctement à la formule provinciale. Finalement, il dirige l'équipe décanale dans la compilation et la validation des révisions et il négocie avec le rectorat pour démontrer que sa faculté est victime d'un sous-financement qui ne découle pas d'un problème structurel, mais bien d'une erreur de classement aux fins de financement.

Effet de l'intervention de Raymond

Les deux premiers effets directs de ses interventions ont été de faire disparaître les tensions numéro 2 et 4, puisque Raymond et les membres de la communauté, soit le bureau de la présidence, comprenaient maintenant les raisons du déficit. Le troisième effet des interventions de Raymond a été de mettre en veilleuse la tension entre les règles et l'objet (tension numéro 3) le temps des représentations, et le temps que l'université puisse aller chercher, auprès du gouvernement provincial, ce qui était dû à la faculté. Toutefois, comme ces négociations prendraient énormément de temps est survenu le quatrième effet des interventions de Raymond, soit que la nouvelle règle a été amendée pour compenser le manque à gagner de l'école pour une année, celle supposée couvrir le temps des

négociations avec le gouvernement provincial. Les interventions de Raymond ont aussi eu un effet significatif sur la séparation des tâches : le bureau de la présidence est passé de son rôle original de contrôle et de répartition des fonds pour devenir porte-parole des changements demandés par l'école auprès du gouvernement provincial.

Cela met fin à l'étude du système d'activité que nous avons choisi de limiter dans le temps (donc nous le considérons comme résolu lorsque l'objet est réglé et le résultat atteint) comme dans l'espace. Le lecteur doit cependant tenir compte du fait que les contradictions, bien que perçues comme en voie d'être réglées au moment de ce qui semble être la fin de l'incident critique, ne sont finalement pas réglées. À l'échelle provinciale, l'année suivante, il y aura moratoire de la part du gouvernement sur toutes les demandes de révision de classement pour fins de financement, la demande de l'école de Raymond ayant déclenché une série de demandes similaires dans d'autres domaines connexes.

Alors qu'a fait Raymond en situation financière difficile?

Raymond s'est retrouvé du jour au lendemain avec une situation déficitaire et une incompréhension, non seulement des raisons de ce déficit mais du mécanisme qui y a mené. Pourtant, Raymond et son équipe ont réussi, en bout de ligne, à réparer le système d'activité, à atteindre l'objet de celui-ci et à respecter le résultat désiré. On peut donc répondre à cette question en mettant l'accent sur quatre grands axes d'intervention tirés des résultats.

Tout d'abord, Raymond a constaté le changement de règle et enquêté sur le mécanisme derrière le changement de règle et l'application de la nouvelle règle. Ce faisant, il a pu compléter sa maîtrise des facteurs historiques et culturels de sa propre école ainsi que de l'Université 80. Ces deux nouveaux éléments de compréhension combinés à l'introduction d'une nouvelle donnée, c'est-à-dire le *benchmarking*, lui ont permis de comprendre la nature de la tension au sein des règles. La compréhension de cette dernière devient l'élément crucial dans la résolution du problème, puisque Raymond ne considérera pas les options plus acceptables dans une relation hiérarchique normale qu'aurait été la recherche de nouveaux revenus ou la diminution des dépenses en cours.

Ensuite, Raymond procède à une mobilisation ponctuelle de son équipe décanale et de son adjointe au sein du groupe sujet, en faisant des parties prenantes de la stratégie du processus décisionnel qui mènera à la résolution du problème. Au sein de l'équipe du sujet se répartissent des tâches fondamentales, des responsabilités accrues pour chacune des personnes et un travail pour lequel l'ensemble de l'équipe sera redevable. De même, la communauté est redéfinie en mobilisant les directions de département et certains professeurs. Ce faisant, Raymond réussit à faire en sorte que sa communauté partage son point de vue concernant l'urgence de la situation et l'importance du travail à effectuer. Par contre, la répartition du pouvoir au sein de cette équipe rapprochée n'est pas assez définie pour être analysée en profondeur.

Le troisième axe d'intervention du doyen a été la réinterprétation de la règle et la défense de cette nouvelle interprétation auprès du bureau de la présidence. Convainquant ainsi la présidence, qui est membre de la communauté, que le déficit observé s'expliquait par des facteurs externes, Raymond réussit à transférer la responsabilité de l'atteinte de l'objet de sa faculté, donc de sa position de doyen, à un locus externe situé au sein du gouvernement provincial.

Le quatrième axe d'intervention a été de convaincre le bureau de la présidence de changer de rôle et de devenir un porte-parole auprès du gouvernement provincial. Cela fait passer le bureau de la présidence d'un agent d'une vision néolibérale de l'enseignement supérieur, où cette direction contrôle à distance la reddition de comptes et la performance des facultés, à un rôle où s'installe une collaboration entre deux niveaux hiérarchiques distincts. Cette démonstration est tellement réussie qu'il obtient finalement de la haute administration qu'elle contrevienne à ses propres règles en lui offrant une compensation ponctuelle.

4.3 Amanda et la planification stratégique

C'est quatre ans avant l'entrevue qu'Amanda a été nommée doyenne de la Faculté X. C'est à la fois une chercheuse et une administratrice expérimentée. L'une des chercheuses les plus reconnues de sa discipline, elle a publié sur une multitude de sujets et enseigné des cours très en demande de la part des cohortes étudiantes. Sur le volet administratif, elle a dirigé son département de même qu'un important centre de recherche. Sa nomination avait un peu surpris parce qu'au début de la course elle ne figurait pas parmi les favoris. Néanmoins, quatre ans plus tard, elle croyait être parvenue à gagner la confiance tant du corps professoral de la faculté que du personnel du décanat.

Amanda avait une relation différente par rapport à ses collègues à l'égard des problèmes financiers. La situation était déjà abominable au moment de sa nomination. Quelques années avant l'incident critique examiné dans cette étude de cas – l'année de sa nomination – Amanda avait été confrontée à un déficit de plusieurs millions de dollars, essentiellement structurel à ses yeux. Malgré tous les efforts déployés pour économiser autant que possible, la situation demeurait difficile.

Les problèmes structurels se répercutaient sur un autre aspect cher à Amanda : les études supérieures. Les difficultés financières rendent difficile le recrutement professoral alors que la charge des professeurs restant augmente sans cesse, limitant la capacité d'accueil. Cela ne peut durer, croit-elle. Ainsi, plutôt que d'être confronté à une crise imminente, le bureau de la doyenne de la Faculté X était très conscient que les dépenses continueraient de surpasser les revenus et qu'il fallait passer à l'action.

Ce questionnement donne une tournure intéressante à l'étude de cas. En effet, il devient très difficile d'identifier des contradictions dans un système qui s'attend déjà à faire face auxdites contradictions. Le travail effectué par l'équipe décanale d'Amanda est prévisionnel : la crise n'est pas encore déclarée, elle n'est qu'imminente. Toutefois, le fait de savoir que la crise est imminente pousse le sujet et sa communauté à se lancer dans la recherche d'un nouvel équilibre.

Confrontée au déclin projeté des inscriptions et donc des revenus, l'équipe décanale s'est réunie et a conçu une stratégie en deux temps. Tout d'abord, elle concentrerait les efforts de croissance de la faculté sur les cycles supérieurs. Par la suite, elle profiterait d'une occasion à saisir, offerte par l'administration supérieure : l'expansion sur un nouveau campus. Dans le cadre de cette étude de cas, nous nous concentrerons sur la première partie de la stratégie.

Amanda pouvait compter sur un avantage de taille. Dès son entrée en fonction, elle a implanté un processus de planification stratégique continue. Pour elle, « ce n'est pas un exercice technocratique » (ligne 1403) ou « budgétaire » (ligne 1406); c'est une « action d'abord et avant tout de mobilisation » (lignes 1424-1425). Cette mobilisation, explique-t-elle, « c'est une vision où il y a un côté à la fois *bottom up* puis *top down*. Puis une vision à la fois macro, puis il y a un côté micro qui est... qui interpelle directement les départements » (lignes 1442 à 1444).

La mobilisation serait nécessaire, au moins pour les projets liés au nouveau campus. Au début, « il y avait des gens qui étaient d'accord pour aller au (nouveau) campus. Il y avait des gens moins nombreux, mais qui étaient plutôt en désaccord de principe, puis il y avait, je dirais, une... plutôt une majorité de personnes qui étaient indécises, c'est-à-dire que... qui voulaient être informées, qui ne savaient pas trop, qui avaient des doutes, etc. » (lignes 2335 à 2338). La même diversité d'opinions se faisait entendre pour chaque enjeu discuté, à chaque étape du processus. Les efforts se sont concentrés sur l'identification de moyens, d'une part, pour mobiliser chaque département dans le cadre de ce plan plutôt ambitieux et, d'autre part, pour maintenir l'implication à long terme de l'équipe.

Dès le début, Amanda a valorisé une approche horizontale dans le travail d'équipe. Amanda a observé que les vice-doyens trouvaient des solutions assez facilement lorsqu'ils étaient amenés à travailler ensemble. Quand venait le temps de planifier, l'équipe décanale fonctionnait davantage comme un comité de travail qu'un cabinet ministériel : toute tentative de rigidité était tuée dans l'œuf, et personne ne réclamait une forme de

souveraineté sur ce qui était une responsabilité partagée de l'équipe. Les nœuds au sein de l'équipe se sont faits et défaits au fur et à mesure que les enjeux sont apparus et ont été résolus.

Finalement, Amanda n'a pas observé de résistance à l'égard de la planification, résistance à laquelle elle s'était attendue. Son expérience en planification stratégique lui avait appris à intégrer le plus rapidement possible les parties prenantes aux discussions et à en faire un processus bidirectionnel entre la base et le sommet. C'est ainsi qu'Amanda s'est lancée dans une tournée de toutes les assemblées départementales (plus d'une dizaine) une fois par année pour chaque problématique.

Dès le début, le risque paraissait semblait immense : impliquer les départements si tôt dans la planification pouvait faire dérailler les idées mises de l'avant ou résulter en un cocktail de mesures qui s'avéreraient coûteuses ou inapplicables. Heureusement, selon Amanda, « ils ont déjà participé à l'élaboration, puis ils ont déjà travaillé entre eux, puis ils se sont chicané peut-être entre eux sur les orientations principales qu'ils devaient adopter. Ça revient et on l'interprète à la fois en une perspective globale et on l'interprète sur des priorités » (lignes 1443 à 1447).

Amanda avait identifié l'« autonomie intellectuelle » du corps professoral comme un facteur à prendre en compte. Elle croyait que cette autonomie faisait en sorte qu'elle ne pouvait essayer de diriger la discussion de manière biaisée ou de manipuler son auditoire pour qu'il adhère à son objectif. Au contraire, elle a trouvé qu'il était d'une importance cruciale de baser la discussion sur la confiance, et que l'un des principaux ingrédients qui a permis le renforcement mutuel de la confiance a été de permettre une discussion franche sur le risque de perdre le contrôle sur ladite discussion. Amanda a assumé le risque et été de l'avant puisqu'il n'y avait qu'une telle atmosphère qui pouvait amener les participants à exprimer leurs désaccords et à faire progresser les discussions.

Ce ne sont pas toutes les séances qui ont été couronnées de succès. Souvent, la meilleure conclusion à laquelle ils pouvaient aboutir était de convenir qu'ils étaient en

désaccord. Il y avait de la résistance par endroit, et Amanda insistait sur le fait qu'elle n'essayait pas de la combattre tant que la résistance était soutenue, bien étayée et constructive. Dans d'autres cas, la résistance venait sous forme d'une opposition de principe : c'était le cas avec le nouveau campus. Néanmoins, Amanda a pu constater que le fait de répondre aux préoccupations sous-jacentes à la résistance idéologique ou constructive pouvait favoriser une meilleure compréhension de la part du corps professoral, une planification plus précise pour l'administration et de meilleurs projets en général qui finissaient par jouir d'un plus grand soutien.

Malheureusement, il ne s'agissait pas uniquement de résoudre la situation financière. Il fallait s'attaquer à un deuxième problème qui se pointait à l'horizon : le lent déclin des études supérieures. Amanda ne s'en cache pas : elle accorde une grande valeur à la recherche et aux études supérieures. Une très grande valeur. Elle était préoccupée lorsqu'elle est entrée en poste et a constaté que la baisse des effectifs étudiants aux cycles supérieurs suivait de près la réduction de la taille du corps professoral. Il n'y avait pas d'autres issues que de réorienter les efforts pour augmenter les inscriptions aux études supérieures.

Mais comment convaincre les gens, et plus particulièrement la haute administration, de la gravité de la situation? Amanda, toujours portée vers la planification, a d'abord commandé une étude interne du corps professoral. Basée sur plus de 50 dossiers de promotion, l'étude a examiné plusieurs variables et permis à Amanda d'affirmer sans détours que les départs non remplacés au sein du corps professoral exerçaient énormément de pression sur les personnes les plus récemment embauchées, et que cette pression était maintenant trop grande : les inscriptions aux cycles supérieurs et la direction offerte à ceux qui s'inscrivaient en souffraient. Il fallait donc faire des choix. La Faculté sortait tout juste d'une période d'expansion au premier cycle, une expansion qui semblait pour plusieurs une fuite vers l'avant. Elle semblait trop exigeante pour le corps professoral, qui ne disposait pas de suffisamment de temps pour endiguer le déclin des études supérieures.

L'équipe décanale a entrepris une tournée des départements pour s'assurer de visiter chacun au moins une fois. La discussion, plutôt franche, a donné le ton à la planification stratégique. L'étude décanale n'a pas été contestée, et la doyenne a insisté sur le fait que la Faculté pouvait miser sur ses forces : des centres de recherche bien établis, un fort taux de succès pour les demandes de subvention et un corps professoral de renom. La question qu'elle posait alors à ses collègues (et tout au long de l'entrevue elle a parlé de ses « collègues ») était la suivante : comment maintient-on ses acquis tout en renversant la tendance à la baisse des inscriptions aux cycles supérieurs?

Amanda s'était préparée et suggérait quelques idées. L'une des clés de son plan directeur était la diversification des programmes et des curriculums. Son idée était d'offrir, dans certains programmes de maîtrise judicieusement sélectionnés, un embranchement qui permettrait de choisir entre des études appliquées et de recherche. La présence de deux voies encouragerait ceux qui voudraient poursuivre leurs études sans avoir à compléter un mémoire à le faire en effectuant des stages, des travaux dirigés ou des cours supplémentaires.

Amanda a constaté que le corps professoral était non seulement réceptif à ces idées, qui auraient été considérées hérétiques quelques années auparavant, mais que certains départements avaient même déjà des projets de développement de maîtrises dans leurs cartons. Elle a découvert que, dans chaque cas, des professeurs et directeurs n'attendaient que l'occasion de tester des nouveaux modèles qui permettraient d'accroître le nombre d'inscriptions tout en améliorant le recrutement et la rétention du corps professoral.

Le système d'activité décanal chevauchait en partie celui des départements. Les paliers à la fois décanal et départemental savaient que c'était problématique, mais personne ne s'y était attaqué. La qualité de la préparation d'Amanda et de son équipe a réduit au minimum les contradictions tout en permettant l'émergence de la créativité. Ce cas devient donc atypique : la manière selon laquelle Amanda a divisé le travail, comme nous le verrons, lui a en fait permis de contourner certains des éléments clés du système d'activité, particulièrement les contradictions primaires et secondaires.

La planification stratégique a donc mis l'accent sur les cycles supérieurs, mais donnait le choix des moyens. Les objectifs étaient plutôt ambitieux pour la maîtrise (croissance annuelle de 6 %) et modestes pour le doctorat (3 %). L'expansion au premier cycle a été réduite et contrôlée à 3 % par année. Une deuxième ronde de consultations a permis à Amanda de discuter des méthodes et de la faisabilité. Encore une fois, l'exercice s'est avéré plutôt simple : l'objectif pour la maîtrise serait atteint grâce aux nouveaux programmes, donc la première phase de la planification stratégique était presque réglée. La croissance au premier cycle s'avérerait également facile à contrôler puisque chaque programme contingenté était déjà à pleine capacité. Seuls les programmes qui n'atteignaient pas leur pleine capacité auraient le droit d'accepter plus d'inscriptions. Le décanat et les départements se sont entendus sur ces deux méthodes assez rapidement.

C'était une autre paire de manches pour le doctorat. La taille des effectifs dépend d'une série de facteurs, notamment la disponibilité d'aide financière, la compétition et la réaction aux processus d'admission des autres universités. L'enjeu de l'aide financière, et plus spécifiquement du financement intégré, posait problème pour le nombre d'étudiants. Le financement intégré est un programme qui permet à l'université de garantir, dès l'offre d'admission, une somme d'argent fixe à un étudiant. La Faculté X inclut certaines disciplines très compétitives pour lesquelles une offre financière doit souvent être substantielle pour attirer les meilleures candidatures. Cette aide financière combine différentes sources de revenus en un seul montant, comme des subventions provenant de fonds de recherche et des bourses destinées directement aux étudiants. L'objectif était de les payer pour travailler sur leur thèse.

Ce programme était néanmoins vulnérable en regard de deux types d'éventualité. Tout d'abord, les deux sources de revenus utilisées pour le financement intégré dépendent des fonds disponibles auprès des organismes subventionnaires. Lorsque les organismes subventionnaires resserrent leurs critères d'admissibilité, le financement en souffre. Ensuite, en raison de l'obligation de fournir un financement avec toutes les inscriptions, les effectifs doctoraux dans certaines disciplines n'étaient plus proportionnels aux effectifs

professoraux. Ainsi, certains départements accueilleraient moins d'étudiants qu'ils ne le pouvaient. En somme, ils n'opéraient pas à productivité maximale, et cette productivité dépendait d'une variable – le financement extérieur – qui était hors du contrôle de la faculté.

Une solution a émergé, encore une fois, après quelques itérations : des revenus provenant de contrats d'assistantat d'enseignement et de recherche, une forme de revenu que la faculté et les départements contrôlent en partie, viendraient compléter le programme de financement intégré. Du point de vue de sa gestion, la planification stratégique a réduit le risque en limitant les fluctuations des fonds disponibles. Le changement dans l'objet de rémunération a mené à une certaine résistance : les étudiants seraient maintenant payés pour exécuter un assistantat plutôt que pour travailler sur leur thèse. Amanda a mentionné que bien que la problématique avait été évoquée, particulièrement dans les disciplines plus fondamentales, elle ne s'est pas transformée en obstacle à l'implantation. Donc comment est-ce qu'Amanda et son équipe ont réglé ce problème prévu?

Analyse du cas 2 : Amanda

Chronologie de l'incident critique

L'incident critique se décompose en onze étapes :

1. L'implantation de la planification stratégique.
2. Le déficit structurel.
3. L'intervention au premier cycle pour réduire le déficit : expansion de l'offre.
4. L'interaction productive et co-construction de solutions avec les unités.
5. Le déficit toujours présent.
6. La réalisation que les études supérieures sont en déclin.
7. L'intervention sur le recrutement aux études supérieures.
8. La proposition de cheminements binaires.
9. La définition d'un goulot d'étranglement : le financement des étudiants.
10. La proposition d'une nouvelle formule.
11. Le peu de résistance, l'acceptation rapide et généralisée.

Les onze étapes peuvent être modélisées en trois systèmes d'activités, que l'on retrouve à la figure 12, alors que le tableau IX met en exergue les leviers mobilisés par la doyenne ainsi que leurs effets.

Amanda

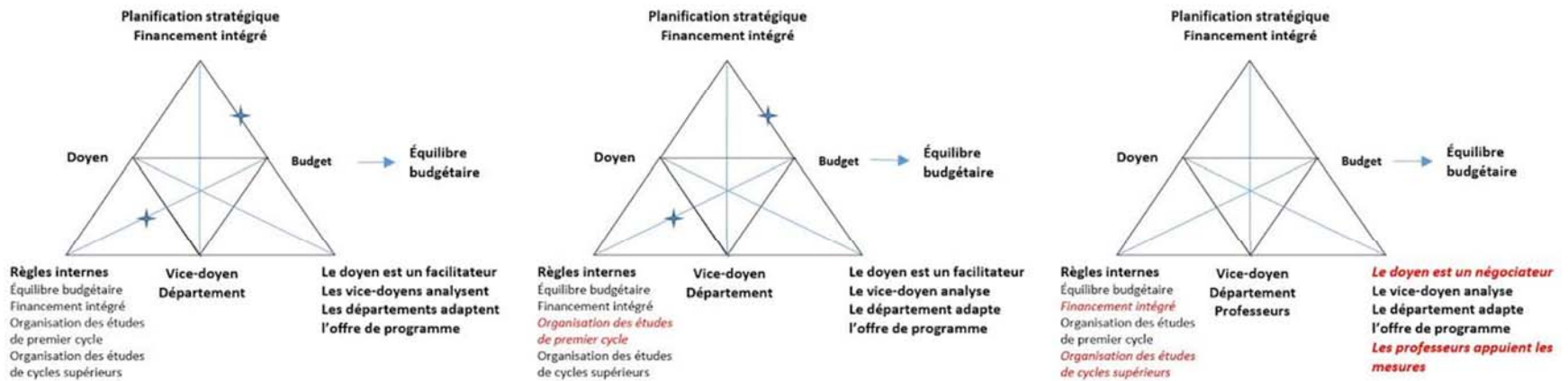


Figure 12 : Modélisation de l'incident critique d'Amanda et de sa résolution. Les étoiles au sein du système d'activité représentent les zones de contradictions. Les éléments qui ont été modifiés entre la situation initiale et la situation finale sont présentés en rouge, mis en gras et en italique.

Tableau IX : Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Amanda

| Dimensions | Situation au moment de l'incident | Ordre | Leviers / Intervention | Effets |
|---------------------|--|-------------|---|---|
| Résultat | Équilibre budgétaire | | | |
| Objet | Budget (long terme) | | | |
| Sujet | Amanda et équipe décanale | | | |
| Outils | Planification stratégique Financement intégré | | | |
| Règles | 1) (Institutionnelle) Équilibre budgétaire 2) (Facultaire) Financement intégré limité aux études 3) (Facultaire) Organisation du 1 ^{er} cycle 4) (Facultaire) Organisation des cycles supérieurs | 4 1 3 | Financement intégré permet maintenant le travail Prendre de l'expansion Coopter les initiatives locales Diversification de l'offre | |
| Communauté | Départements | 2 | Ajout des professeurs | |
| Division du travail | Doyen : facilitateur Équipe décanale : analyse et participe aux décisions Départements : prennent des initiatives locales et s'adaptent | 2 2 | Négociateur Professeurs sont consultés | |
| Tensions | 1) Planification prévoit un déficit 2) Règles 2 à 4 bloquent les moyens de hausser les revenus pour compenser la tension 1 | | | Effets à long terme pas étudiés Tension disparue |

Contexte antérieur à l'incident critique

Amanda avait réussi en plusieurs années à mettre en place une tradition de planification stratégique. Elle était rendue nécessaire, non seulement par la taille de la faculté, considérable au sein de l'Université 80, mais également par les actions qui ont été posées par les différents prédécesseurs d'Amanda. Elle met donc rapidement en place, à son entrée en poste, une capacité non seulement de planification, mais de projection dans l'avenir.

Dans sa première année de mandat, Amanda a vécu une crise budgétaire, et il est devenu clair lorsqu'elle s'est terminée que le déficit structurel ne se résorberait pas de lui-même. Au moment de l'incident critique, cela faisait donc plusieurs années qu'Amanda et son équipe se questionnaient sur la façon de juguler ce déficit structurel. Finalement, le contexte institutionnel de l'Université 80 a présenté de nouvelles occasions jusque-là inespérées. Entre autres, l'ouverture d'un nouveau campus offrait des possibilités intéressantes pour le développement.

Description de l'incident critique

L'expérience d'Amanda combinée à la planification stratégique de la faculté et aux projections réalisées par l'équipe décanale et l'équipe de l'Université 80 annonçait un déficit structurel à moyen et à long terme. Voyant ce déficit se creuser et devenir inévitable, Amanda nous a donc présenté un incident axé sur la prévention de problèmes anticipés et non sur la résolution d'un problème urgent ou immédiat. L'incident critique en question implique donc la nécessité pour la faculté de changer certaines façons de faire, mais lesquelles?

Situation du système d'activité au moment de l'incident critique

Au moment de l'incident critique, c'est-à-dire au moment où Amanda a décidé de passer à l'action pour modifier les conditions du déficit structurel, le résultat du système d'activité est l'équilibre budgétaire, l'objet est le budget à long terme. On ne parle pas du budget de l'année en cours. Amanda cherche à équilibrer le budget structurel, au terme de

plusieurs années. Le sujet, dès le départ, est Amanda et son équipe décanale. Les outils qu'ils utilisent sont la planification stratégique et le financement intégré.

Quatre règles entourent leur travail. La première est la règle institutionnelle de l'équilibre budgétaire. La seconde limite l'utilisation du financement intégré à la poursuite des études, excluant nommément la rémunération pour le travail. La troisième est l'organisation des études de premier cycle. La quatrième est l'organisation des études supérieures. Dans les deux derniers cas, il s'agit de règles informelles forgées par à la fois la tradition des unités sur le plan de l'offre des programmes de premier cycle et des cycles supérieurs et une tradition facultaire de valorisation de certains champs ou d'un niveau d'étude par rapport à l'autre.

La communauté est composée des départements et la division du travail se lit comme suit : la doyenne joue un rôle de facilitateur entre les membres de son équipe décanale mais également entre l'équipe décanale et des départements. L'équipe décanale analyse les données et participe aux décisions d'une façon qu'Amanda qualifie d'horizontale. Les départements, quant à eux, prennent des initiatives locales et s'adaptent aux différentes situations tant facultaires que disciplinaires. Deux tensions sont relevées dans ce système. La première est la planification stratégique et les projections qui prévoient un déficit. La deuxième tension est que les règles 2, 3 et 4 bloquent les moyens de hausser les revenus pour prévenir un éventuel déficit.

Interventions d'Amanda

Amanda a procédé en deux temps pour la résolution des tensions de son système d'activité. Dans un premier temps, la faculté profite du nouveau campus pour prendre de l'expansion au premier cycle. Il y a par ce biais également la cooptation d'initiatives pédagogiques et disciplinaires locales. Ce n'est toutefois pas suffisant pour régler l'ensemble des problèmes. Amanda procède alors à une deuxième série d'interventions, cette fois sur les études supérieures et sur le rôle que jouent certaines personnes dans la division du travail. Le premier changement à être apporté est de coopter les professeurs dans la communauté, de façon à pouvoir profiter de leurs ajouts lors des consultations en

assemblée départementale. Au cours de ce travail de consultation, où la communauté est amenée dès le début des réflexions à participer, la doyenne change de rôle. Elle passe d'un rôle de facilitatrice à un rôle de négociatrice, où elle cherche à faire atterrir certains objectifs très précis pour les études supérieures sans brusquer quiconque, et en convaincant les différentes unités d'adhérer au projet.

Il y a donc eu deux interventions sur le plan des études supérieures. La première est une réorganisation de l'offre pour la diversifier, pour créer des cheminements axés sur les parcours professionnels et pour ouvrir des cheminements interdisciplinaires. Cette diversification de l'offre est présentée comme une réponse notamment au renouvellement du corps professoral, lequel amène de nouvelles expertises qui peuvent être mobilisées dans l'offre de formation. La deuxième intervention de cette deuxième étape sera de réviser la formule du financement intégré afin de tenir compte de contraintes externes, telle la diminution des fonds des organismes subventionnaires, afin d'intégrer, dans la formule de financement intégré de la faculté, une composante liée à du travail rémunéré.

Effet de l'intervention d'Amanda

Les modifications apportées aux règles 2, 3, et 4 ont permis de faire disparaître la tension numéro 2 dans laquelle ces trois règles bloquaient les moyens de hausser les revenus de la faculté. L'incident critique est considéré comme résolu par Amanda, car au moment où ses interventions ont été mises en œuvre, la planification stratégique et les projections budgétaires étaient à nouveau optimistes quant à la situation financière de la faculté à long terme. Cependant, comme notre incident critique est limité dans le temps à la résolution tel que la participante l'entendait, nous n'avons pas pu étudier les effets à long terme sur la tension 1, donc nous n'avons pas pu vérifier si, à terme, il s'est avéré un déficit, un surplus ou un équilibre.

Alors, que fait une doyenne en situation financière difficile?

Il faut d'abord tenir en compte du fait qu'Amanda est en situation financière difficile projetée et non pas en situation financière difficile immédiate. Cela l'amène à avoir un comportement beaucoup plus délibéré, beaucoup plus organisé et lui donne le luxe de

respecter des principes professionnels qu'elle a pris la peine d'explicitier tout au long des entrevues. Nous avons donc relevé trois leviers qu'Amanda a pu utiliser pour faire face à l'incident critique tel qu'elle l'avait défini. Tout d'abord, Amanda a su examiner ses propres règles d'organisation, certaines étant probablement fortement ancrées dans la culture locale, et a su les modifier dans une juste mesure afin de créer des occasions de développement pour sa faculté. Comme nous n'avons pas étudié la culture de sa faculté, en raison de lacunes du cadre conceptuel que nous utilisons, nous n'avons pas pu mesurer l'impact des démarches réalisées par Amanda sur la culture de sa propre faculté.

Amanda a utilisé toute la marge que ces mêmes règles lui conféraient afin de procéder à une expansion d'abord du premier cycle puis des études supérieures. La seconde étant plus contrôlée que la première, cette utilisation de leviers institutionnels démontre de la part d'Amanda une maîtrise de l'ampleur des ressources auxquelles une doyenne peut faire appel. Il est également intéressant d'observer qu'Amanda, au cours des phases d'expansion au premier cycle et de redéfinition de l'offre aux cycles supérieurs, a tenu à proposer des modifications aux règles d'organisation des études qui générerait non seulement un maximum d'adhésion, nous le verrons au point suivant, mais qui lui donnait également accès aux idées développées à l'échelle locale.

Finalement, elle entretient et met de l'avant certains principes dans ses communications avec son équipe décanale, le corps professoral et les départements : l'importance d'une vision commune préalable au développement, l'implication des parties prenantes dès le début des travaux, une approche collégiale du travail de direction et la cooptation d'idées provenant des unités.

Observations

On remarque le petit nombre de tensions dans le système d'activité. Pour expliquer cette observation, nous en revenons au travail réalisé par l'équipe décanale avant l'incident critique. La tradition de planification stratégique combinée au travail de communication réalisé par l'équipe en poste semble avoir prévenu les tensions que l'on aurait pu s'attendre à voir émerger au moment d'un changement (Bareil, 2008). Notre étude n'est pas

suffisamment exhaustive pour corrélérer cette activité de communication avec l'absence de tensions supplémentaires. Cependant, les deux éléments – la planification stratégique et le climat préexistant – sont certainement des dimensions *culturelles* à considérer lors de l'utilisation du système d'activité comme outil d'analyse.

Il faut apporter quelques précisions parce que le problème n'avait pas encore été résolu : il n'était même pas encore apparu. Il faut garder en tête que ce n'est pas une crise réelle qui a suscité ce changement, mais plutôt la perspective d'éventuels problèmes en lien avec les inscriptions et le budget. Ainsi, le cas d'Amanda est unique au sein de notre étude : c'est le seul cas dans lequel le sujet a mis en place des changements sans qu'il n'y ait de crise budgétaire.

La présence préalable d'habitudes de planification stratégique au sein de la Faculté X a fort probablement accéléré la résolution du problème. Le fait de ne pas avoir à débattre du « comment » mais uniquement du « pourquoi » semble avoir facilité le travail de l'équipe décanale. De plus, le peu de résistance au sein des départements démontre soit le degré d'enracinement des exercices de planification stratégique, soit à quel point Amanda était convaincante lorsqu'elle a présenté le processus et les idées.

Dans les deux cas, le fait de s'appuyer sur des données institutionnelles pour poser un diagnostic froid, apparemment objectif, puis de demander à l'ensemble de la faculté de se mettre à la recherche de solutions est à la fois très près et très loin de l'approche technocratique rationnelle que Hardy (1996) avait initialement observée. Le fait de combiner la division stratégique du travail au sein de l'équipe restreinte à une ouverture maximale au reste de la communauté a peut-être renforcé le lien communautaire qui assure souvent le succès dans la mise en place des solutions. De plus, plusieurs éléments de celles-ci étaient inspirés de programmes qui existaient déjà dans certains départements. Cette cooptation d'idées par l'administration décanale illustre en fait l'horizontalité de l'apprentissage expansif puisque l'ensemble de la faculté a appris des nouvelles façons de faire grâce à des unités de leur niveau. Nous n'avons pas pu valider si les autres unités ont senti que les solutions étaient imposées ni comment elles ont reçu les suggestions.

Le nouveau modèle de financement étudiant offrait un changement substantiel par rapport au précédent. Plutôt que de compter uniquement sur les fonds des organismes subventionnaires, qui étaient hors de leur contrôle mais permettaient de « payer » les étudiants et étudiantes pour leurs propres activités de recherche, la communauté a choisi un modèle dans lequel des revenus s'éloignaient des bourses et subventions des conseils de recherche et se rapprochaient de salaires. En contrepartie, il a été accepté que les étudiants ne soient plus payés pour étudier, mais plutôt pour travailler. Néanmoins, et c'est un trait caractéristique de ce cas, les difficultés ont été minimisées par la participante puisque la solution semble avoir été largement acceptée. C'est peut-être parce que le contexte historique permettait aux parties d'élaborer et de mettre en place de tels changements avec une confiance réciproque (un concept complètement absent de notre cadre conceptuel). C'est peut-être aussi parce que nos données n'étaient pas assez précises concernant les obstacles rencontrés au cours des étapes cruciales de la modélisation de la solution. Dans les deux cas, nous en tirons des hypothèses.

Encore une fois, cependant, si le modèle se révèle assez puissant pour décrire et soutenir l'analyse de la résolution de l'incident critique, nous en sommes réduits à des inférences en ce qui a trait à ce qui a influencé la doyenne elle-même. En effet, on peut déduire que la doyenne mobilise son équipe et des outils (comme la planification stratégique) afin de créer un mouvement collectif. Cependant, les dimensions de la prise de décision à cet égard nous échappent. Finalement, comme c'était le cas pour Raymond, la nature confidentielle de plusieurs renseignements fournis réduit grandement la profondeur des résultats présentables.

4.4 Andrew et la quête du sens

L'École Sigma, une faculté professionnelle, sort de près d'une décennie sous la gouverne du même doyen et était perçue comme étant apathique et légèrement en retard par le reste de l'Université 80.

Andrew s'est lancé avec enthousiasme dans ses nouvelles fonctions. Il était, après tout, un administrateur et *leader* d'expérience. Il avait siégé au conseil de l'école pendant des années, à la fois comme professeur et comme directeur du département vert. Il considère que son mandat avait été une réussite puisqu'il était parvenu à unifier un corps professoral diversifié et à cicatriser des blessures historiques profondes entre des clans rivaux au sein du département. Ajoutons que le décanat était le meilleur endroit à partir duquel il pourrait, croyait-il, faire avancer la seule préoccupation qui l'animait à titre individuel : la création d'un centre communautaire qui s'appuierait sur la véritable force de l'École Sigma, l'intervention.

L'École Sigma est une école professionnelle de niveau facultaire à l'Université 80. Davantage reconnue pour ses programmes de formation axés sur l'intervention que pour sa recherche, elle demeure malgré tout incontournable lorsqu'on évalue la recherche sous l'angle de comparaisons par nombre de personnes. Par ailleurs, le financement de l'école souffrait du désengagement chronique du gouvernement provincial, réticent à reconnaître les « vrais coûts » associés à la formation et aux stages. À l'échelle de l'Université 80, grand nombre de *leaders* était issue de l'école, que ce soit au sein de la haute administration (candidatures à la vice-présidence et à la présidence), des syndicats ou des associations étudiantes.

L'école, toutefois, avait connu des jours meilleurs. Certains programmes ne parvenaient à atteindre leur quota de nouvelles inscriptions chaque année. Sur une période de 20 ans, l'école avait perdu près de 30 % de ses postes professoraux qui mènent à la permanence (*tenure-tracked*) et les précédents doyens avaient été incapables de tirer leur épingle du jeu dans les négociations concernant le nombre d'embauches : « [...] on était plus de 100 profs quand je suis rentré et on était tombés à 75, et on a augmenté nos étudiants, on a augmenté les programmes de bac de 3 à 4 ans » (lignes 1643 à 1645). Cette situation a forcé l'école à recourir de plus en plus souvent à des chargés de cours, une situation que l'organisme d'accréditation voyait d'un mauvais œil. On entendait souvent qu'un étudiant pouvait passer à travers l'ensemble de son baccalauréat sans avoir suivi un seul cours donné par un professeur.

Andrew savait tout cela, c'est donc la conscience tranquille et en toute connaissance de cause qu'il a accepté la nomination et les défis qui l'attendaient. Après tout, « [a]u moment de l'entrevue, on me dit "de toute façon, ta faculté va bien financièrement" » (lignes 1992 et 1993).

Incident critique : apprendre des mauvaises nouvelles

Andrew est entré en poste en juin et a reçu, en septembre, le bilan du budget de l'année précédente...

[J]e rentre en fonction et je réalise que le budget vient d'être déposé et que le bilan du budget de l'année qui vient de se terminer a un trou... ben... je ne m'en souviens pas exactement mais c'est de l'ordre de 300 000 \$-400 000 \$, de sorte qu'on commençait l'année avec un retrait de ce déficit. (lignes 1226 à 1229).

De plus, Andrew a réalisé qu'il n'avait pas en main toutes les cartes dont il avait besoin. En effet, il n'a pas immédiatement réalisé la gravité de la situation : c'est plutôt en échangeant avec son adjointe administrative, Mary. En lui demandant des explications, il a compris : « Je l'aurais pas découvert tout de suite. C'est évidemment en parlant avec l'adjointe administrative que j'en suis venue à cette réalisation [que nous étions en déficit] » (lignes 1236 à 1238).

Les mêmes contradictions qu'a vécues Raymond émergent : les déficits ne sont pas autorisés ou, à cette époque, s'il y avait déficit, il était déduit du budget de l'année suivante. Ainsi, sur un budget de 18 millions de dollars, Andrew a commencé avec un déficit de 400 000 \$. Le problème s'explique partiellement par la structure de financement en vigueur à ce moment-là au sein de l'Université 80. Par expérience, Andrew sait que le budget est alloué en fonction des inscriptions de l'année précédente. Comme il y avait eu baisse des inscriptions l'année précédant sa nomination, il savait que le budget de l'École Sigma diminuerait conséquemment pour la première année de son mandat. Cette baisse de revenus aurait pu être supportable si ce n'est du fait que, pour cette première année en poste, les inscriptions avaient augmenté. Les dépenses ont donc augmenté (pour plus de charges de cours, par exemple) tandis que le budget alloué avait diminué. Cette situation a causé un déséquilibre conjoncturel.

Mais était-ce la seule explication concernant le déficit, se demandait Andrew? Par ailleurs, lorsque le budget est arrivé amputé de 400 000 \$, Andrew a été confronté à des questions déchirantes : « Après ça, quand on se dit "comment on va répartir cet argent qu'on a", ça a été de me dire... est-ce qu'il y a du gaspillage dans ce qu'on fait? » (lignes 1474-1475). Le premier élément qui permettrait de résoudre le problème résidait dans la compréhension des outils, donc dans une aide extérieure. Une fois qu'Andrew et son adjointe ont atteint les limites de leur propre capacité à comprendre, la paire a demandé de l'aide. En l'absence de ressources internes à l'école pour les aider à comprendre le budget, « [e]t moi, je ne suis pas en mesure de dire s'il y a du gaspillage ou pas parce que je suis trop nouvelle, je viens d'arriver, je ne connais pas tout le passé historique, et j'ai de la difficulté à lire tous ces... toutes ces colonnes comptables... hum... alors on a... j'ai demandé de l'aide » (lignes 1475 à 1478).

Poser une question par courriel n'aurait pas suffi. Andrew est donc entré directement en contact avec les personnes qui pouvaient l'aider à comprendre le guépier dans lequel ils se trouvaient : « Alors ça a été au... aux gens de la planification et aux gens du budget. Les personnes qui... qui font ces coupures, qui établissent les budgets » (lignes 1484-1485). Ces réunions sont devenues de véritables sessions de formation et de discussion, puisque « deux personnes sont venues presque à raison d'une fois par semaine pendant un certain temps, à essayer de comprendre où allait l'argent, est-ce qu'il y avait du gaspillage, est-ce qu'il y aurait moyen de couper quelque part? » (lignes 1485 à 1487).

Par ailleurs, Andrew ne se présentait pas seul à ces réunions : son adjointe administrative l'accompagnait de même qu'un membre du personnel de son bureau attiré aux statistiques institutionnelles et à la recherche. Il fallait que l'objectif demeure clair pour tous : « Aider à comprendre. Des choix? Non. Les choix nous reviennent, nous appartiennent, mais aider à comprendre, aider à saisir. » (lignes 1612-1613) Même si Andrew sonne très contrit et humble, sa demande d'aide s'insérait dans un plan à plus grande envergure. Le but à atteindre était fixé dans le béton : équilibrer le budget et donc

trouver où des sommes pouvaient être réaffectées dans le budget. Le déficit de 400 000 \$ ne disparaîtrait pas.

Le deuxième élément de la solution consistait à s'assurer que la haute administration comprenne qu'un problème se logeait dans la formule interne de financement :

Le deuxième [but], c'était de me retourner vers le comité du budget pis de faire état de certaines choses [...]. Alors pour alerter les gens que... on a beau... parce que c'est ça qui me questionnait au plus haut point : non seulement c'était les coupures, mais c'était comment se fait-il que depuis plusieurs années à chaque année on augmente le nombre d'étudiants et on diminue le nombre de profs et de personnel de soutien... pis on pédale dans l'beurre? (lignes 1635 à 1645).

Nous sommes donc arrivés à un point d'équilibre systémique qui dépend de l'afflux régulier de deux ressources : maintenir, voire augmenter les revenus d'inscriptions, et compenser le sous-financement par une compensation provenant de l'Université 80. La dépendance à l'égard de ces deux ressources est souvent exprimée (dans chaque cas de cette étude) aussi passionnément que le langage employé en littérature pour parler de survie (tel que « *the Spice must flow* ») ou aussi simplement que d'observer qu'on a besoin d'air pour vivre.

À ce moment précis, la solution à laquelle Andrew s'attendait n'était pas clairement définie. Peut-être que le fait que la haute administration comprenne la situation la mènerait à modifier la formule de financement. Peut-être que le supérieur d'Andrew lui aurait, comme à Richard quelques années auparavant, alloué des « fonds de transition » en attendant une formule de financement plus exacte.

Au final, trois événements inattendus ont assuré l'équilibre budgétaire. Premièrement, mieux comprendre à la fois l'outil et le processus que constitue le budget a permis à Andrew, à son adjointe administrative et à un vice-doyen de réaliser que le coût des stages était systématiquement surestimé. Une planification qui collait davantage à la réalité des années précédentes a diminué le déficit anticipé de quelques dizaines de milliers

de dollars. Deuxièmement, le corps professoral a beaucoup changé en quelques mois, ce qui a permis de faire des économies inattendues. Un professeur est parti à la retraite plus tôt que prévu, ce qui a permis d'économiser son imposant salaire. Un professeur nouvellement embauché est entré en poste plus tard que la date prévue, ce qui a permis de sauver une fraction de son salaire annuel. Finalement, il a fallu ajouter moins de charges de cours que prévu au cours de l'année, ce qui a permis une dernière série d'économies.

Analyse du cas 3 : Andrew

Chronologie de l'incident critique

L'incident critique se décompose en neuf étapes :

1. L'arrivée en poste d'un nouveau doyen.
2. L'annonce d'une bonne santé financière.
3. La mise à jour budgétaire : annonce d'un déficit.
4. Les tentatives de compréhension : règles et outils peu clairs.
5. Les tentatives d'économies de bouts de chandelle.
6. La demande d'aide extérieure : introduction du comité externe dans la communauté.
7. La recherche commune de solutions et le partage du sens.
8. Les solutions exogènes au déficit.
9. Le retour à l'équilibre.

Les neuf étapes peuvent être modélisées en deux systèmes d'activités, initial et final, que l'on retrouve à la figure 13, alors que le tableau X met en exergue les leviers mobilisés par le doyen ainsi que leurs effets.

Andrew

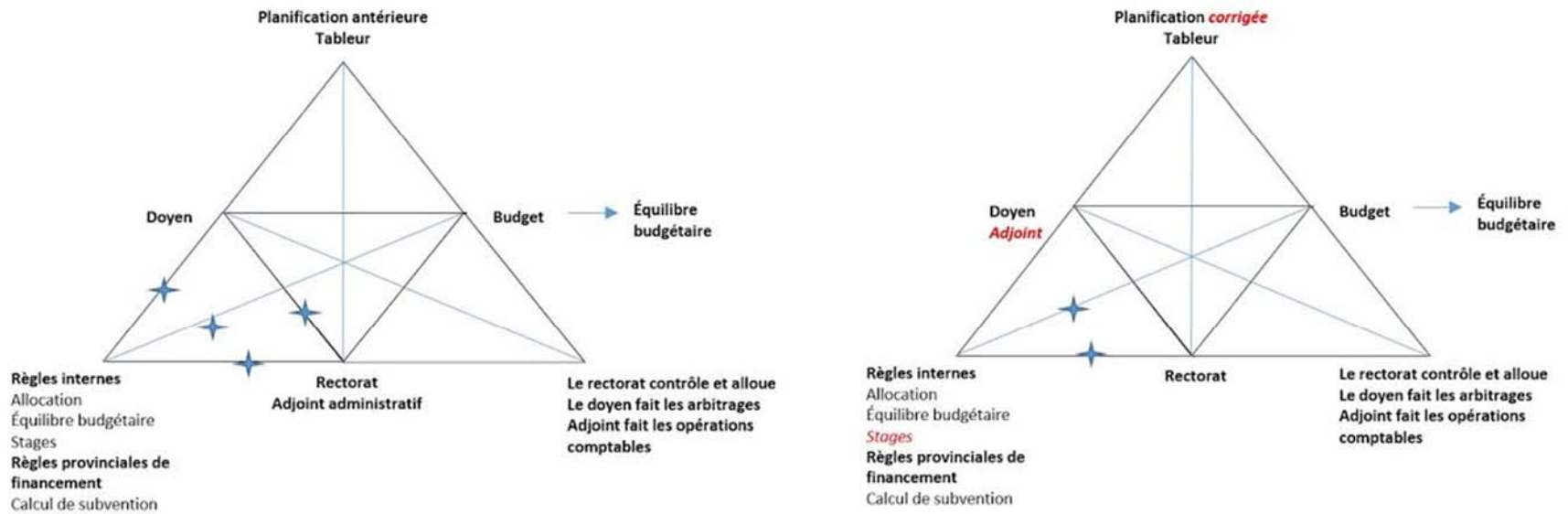


Figure 13 : Modélisation de l'incident critique d'Andrew et de sa résolution. Les étoiles au sein du système d'activité représentent les zones de contradictions. Les éléments qui ont été modifiés entre la situation initiale et la situation finale sont présentés en rouge, mis en gras et en italique.

Tableau X : Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Andrew

| Dimensions | Situation au moment de l'incident | Ordre | Leviers / Intervention | Effets |
|---------------------|---|-------|--|---|
| Résultat | Budget équilibré | | | |
| Objet | Budget | | | |
| Sujet | Andrew | 1 | Ajout de l'adjointe | |
| Outils | Planification antérieure, tableur | 3 | Correction de la planification antérieure | Économies |
| Règles | 1) (Institutionnelle) Règles d'allocation interne 2) (Institutionnelle) Équilibre budgétaire 3) (Facultaire) Règles budgétaires pour les stages 4) (Externe) Règles du financement provincial | 3 | Réduction des dépenses | Économies |
| Communauté | Rectorat et adjointe | | Adjointe intégrée au pôle du sujet | |
| Division du travail | Doyen : arbitrages internes | 4 | Deviens peu à peu un négociateur | |
| | Rectorat : contrôle et distribution des fonds, création des règles | | | |
| | Adjointe : opérations comptables et suivi quotidien | | | |
| Tensions | 1) Sujet – Règles Doyen ne comprend pas la règle 1 2) Sujet – communauté Incompréhension/conflict au sujet de l'application des règles 3) Communauté – Règles Rectorat ne comprend pas pourquoi la Faculté est en déficit 4) Règles – Règles Règle 1 empêche l'application de la règle 2 | | Andrew apprend les rouages du budget Andrew rencontre le rectorat et explique son incompréhension et son point de vue | Meilleure compréhension Début d'une compréhension mutuelle du système d'activité Toujours là Toujours là |

Contexte antérieur à l'incident critique

L'incident critique rapporté par Andrew se déroule au tout début de son mandat comme doyen. Ce faisant, il fournit peu de contexte antérieur à l'incident critique permettant d'enrichir l'analyse ou de comprendre la situation vécue par sa faculté. Deux faits nous semblent néanmoins intéressants à relever. Le premier est qu'au moment de son embauche, Andrew s'est vu assuré par la haute direction qu'il prenait les rênes d'une faculté ayant une bonne santé financière et des reins solides. Deuxièmement, l'école dont Andrew prend le contrôle n'a pas de tradition de transparence budgétaire. Ainsi, même si Andrew a fait partie de l'équipe de direction élargie de l'école et y est professeur depuis plus de dix ans, il n'a jamais vu ou manipulé le budget.

Description de l'incident critique

Andrew apprend après le début de l'année budgétaire que l'école sera en déficit à la fin de l'année et qu'il doit équilibrer le budget. Il ne comprend pas la façon de calculer du bureau de la présidence.

Situation du système d'activité au moment de l'incident critique

Au moment de l'incident critique, le système d'activité a comme résultat un budget équilibré, il a comme objet le budget et a comme sujet Andrew. Andrew utilise la planification antérieure et un tableur comme artéfact. Quatre règles sont en jeu dans ce système d'activité. Deux règles sont institutionnelles, une règle est interne à l'école et une règle est externe. Les règles institutionnelles sont, tout d'abord, la règle d'allocation interne des fonds aux unités, puis l'obligation de l'atteinte d'un équilibre budgétaire. La règle facultaire ayant un impact sur le budget est celle concernant les prévisions et les dépenses liées aux stages professionnels. Finalement, la règle de financement provincial constitue la source externe de réglementation.

La communauté est composée du bureau de la présidence et de l'adjointe d'Andrew. Le travail est donc divisé de la façon suivante : alors que le bureau de la présidence contrôle et distribue les fonds et s'occupe de la création et de l'interprétation des règles, le doyen fait les arbitrages internes à sa faculté et l'adjointe les opérations comptables et le suivi

quotidien. Quatre tensions sont visibles dans le système au moment de l'incident critique. La première tension se situe entre le sujet et les règles, puisqu'Andrew ne comprend pas la règle numéro 1 au sujet de l'allocation des fonds aux unités. La deuxième tension se situe entre le sujet et la communauté. En effet, il y a incompréhension, tirant sur le conflit, au sujet de l'application des règles. La troisième tension se déroule entre la communauté et les règles. Le bureau de la présidence ne comprend pas pourquoi l'école est soudainement en déficit. Finalement, il y a un conflit entre les règles elles-mêmes, c'est-à-dire que la règle d'allocation interne des fonds aux unités empêche l'application de la règle 2, l'atteinte de l'équilibre budgétaire.

Interventions d'Andrew

Andrew procède à quatre grandes interventions. La première est de coopter son adjointe dans le rôle du sujet. C'est le seul mouvement qui se produit dans l'ensemble du système, personne n'étant ajouté à la communauté et personne n'étant ajouté au sujet. Andrew apprend ensuite les rouages du budget. Une fois les rouages du budget compris, Andrew procède à deux interventions concourantes. La première sera de rencontrer régulièrement le bureau de la présidence pour expliquer son incompréhension vis-à-vis l'application des règles et son point de vue au regard de ce que serait une application juste de ces mêmes règles. La deuxième implique la collaboration de l'adjointe : Andrew procède à une correction de la planification antérieure et à une réduction des dépenses pour les stages. Il y a donc correction de la planification dans les outils et révision de la règle budgétaire des stages pour réduire les dépenses. Finalement, le doyen voit son travail modifié. Son rôle devient peu à peu celui d'un négociateur. La transformation du rôle n'est toutefois pas complète.

Effet des interventions d'Andrew

En apprenant les rouages du processus budgétaire, Andrew a pu développer une meilleure compréhension dudit processus. Cet effet a entraîné les deux autres effets sur le système. Le premier de ces effets est la correction de la planification budgétaire, permettant de dégager des économies pour l'année en cours. Le deuxième est la résolution de la seconde tension entre le sujet et la communauté. Cette résolution prend la forme du début

d'une compréhension mutuelle des tensions dans le système d'activité et la résolution du conflit entre le sujet et le bureau de la présidence. Deux tensions ne sont pas réglées, soit les tensions 3 et 4. Même s'il y a début d'une compréhension mutuelle, le bureau de la présidence ne comprend toujours pas, d'un point de vue structurel, comment l'école est déficitaire. Finalement, le système atteint l'équilibre, c'est-à-dire que le budget est bouclé avec un équilibre budgétaire, malgré la persistance de la tension numéro 4, puisque la règle d'allocation interne n'est pas changée, et l'équilibre budgétaire est toujours un résultat à atteindre.

Alors que fait le doyen en situation financière difficile?

Andrew hérite d'une école dont il connaît peu les rouages budgétaires et travaille avec une haute direction qui ne lui offre pas de soutien immédiat ou de « bouée de sauvetage » financière. Afin de résoudre les tensions de son système d'activité et d'atteindre l'objet visé, Andrew utilisera trois leviers d'intervention.

Il investira tout d'abord énormément de temps et d'énergie à s'approprier les règles ainsi que le processus budgétaire de sa propre école. Cette compréhension des règles et du processus budgétaire est, pour Andrew, la clé pour comprendre la situation dans laquelle son école se trouve. Cependant, la compréhension des règles ne lui offre pas de solution. Le point de vue d'Andrew est que la situation ne peut se régler par des coupures ponctuelles dans les dépenses de l'école. Il s'agit, selon lui, d'un problème structurel qui découle notamment d'un sous-financement chronique de sa discipline au palier provincial. Andrew bataille toutefois à l'interne pour amener tout d'abord le bureau de la présidence à épouser son point de vue.

Cette tentative de résolution du conflit avec le bureau de la présidence se fera en deux étapes. La première vise à éliminer l'incompréhension qui sépare Andrew du bureau de la présidence au sujet des causes mêmes de ce déficit. La seconde est que Andrew, prenant à cœur les affirmations de la haute direction selon laquelle il y aurait des économies à effectuer dans l'école, se donnera comme mission de trouver ces centres de coûts pouvant

être réduits. La stratégie d'Andrew vis-à-vis le bureau de la présidence est de créer un partage de sens plutôt que d'y aller sous forme de confrontation.

Nous détenons trop peu de données au sujet de la relation de pouvoir ou d'influence que partage la haute direction et, soit Andrew comme individu, soit l'école comme unité. Il est cependant intéressant de noter qu'Andrew n'a pas considéré la confrontation et a immédiatement choisi un partage de sens visant le consensus. Le troisième levier utilisé par Andrew lorsqu'il se trouve en situation difficile est effectivement de « faire ses devoirs » et de faire des ajustements sur le plan budgétaire pour réduire les marges qui avaient été imputées à certains postes, notamment aux stages, afin de réaliser le maximum d'économies possible dans la marge de manœuvre offerte par le mécanisme budgétaire.

Il s'agit cependant d'un cas particulier. Finalement, Andrew ne règle pas les tensions du système d'activité par ses interventions. Le système d'activité se rééquilibre et atteint son objet et son résultat par le biais de deux événements exogènes à son contrôle, ceux-ci ayant trait à des reports de dépenses ou à des départs non prévus. Cela laisse Andrew dans la situation inconfortable d'avoir atteint l'équilibre budgétaire au cours de sa première année de mandat, mais d'être très conscient d'un déficit structurel pour les années à venir alors que l'ensemble des coupures ont été réalisées et que le gouvernement provincial ne donne pas de signe de révision de la formule de financement provincial, ce qu'Andrew considère être la source de ce déficit structurel.

4.5 Catherine et la rébellion

Catherine est une professeure en milieu de carrière dans une faculté qui combine des études fondamentales et professionnelles (Faculté Bêta). Son précédent mandat de vice-doyenne a été couronné de succès, et elle a été nommée sans heurts. Il s'avère que sa gestion hautement éthique et allant droit au but a plu aux multiples factions de la faculté. Elle lui a permis de recruter une équipe décanale qui s'est rapidement mise au travail et a donné une nouvelle impulsion, dont la faculté avait grandement besoin, au moral et à l'esprit de communauté.

Y'avait des gens en place que j'ai gardés, des nouveaux membres que je suis allée chercher dans mon équipe de direction et puis bon, euh, bon la chimie a été excellente pendant l'année, pendant les premiers mois, bien qu'on ait eu beaucoup de problèmes à traverser, parce qu'on était en situation de crise financière. [...] j'ai réalisé que j'arrivais au sein d'une équipe administrative avec des ressources bien en place, avec des gens très, très motivés, amoureux même [petit rire], de cette faculté. Pis en plus, l'équipe de direction, fantastique! Un vrai plaisir! (lignes 44 à 50)

La Faculté Bêta est une énigme en soi. Profondément ancrée dans sa tradition disciplinaire, elle forme des professionnels et mène des activités de recherche très poussées. La discipline en soi n'est pas perçue comme étant rentable, et sa « survie » est souvent perçue comme étant une concession au passé plutôt qu'un investissement dans le futur. Ainsi, l'injection de nouvelles ressources se fait plus rare que dans les disciplines « rentables » ou plus socialement reconnues.

Le dernier aspect situationnel est l'omniprésence de la compétition. En raison du manque de ressources opérationnelles, les facultés ont tendance à n'admettre qu'un petit nombre d'étudiants chaque année, ce qui rend la compétition féroce en vue de l'admission, et la compétition entre les facultés pour les meilleurs éléments encore plus féroce : « nos professeurs, ici en tout cas, sont vraiment à l'affût de ce qui se passe ici, mais ailleurs, à l'étranger, dans d'autres institutions, euh... avec lesquelles on peut dire que l'on est en compétition » (lignes 407 à 409).

L'une des conséquences de cet environnement compétitif est opérationnelle. Le processus d'admission devient une partie très importante de l'avantage concurrentiel qu'une faculté peut détenir sur les autres. En effet, être en mesure d'accueillir un bon étudiant (et lui offrir des conditions avantageuses) une journée plus tôt que l'autre peut faire toute la différence sur le plan de la réputation pour l'établissement et sa faculté. Pendant de nombreuses années, la faculté de Catherine s'est donc appliquée à resserrer le processus d'admission pour être en mesure de terminer toutes les étapes requises dans les plus courts délais possibles.

Ce processus condensé avait des conséquences financières, comme l'équipe le découvrirait bientôt. Ne pas envoyer les lettres d'admission à temps pourrait mener soit à des problèmes de planification qui feraient grimper les coûts, soit à une baisse d'inscriptions, ce qui diminuerait les revenus. Chacun des deux goulots d'étranglement était crucial. Jusqu'à l'incident critique, peu d'attention avait été portée à ce qui se produirait si l'un de ces goulots d'étranglement en venait qu'à être obstrué. Et, ô surprise, c'est exactement ce qui s'est produit.

Depuis une année toute entière, des membres de la communauté universitaire à l'Université 80 étaient mécontents. Les mauvais augures se multipliaient, des finances publiques hautement déficitaires aux droits de scolarité à la hausse, en passant par les négociations de convention collective acrimonieuses, et plus encore. Quelques semaines avant que le processus d'admission ne soit complété, la situation s'est enflammée au point où certains groupes considéraient faire la grève et d'autres formes d'arrêts de travail. Le vendredi précédant le début du deuxième goulot d'étranglement au sein du processus d'admission, elle apprenait qu'une grève serait déclenchée dès le lundi suivant.

Ils ont voté, la fin... juste avant la fin de semaine des admissions que, à partir du lundi qui suivait notre fin de semaine des admissions, ils allaient systématiquement bloquer l'entrée, mais complètement, à la Faculté de profession, pas seulement aux professeurs. Donc ils allaient pas seulement annuler les cours, ils allaient aussi faire en sorte que même le personnel de soutien administratif n'entre pas (lignes 756 à 761).

Après avoir digéré la nouvelle, Catherine a convoqué une réunion le lendemain, un samedi. Les trois vice-doyens, la secrétaire de la faculté et l'adjointe administrative de la doyenne étaient présents. Après avoir expliqué ce qu'elle avait entendu, la doyenne et son équipe ont rapidement compris que le goulot d'étranglement finirait par être obstrué : l'un des éléments que le délégué avait mentionné était que le pavillon serait piqueté dès le lundi suivant, tôt le matin. La politique de l'université était claire sur ce point : le personnel ne devait pas traverser les lignes de piquetage. Ainsi, lundi, la première des trois journées les plus importantes de l'année pour la faculté, le personnel de soutien n'aurait pas accès à ses bureaux. Le processus d'admission serait paralysé pour au moins une semaine, si ce n'était

pas plus. Pendant ce temps, la compétition aurait le champ libre pour courtiser les meilleurs choix. L'Université 80 et la Faculté Bêta subiraient des dommages réputationnels. L'équipe a d'abord songé à la réputation de l'institution : la nouvelle cuvée ne serait peut-être pas aussi bonne que les précédentes.

Après avoir évalué le risque réputationnel, l'équipe a tranquillement pris conscience des réalités opérationnelles et financières. Reporter les réponses aux admissions signifiait aussi reporter les inscriptions, ce qui rendrait beaucoup plus difficile la planification des charges d'enseignement et, d'autant plus important, les besoins en matière de chargés de cours. Mal planifier des charges d'enseignement signifie également annuler des cours et avoir à payer une pénalité au chargé de cours qui a vu sa charge annulée, une démarche qui devient rapidement très coûteuse. Les conséquences n'étaient donc pas uniquement réputationnelles : elles devenaient financières, et le spectre d'un déficit plus important que ceux autorisés planait sur toutes les têtes.

Techniquement, l'équipe décanale avait les mains presque entièrement liées. Les conventions collectives interdisaient au personnel de soutien de travailler à distance. De plus, il se verrait obligé de se présenter un jour de fin de semaine pour ramasser les documents papier (comme certaines évaluations des candidatures étaient encore faites à la main). Finalement, dans tous les cas, le logiciel utilisé pour compiler l'évaluation des candidatures n'était pas disponible à distance.

Tandis que le personnel de bureau et d'autres membres du personnel n'avaient pas droit de traverser les lignes de piquetage, les consignes n'étaient pas du tout claires en ce qui concernait les gestionnaires, et plus particulièrement ceux issus du corps professoral. Initialement, on aurait pu envisager que les cadres se chargent de l'entrée de données à la place du personnel. Or, « ç'aurait été... problématique, je crois! [rires] Parce que j'ai pas, quand même, l'habitude de... d'évoluer sur tout ce... ces multi-données. Il faut avoir bien en mains une foule, là, d'outils, puis non, moi je pense que j'aurais pas été à l'aise de faire ça » (lignes 922 à 924). Le monopole du personnel sur la maîtrise des outils de compilation

ajoute une autre dimension au problème, dimension que Catherine envisage immédiatement : le personnel devra faire partie de la solution.

Ce ne serait pas suffisant, toutefois. Les règles empêchaient tout de même toutes les personnes concernées d'outrepasser leur convention collective. Certains artefacts, comme les dossiers papier et le logiciel, étaient hors de portée à cause des règles qui régissent leur utilisation. Il était impossible de modifier la division du travail : certains membres de la communauté redéfinie détenaient un monopole sur des artefacts institutionnels – des connaissances spécialisées. L'objet demeurait hors d'atteinte si le système ne se rééquilibrait pas.

Le dimanche, le technicien informatique de la faculté a été convoqué pour trouver un moyen de permettre l'accès à la base de données à des ordinateurs hors campus... et il a réussi, en installant un logiciel sur les portables appartenant à la faculté et en permettant l'accès à distance. Le personnel de soutien était libre de venir chercher les artefacts papier et électroniques, de travailler de son domicile et de parvenir à traiter les données durant la période nécessaire pour envoyer les offres d'admission à temps. Le succès de l'opération (que l'auteur a baptisé « *Going Rogue* ») reposait sur le fait que personne, outre les principaux protagonistes, n'ait vent de ce qui se tramait. Et au final, personne n'a découvert le pot aux roses. Les lettres d'admission ont été envoyées à temps, et la faculté s'est dite satisfaite à la fois du nombre et de la qualité de ceux qui ont choisi de s'inscrire à la session d'automne suivante.

Par ailleurs, cet incident a permis au bureau de la doyenne de constater que ses processus n'étaient pas parfaits, qu'ils pouvaient comporter certains risques. Cette prise de conscience a poussé la doyenne à réduire les risques dans tous les processus, pas uniquement celui des admissions. L'apprentissage résultant de l'expérience a donc mené à ce transfert de connaissances. Finalement, l'incident a renforcé l'esprit d'équipe.

Ah, [j'évalue le résultat de nos efforts] très positivement. Oui, oui, oui. On a réussi... On a réussi à atteindre les objectifs qu'on voulait atteindre, qu'on aurait atteints s'il n'y avait pas eu cet incident-là. Ça, je pense qu'on a réussi à résoudre

ça de... même très, très bien. [...] Réorganisation du travail, mobilisation, puis, comment je dirais, une attitude qui est restée très... Les gens ne se plaignaient pas. (lignes 1293 à 1302)

Alors qu'est-ce qui s'est produit dans ce cas-ci?

Analyse du cas 4 : Catherine

Chronologie de l'incident critique

L'incident critique se décompose en neuf étapes :

1. La mise en place d'un processus d'admission serré.
2. L'annonce de blocage de l'accès aux bureaux.
3. L'analyse de la situation : le blocage entraînera un retard dans le processus d'admission.
4. L'analyse des conséquences : risque réputationnel et risque financier.
5. La mobilisation de l'équipe décanale pour discuter de solutions.
6. La décision de ne pas respecter une règle relative aux conditions de travail.
7. L'obtention de l'assentiment des employés visés.
8. La réorganisation du travail pour ne plus dépendre du blocage des bureaux.
9. La complétion du processus d'admission sous de nouvelles conditions.

Les neuf étapes peuvent être modélisées en deux systèmes d'activités, initial et final, que l'on retrouve à la figure 14, alors que le tableau XI met en exergue les leviers mobilisés par le doyen ainsi que leurs effets.

Catherine

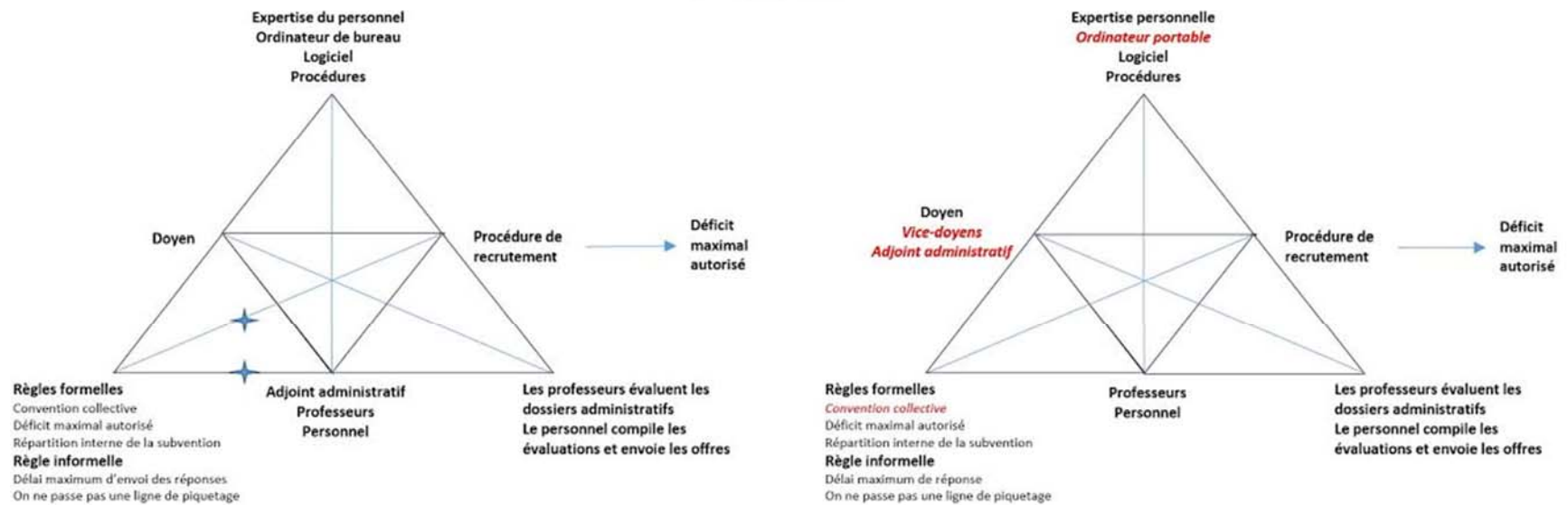


Figure 14 : Modélisation de l'incident critique de Catherine et de sa résolution. Les étoiles au sein du système d'activité représentent les zones de contradictions. Les éléments qui ont été modifiés entre la situation initiale et la situation finale sont présentés en rouge, mis en gras et en italique.

Tableau XI : Tableau synthétique de la résolution de l'incident critique par Catherine

| Dimensions | Situation au moment de l'incident | Ordre | Leviers / Intervention | Effets |
|---------------------|--|------------------|---|--|
| Résultat | Respect du cadre budgétaire annoncé | | | |
| Objet | Processus d'admissions | | | |
| Sujet | Catherine | 1 | Ajoute l'équipe décanale et l'adjointe | |
| Outils | Expertise du personnel Ordinateurs de bureau Logiciel Procédures | 4 | Deviennent des ordinateurs portables | |
| Règles | 1) (Formelle) La convention collective n'autorise pas le travail à la maison 2) (Formelle) Le budget doit respecter la limite fixée 3) (Informelle) Respect d'un délai maximal d'envoi des offres d'admission 4) (Informelle) Le personnel ne peut passer les lignes de piquetage | 5 | Ignorée | Transgressée Délai respecté |
| Communauté | Professeurs, adjointe et personnel | 1 | Adjoint passe au pôle du sujet | |
| Division du travail | Doyen : rend des comptes sur les processus académiques Adjointe : supérieure hiérarchique du personnel Professeurs : évaluent les demandes d'admission Personnel : compile les évaluations et envoie les offres d'admission | 1 2 3 4 | Coordonne la recherche de solution Transmet la proposition au personnel Accepte la proposition Ajout du technicien informatique, qui configure les ordinateurs portables | |
| Tensions | 1) Règle 4 empêche la participation du personnel au système d'activité 2) Règle 1 empêche la modification des artefacts et de la division du travail 3) Respect des règles 1 et 4 empêche l'atteinte de la règle 3 4) Non-respect de la règle 3 empêche l'atteinte de l'objet du système d'activité | 2 | Ignorée | Caduque Travail à la maison Résolue Résolue |

Contexte antérieur à l'incident critique

Le processus d'admission à la faculté est bien rodé et en place depuis plusieurs années. Cette constance a permis à Catherine d'expliquer clairement le contexte à tenir en compte lors de l'analyse de l'incident critique. Tout d'abord, la faculté se trouve dans une situation financière précaire. Cette situation financière est structurelle et est le résultat, selon Catherine, de coûts de formation supérieurs aux revenus de subvention et de droits de scolarité. Cette inadéquation est acceptée par la haute direction de l'Université 80, mais demande tout de même des efforts en vue d'essayer d'atteindre l'équilibre budgétaire.

Ensuite, Catherine rapporte que la Faculté évolue dans un contexte de compétition avec les facultés du même domaine dans d'autres universités. La compétition porte surtout sur l'inscription des meilleurs étudiants au baccalauréat. Or, l'inscription, qui consiste en la confirmation et le choix de cours de l'étudiant en vue de la séquence de formation à la session d'automne, n'est que la finalité d'un long processus. Ce dernier commence par la construction d'une image de marque par la faculté afin d'intéresser les étudiants potentiels. La phase des *admissions* proprement dites se déroule entre le moment où l'étudiant envoie sa demande d'admission à la Faculté Bêta et le moment où elle lui renvoie une offre d'admission, qui constitue une acceptation à la faculté. L'étudiant fait à ce moment-là un choix, la plupart d'entre eux ayant déposé des demandes dans plus d'une université. C'est à ce moment que le processus entre en phase de *conversion*, où les établissements cherchent à convaincre les admis d'accepter l'offre qui leur est faite et de devenir des inscrits. Selon Catherine, trois facteurs influencent la décision d'un étudiant admis d'accepter l'offre qui lui est faite : la rapidité de la réponse, les avantages à l'inscription (bourse ou autre) et la qualité de la formation.

L'organisation du travail à l'Université 80 ajoute une contrainte aux délais d'envoi des offres d'admission. En effet, la Faculté Bêta se targue d'offrir un encadrement en petits groupes lors de la formation initiale. Les employés chargés de cet encadrement sont syndiqués, et leur convention collective fixe des délais de rigueur pour l'affichage des postes. Or, la Faculté ne peut estimer le nombre de groupes à encadrer que lorsqu'elle connaît approximativement le nombre d'étudiants inscrits, donc qui ont accepté une offre

d'admission. La contrainte vient du moment précoce dans l'année où les postes doivent être affichés – à un moment qui ne donne que très peu de marge de manœuvre pour l'envoi des offres et la sollicitation des réponses. Une mauvaise planification de l'affichage des groupes se traduit, selon la convention collective en vigueur au moment de l'incident critique, par des pénalités financières imposées à la faculté. Ces pénalités mettent en péril le respect du déficit entendu.

Récapitulons. La Faculté Bêta est soumise à deux contraintes contextuelles qui précèdent l'incident critique. On relève tout d'abord le déficit structurel, qui ne peut être plus élevé que la limite entendue avec la haute direction. On constate ensuite que le temps de réponse aux demandes d'admission est doublement crucial : il permet d'assurer un plein recrutement d'étudiants de qualité *et* de planifier correctement l'organisation du travail pour l'année suivante. Les deux points cruciaux ont un impact sur l'atteinte du résultat (le respect du déficit anticipé) et sur l'atteinte de l'objet du système d'activité (le processus de recrutement et d'admissions).

Description de l'incident critique

L'incident critique du système de Catherine est externe au système. Un groupe de la communauté facultaire qui n'est pas lié directement à l'objet du système d'activité a décidé d'entrer en grève et, notamment, d'empêcher l'accès aux bureaux de la faculté. La conséquence ultime de cet apport externe au système d'activité est de le paralyser.

Choix de l'objet du système d'activité

Le lecteur remarque que l'objet du système d'activité de Catherine est différent de ceux des autres participants. Alors que ces derniers centrent leur activité sur le budget lui-même, Catherine a choisi un incident critique dont la configuration ne permettait pas de parler de budget, la finalité du système étant plus précise que la préparation générale d'un outil de gestion. Nous avons cependant rapidement relevé que le résultat, l'inquiétude profonde et subséquente, demeurait la même. Cela nous a fourni une porte de sortie analytique qui nous a permis de construire un système centré sur Catherine.

Il nous faut cependant être transparent sur le processus qui nous a mené à cette modélisation. En effet, une première analyse de l'incident critique montrait plutôt un système d'activité dont le personnel était le sujet, et la doyenne, une membre de la communauté. Or, cette configuration étant centrée sur la relation personnel–processus d'admission, elle ne nous permettait pas d'analyser ce que faisait la doyenne de son côté. De plus, la désignation du personnel plutôt que de la doyenne comme sujet « principal » du système d'activité ne correspondait pas à la construction conceptuelle que nous avons proposée et aurait introduit un résultat qui nous a semblé trop différent des trois autres cas.

Nous avons donc modélisé un système d'activité où les artefacts sont en fait utilisés par la communauté plus que par les sujets, qui ne les maîtrisent pas mais qui en décident l'utilisation. De plus, nous sommes conscients que cette modélisation ne rend pas à son plein rendement l'idée fort intéressante que nous aurions pu parler de deux systèmes d'activités imbriqués ou connexes. Il s'agit d'une limite que nous aborderons dans la discussion.

Situation du système d'activité au moment de l'incident critique

Au moment de l'incident critique, le résultat du système d'activité est le respect du cadre budgétaire entendu avec la haute direction. Nous avons vu précédemment qu'il s'agissait d'un cadre déjà déficitaire. L'objet lui est directement lié : il s'agit du processus des admissions. Catherine, la doyenne, est le sujet du système d'activité alors que les artefacts mobilisés sont variés : l'expertise du personnel de soutien, les ordinateurs de bureau, le logiciel de gestion des évaluations et les procédures d'admission.

Nous avons brièvement abordé les règles, mais les expliciterons. Les quatre règles pertinentes se divisent en deux catégories : formelles et informelles. La première catégorie comprend d'abord l'interdiction par la convention collective d'effectuer du travail ailleurs qu'au lieu de travail habituel (règle 1). La deuxième règle formelle est le respect du cadre budgétaire fixé par la haute direction (règle 2). Il y a également deux règles informelles. La première découle du cadre contextuel et force la faculté à respecter des délais très serrés

d'envoi des offres d'admission (règle 3). La deuxième est la consigne reçue de la haute direction incitant le personnel à ne pas franchir les piquets de grève, s'ils existent (règle 4).

La communauté est composée de l'adjointe, du corps professoral et du personnel de soutien. Afin d'atteindre l'objet, ces quatre groupes se divisent les tâches de la façon suivante : alors que Catherine assure la direction générale de la faculté et est redevable de l'atteinte du résultat, l'adjointe coordonne le travail du personnel de soutien. Le corps professoral procède à l'évaluation des demandes d'admission. Le personnel de soutien assure ensuite la compilation des évaluations et l'envoi des offres, à qui de droit.

Finalement, le système rencontre trois tensions avec l'irruption de l'incident critique. La première tension se trouve entre les règles et la communauté, plus précisément entre la règle 4 et le personnel de soutien. La consigne du respect des piquets de grève empêche le personnel de soutien de faire partie du système d'activité, puisque la règle 1 les empêche de travailler à partir d'un autre endroit et que les artefacts utilisés sont tous sis aux bureaux de la Faculté. Ce retrait du système d'activité crée la deuxième tension, cette fois entre les règles elles-mêmes. Ainsi, dans le contexte d'une grève, le respect des règles 1 et 4 empêche l'application de la règle 3. Cet empêchement crée la troisième tension du système, entre les règles et l'objet. L'application des règles empêche le système d'activité d'atteindre son objet, c'est-à-dire de procéder dans les temps aux offres d'admissions, avec les conséquences qui s'en suivent. Puisque la doyenne ignorait à ce moment la durée des actions des grévistes, le délai ainsi encouru (et donc l'entorse à la règle 3) pouvait durer bien plus longtemps que la prudence ne le permettait.

Interventions de la doyenne

Dans la situation décrite ci-dessus, Catherine a mobilisé plusieurs leviers successifs. Elle a tout d'abord redéfini la composition du pôle du sujet, mobilisant l'équipe décanale et l'adjointe à un rôle où la délibération et la décision ont été partagées entre tous. Cette mobilisation de l'équipe (au sens élargi) a permis une analyse exhaustive de la situation. Dans un deuxième temps, les sujets nouvellement définis (la doyenne, l'équipe décanale et l'adjointe) ont procédé à une analyse des possibilités qui s'offraient à eux, les rejetant les

unes après les autres en raison de contradictions inhérentes au système d'activité. Par exemple, le remplacement du personnel de soutien par du personnel cadre s'est avéré impossible en raison du monopole qu'exerce le personnel de soutien sur la maîtrise des procédures et des outils du processus.

C'est à la conclusion de cette deuxième étape qu'a émergé l'idée de ne pas respecter l'une des règles en vigueur, celle de l'obligation de l'exécution des tâches sur le lieu de travail. En ignorant cette règle et en trouvant une façon de faire travailler le personnel de soutien à l'extérieur de la faculté, toutes les autres tensions tombaient au risque d'en créer une nouvelle. Le système d'activité pourrait réussir à combler son objet dans les temps voulus.

Encore fallait-il que le personnel de soutien acquiesce à la proposition. Il lui aurait été facile de se cacher derrière la protection fournie par la convention collective pour refuser de travailler d'un autre endroit que du bureau habituel. L'adjointe s'est chargée de s'informer auprès du personnel qui a, selon Catherine, promptement accepté l'idée. Une fois la règle transgressée dans le principe, il fallait réorganiser le travail pour la transgresser dans les faits. Le technicien informatique de la faculté a été mobilisé pour préparer des ordinateurs portables (changeant ainsi un des artéfacts) afin que les opérations puissent s'effectuer hors campus. Le personnel a pu quitter, le dimanche, avec le matériel nécessaire pour procéder au travail habituel dès le lundi matin, comme prévu et sans franchir de lignes de piquetage. Ce faisant, la tension 1 est devenue caduque et les tensions 3 et 4 ont été résolues.

Effets de l'intervention de Catherine

L'effet direct des interventions de Catherine concerne les offres d'admissions. Elles ont été envoyées à temps et la faculté a atteint à la fois son objet et son résultat. La Faculté n'a subi aucun préjudice réputationnel ou financier à la suite de cet incident. Personne n'ayant apparemment soufflé mot de la transgression ponctuelle d'une règle, aucune conséquence politique ou administrative n'a été imposée à la doyenne ou à son équipe.

Alors, que fait la doyenne en situation financière difficile?

Catherine se trouvait dans une situation financière difficile et prise dans un encadrement réglementaire (formel et informel) contraignant. Pourtant, elle et son équipe (au sens large) ont réussi à réparer le système d'activité et à atteindre leur objectif. Nous pouvons répondre à la question de recherche en mettant trois grands principes d'intervention en exergue.

Tout d'abord, Catherine a procédé à une redéfinition ponctuelle de la communauté et de sa position de sujet dans le système. À sa mobilisation de l'équipe décanale et de son adjointe s'est ajouté un élément crucial, celui de la distribution du pouvoir décisionnel au sein du groupe ainsi formé. Il ne s'agit pas seulement de consulter ses collègues proches : en situation difficile, Catherine a abandonné le monopole de son autorité légitime pour la distribuer à un groupe. Cette variation non seulement de la composition du pôle « sujet » mais aussi de la répartition du pouvoir au sein de ce groupe tient à la décision personnelle de la doyenne en question. Ainsi, on relève trois dynamiques concomitantes : la décision personnelle de la doyenne d'intégrer d'autres personnes dans le cercle décisionnel, une redéfinition du pôle du sujet du système d'activité en y intégrant des pairs et une adjointe, et une redistribution du pouvoir au sein de ce pôle nouvellement transformé.

La redistribution du pouvoir au sein du pôle mène à sa conclusion logique : le caractère désormais collectif de la prise de décision, plutôt qu'individuel. Si les études sur le rôle des doyens nous les présentent souvent comme des personnes assumant une grande part de décision individuelle, notamment en raison de leur imputabilité accrue, la réaction de Catherine est quelque peu contre-intuitive. Alors qu'elle est seule responsable du respect d'une entente budgétaire avec la haute direction, elle décide de collectiviser l'agir sur l'objet. En ce sens, sa décision de faire passer le système d'une relation individuelle à une relation collective correspond en tous points à la prémisse collectiviste de l'activité telle que définie par la CHAT. Si la condition collective n'existait pas au départ, c'est la première intervention que fait Catherine.

Lorsque le collectif décide d'agir, c'est en modifiant une règle ou, plutôt, en l'écartant de la considération systémique. Tout comme la redistribution des rôles et du pouvoir, la narration de Catherine porte à croire que la transgression de la règle est ponctuelle et contextuelle. Il ne s'agit donc pas d'une redéfinition du système d'activité sur de nouvelles bases intégrant l'expérience et l'histoire (ce que postulerait le Laboratoire du changement), mais bien d'une modification précise dans le temps et dans l'espace à un aspect très précis du cadre réglementaire. À l'image des équipes de bûcherons d'antan, l'équipe décanale élargie a repéré la bûche maîtresse et limité son intervention à son retrait, permettant au reste de la drave de procéder normalement.

Tout cela n'aurait pas été possible sans la collaboration du personnel de soutien à la transgression de la règle. Plus largement, il nous semble, Catherine a su puiser à même une culture facultaire de confiance mutuelle. Le partage de l'objet de l'activité n'est pas seulement le fruit de relations de travail, de hiérarchie ou même de bonté humaine. Rien de tout cela n'aurait empêché le personnel de soutien de faire valoir ses droits. De plus, rien dans la décision ne garantissait qu'il ne s'agisse pas de la première d'une série d'intrusions dans les conditions de travail. Bref, dans un contexte de relations de travail caractérisé par les défauts du managérialisme et la segmentation syndicale des tâches, le personnel de soutien avait peu de raisons d'acquiescer à la demande et beaucoup de raisons de refuser, bien que poliment. Il faut que le personnel ait eu envers l'atteinte de l'objectif et du résultat et, au sens large, envers l'organisation le sentiment d'être partie intégrante du processus, de se l'être approprié ou d'avoir adhéré à un niveau plus avancé qu'une simple acceptation de la tâche. Cet engagement au travail n'est pas documenté dans le cas présent et, il nous semble, dépasse les capacités du cadre d'analyse retenu.

Chapitre 5 : Discussion générale

Speak softly and carry a big stick.

- Theodore Roosevelt

Les résultats présentés au chapitre précédent nous permettent de décrire ce qu'ont fait quatre doyens dans une situation financière difficile. Sise dans une synthèse transversale des résultats, la réflexion qui suit met d'abord en relation les éléments de réponse sur le travail des doyens. Ces éléments sont ensuite replacés dans le contexte de la littérature existante, leur faisant une place comme contribution scientifique. Nous revenons ensuite à la question de la robustesse de la théorie historico-culturelle de l'activité et du système d'activité pour analyser l'activité des doyens. Nous prenons ainsi une distance critique par rapport aux résultats afin d'apprécier la qualité des résultats produits au regard d'une utilisation exploratoire, expliquant par le fait même la contribution de cette recherche à la littérature scientifique sur la CHAT. À la lumière cette appréciation critique, nous suggérerons finalement des améliorations à apporter au modèle que nous avons utilisé afin de répliquer cette étude à grande échelle.

5.1 Question 1 : Comment le doyen, comme sujet d'un système d'activité, arrive-t-il à interpréter, puis à résoudre, les contradictions inhérentes à une situation budgétaire difficile?

La réponse à la première question de recherche se décline en trois points :

- Le doyen détecte les contradictions au sein des règles.
- Il intervient sur ces règles pour ré-équilibrer le système.
- Il mobilise de la communauté (de différentes façons).

Ces trois premiers éléments de réponse sont cohérents avec le cadre d'analyse et seront donc discutés dans cette section, dans l'ordre présenté. La discussion soulèvera par le fait même des questionnements et des pistes de réflexion qui ajoutent à l'analyse proprement dite. L'étude relève trois autres observations pertinentes pour les fins de la discussion :

- Les choix sont influencés par des événements ponctuels sis à l'extérieur du système d'activité.
- Le doyen mobilise souvent des ressources à titre individuel et non à titre collectif.

- Des éléments organisationnels (culturels, historiques, facultaires ou institutionnels) semblent exercer une influence sur le processus de résolution des contradictions.

Ces trois observations sortent du cadre d'analyse que nous avons élaboré et seront discutés, à la section suivante, en réponse à la deuxième question portant sur la robustesse du modèle développé.

Donc, qu'ont fait les participants en situation financière difficile? Le tableau XII résume les résultats et est suivi de la discussion détaillée.

Tableau XII : Tableau-synthèse des quatre cas

| | Raymond | Amanda | Andrew | Catherine |
|---|--|---|---|--|
| En une phrase... | Le surplus est disparu. | Comment prévenir un déficit anticipé? | Pourquoi sommes-nous déficitaires? | On doit procéder, même s'il y a grève. |
| Contradiction principale | Règles entre elles | Règles entre elles | Sujet – règle | Règle – division du travail |
| Contradiction secondaire | Règles – sujet Règle – communauté | s.o. | Sujet – communauté | Règle – artéfacts |
| Réorganisation du système d'activité | Émergence d'un nouvel artéfact Mobilisation de la communauté Répartition de nouvelles tâches | Changement de la tâche du sujet, de facilitateur à négociateur Réorganisation des règles afin de diminuer les tensions | Promotion de l'adjointe au statut de sujet Dans la division du travail, Andrew devient négociateur | Promotion de l'adjointe au statut de sujet Élargissement de la communauté Définition de nouveaux artéfacts |
| Cibles d'intervention principales dans le système d'activité | Règles Artéfacts | Règles | Règles | Division du travail / Règles |
| Conclusion | Équilibre temporaire en attente d'une résolution systémique | Ressources révisées de façon à répondre aux objectifs | Amélioration des deux contradictions | Situation résolue |

5.1.1 Détection systématique des contradictions sur le plan des règles

Des contradictions à l'égard des règles semblent être le seul point commun entre nos quatre cas. Les règles budgétaires sont perçues comme étant fluides, imprévisibles, en perpétuel changement et, dans certains cas, comme une entrave pure et simple. Beaucoup des perturbations systémiques concernant les règles étaient les conséquences de

l'accumulation de règles provenant de différents niveaux hiérarchiques qui, au final, exigent des comportements ou des résultats contradictoires.

Pour utiliser les leviers dont ils disposent le mieux possible, les quatre doyens ont dû maîtriser les diverses règles qui encadrent le système d'activité. Cette maîtrise de l'environnement, pris au sens large, est un prérequis pour le travail de gestion. Ainsi, nos études de cas fournissent des illustrations supplémentaires du fait qu'au moins une portion du travail d'un sous-groupe de gestionnaires est la réappropriation constante des règles au sein de ce que sont, dans nos quatre cas, des environnements en perpétuelle transformation. Il est intéressant de noter que les perturbations sont à la source de deux effets mineurs sur les systèmes : la création d'incertitude et le besoin de mieux comprendre les règles. Comme ils ne s'appliquent pas à tous les cas, nous les aborderons brièvement tour à tour.

Le changement perpétuel crée de l'incertitude. Pour deux doyens, Andrew et Raymond, l'incertitude servait de catalyseur. Andrew, par exemple, au tout début de l'incident critique, a cherché à comprendre la problématique et à faire comprendre aux autres la profondeur réelle de la contradiction. À l'autre bout du spectre, Amanda a mobilisé les habitudes de planification stratégique de sa faculté pour prévenir des problèmes prévisibles qui auraient généré beaucoup d'incertitude. Rappelons que, dans tous les cas, les doyens étaient confrontés à un résultat inamovible : l'équilibre budgétaire. Dans chaque cas, l'atteinte de l'équilibre budgétaire demeurait incertaine en partie parce que les doyens ne savaient pas exactement lesquels des leviers institutionnels utiliser ou, pour employer la terminologie de CHAT, laquelle des relations du triangle ajuster. L'incompréhension des règles rendait l'atteinte de l'équilibre budgétaire encore plus périlleuse puisque certains doyens ne comprenaient même pas d'où provenait le déficit, comme c'était le cas pour Raymond et Andrew. Beaucoup d'efforts ont été consacrés à comprendre le fonctionnement interne des règles.

Par rapport à la question de recherche, cette première partie de la réponse met donc l'accent sur la nécessité d'un processus d'interprétation des contradictions et de leur dynamique sous-jacente afin de les résoudre. Plus encore, les résultats mettent en exergue

l'accumulation de règles provenant de différents acteurs de l'établissement et qui exigent des réponses parfois contradictoires. Les perturbations des systèmes d'activité qui en découlent sont des exemples typiques de la CHAT; ce faisant, l'analyse de ces incidents par la lunette de la CHAT permet d'ouvrir la porte à une contribution conceptuelle majeure de cette théorie aux connaissances générales en matière de gestion de l'enseignement supérieur.

5.1.2 Intervention sur la définition des règles

Une fois qu'elles sont comprises, toutefois, les règles deviennent partie prenante de l'équation. Les agents peuvent aller de l'avant et concevoir un nouveau modèle ou une nouvelle solution aux problèmes budgétaires. Intervenir sur les règles fait toujours partie de la solution. Par exemple, ce n'est qu'en étant forcé de reconnaître que son école ne générerait pas autant de revenus que ces homologues dans d'autres institutions que Raymond a tenté de comprendre une règle, la classification de chaque cours dans son école. Ce processus promettait de donner des résultats tant sur les plans financier qu'organisationnel en plus de convaincre le bureau de la présidence de faire une exception dans l'application d'une autre règle, la formule de financement interne, dans le but de compenser l'école de Raymond pour son sous-financement de la part du gouvernement provincial. Ce qui distingue ces cas les uns des autres est la manière selon laquelle les doyens ont agi sur les règles dans le but de régler leur situation financière problématique.

Tel que mentionné précédemment, la maîtrise de l'information et des leviers institutionnels (l'environnement) s'avèrent essentiels lorsque les budgets arrivent amputés et qu'il faut passer à l'action. Une personne qui ne maîtriserait pas ces connaissances serait constamment assujettie, du moins pour la durée de son mandat, au bon vouloir de l'équipe de la présidence, celle qui détermine et modifie les règles, apparemment à elle seule. Ceci placerait le doyen dans une position très inconfortable : il ou elle deviendrait clairement la marionnette de la présidence, une posture gestionnaire absente chez nos quatre participants, une caractéristique à laquelle ils résistaient même. Leur responsabilité, du moins selon nos quatre participants, est d'abord envers leur école ou leur faculté, la résolution du dilemme classique de leur classe (Gmelch, Wolverton et Wolverton, 1999).

Donc, il est hors de question d'opérer des coupes *arbitraires* pour se soumettre au dilemme financier. Les doyens veulent conserver un certain pouvoir sur les compressions qui seront mises en place, le cas échéant. D'un point de vue administratif, il n'y a que deux solutions systémiques suggérées par les études que nous avons compilées sur le rôle des doyens : agir comme un acquéreur de ressources en augmentant les revenus (Amanda) ou agir comme un gestionnaire prudent en réduisant les dépenses de manière sélective tout en minimisant les effets dommageables sur l'école (Andrew, jusqu'à un certain point).

Notre étude démontre que deux leviers qui n'ont pas encore été documentés peuvent également être mobilisés, et les deux sont en lien avec les règles. Le premier était la décision d'endiguer le déficit en argumentant avec l'autorité. Raymond conteste la règle à l'origine du déficit, se déchargeant de la responsabilité de l'acquisition de ressources et la transférant au bureau de la présidence.

Son comportement peut être interprété comme une combinaison de deux composantes systémiques des relations universitaires décrites par Hardy (1996) : la technocratie et la politique. Le doyen a commencé par se familiariser avec le langage technocratique et réglementaire du financement universitaire. Sa deuxième action a été d'employer les règles typologiques de classification utilisées pour le financement dans le but de contester l'application de la règle concernant l'équilibre budgétaire. Plus simplement, Raymond a essentiellement dit à la présidence que, si son école était déficitaire, c'était parce que ses activités n'étaient pas classifiées dans la catégorie de financement appropriée. Ainsi, lui demander d'opérer des coupes aurait été tout simplement injuste puisque les ressources qui lui étaient fournies étaient basées sur une application malavisée des règles. La présidence a acquiescé.

Cette contestation de la nature même d'une règle institutionnelle constitue un ajout important à la réponse à la première question de recherche. Ainsi, un doyen n'est pas que réactif à une situation difficile; il n'est pas non plus limité à une séquence compréhension-action, comme la première partie de la réponse pourrait le laisser entendre. La contestation

de la règle elle-même implique de la part du doyen la capacité d'agir de son propre gré et envers l'ordre établi. Nous verrons plus loin que cette même capacité entraîne une réflexion fort pertinente sur l'agentivité du doyen.

Le deuxième levier non documenté a été l'infraction intentionnelle des règles, exemplifiée par le manque flagrant de considération de Catherine et de sa communauté pour les règles de convention collective et leur détermination à maintenir l'excellence de l'école telle qu'elles la concevaient. Nous ne trouvons pas de moyen par lequel lier ce comportement à la littérature sur les doyens et l'enseignement supérieur. Le cas de Catherine soulève des questions qui peuvent uniquement être résolues par des concepts débordant du cadre de cette étude. Le levier utilisé par la communauté a été la confiance interne, et non pas un outil institutionnel.

La confiance est un concept absent de la CHAT qui apparaît néanmoins dans la littérature concernant l'enseignement supérieur lorsqu'il est question de *leadership*, de *team-building* et de gestion de communauté, mais jamais dans le contexte d'une transgression délibérée de règles très strictes et exécutoires. L'importance de la confiance dans la communauté est devenue un résultat apparemment marquant mais ultimement collatéral de notre étude. Malgré tout, la communauté elle-même, et sa mobilisation pour la durée de la crise, est aussi souvent utilisée comme levier.

L'apport de cette deuxième partie de réponse (l'intervention sur la définition des règles) à la première question de recherche dépasse la simple description d'un comportement. En effet, cette propension à agir sur les règles nous semble contre-intuitive. La littérature concernant la gestion (de même que la littérature critique du managérialisme) dépeint les cadres intermédiaires comme étant coincés par et pris avec les règles. À notre avis, leur habileté de gestionnaire dépend en grande partie de leur maîtrise de ces règles. Comme nous l'avons déjà mentionné, la littérature sur les rôles tient compte, par exemple, de la relation que les sujets entretiennent avec la prescription. On s'attend toujours à un écart entre la prescription et la réalité. Néanmoins, l'objet de la réaction à la règle elle-même est rarement dépeint comme une action directe sur elle.

La littérature sur l'enseignement supérieur, toutefois, dépeint parfois les universités comme des entités politiques dans lesquelles les négociations et les luttes de pouvoir sont omniprésentes. Comme nous l'avons vu, cette notion du champ politique est ce qui s'approche le plus d'expliquer pleinement l'action observée sur les règles. La réponse à la question de recherche pourrait donc être augmentée d'une hypothèse qui présenterait le comportement du doyen et de son équipe-sujet comme s'inscrivant dans une dynamique de pouvoir. Comme la CHAT n'incorpore pas formellement la notion de pouvoir, nous croyons que cette étude est un bon exemple de l'importance d'entreprendre une réflexion plus approfondie sur le pouvoir dans le concept d'activité.

5.1.3 Mobilisation de la communauté, à différents degrés

Pour chaque doyen, une partie de la solution a consisté à modifier la composition de la communauté. Nous avons vu trois types de changement dans nos résultats : la cooptation de membres de la communauté pour les élever sur le plan décisionnel stratégique, l'ajout de nouveaux membres à même la communauté et la forte dépendance envers l'adjointe administrative.

Le premier type était la cooptation de membres de la communauté pour les élever au niveau décisionnel stratégique. Dès le départ, les conséquences d'une telle décision des doyens et doyennes a eu de sérieuses conséquences conceptuelles pour notre étude, que nous choisissons d'aborder à ce moment. À première vue, la « promotion » de certains membres de la communauté de simple membre du groupe à partie prenante du processus décisionnel est une possibilité enchâssée dans le modèle que nous avons construit. En effet, les fondements théoriques de la CHAT présument que le pouvoir devra être partagé avec la communauté pour résoudre les contradictions.

Toutefois, le rôle des quatre participants était défini de manière à ce qu'il ait par défaut le dernier mot. De plus, ils ont sélectionné les membres de la communauté avec lesquels ils voulaient partager le pouvoir, et déterminé jusqu'à quel point. Ainsi, si la communauté n'était pas décisionnelle (et avait donc moins de pouvoir que prévu) et si le

doyen, le sujet initial dans chaque cas, décidait d'utiliser son pouvoir discrétionnaire pour donner à certains membres leur mot à dire (en lui accordant une importance variable) dans la prise de décision au sein de l'activité, nous arrivons à une configuration où le pôle de la « communauté » serait occupé par des groupes à l'influence et au pouvoir variables au sein du système d'activité. Cet état de fait semble en contradiction avec l'hypothèse de la CHAT qui veut que l'appropriation de pouvoir par une communauté se fasse à travers une attribution de sens (*sense-making*) collective et une résolution de problème exécutive (Engeström, 2001; Engeström et Sannino 2010), mais il faut nuancer pour être en mesure de comprendre les ramifications.

Cette possible hétérogénéité du discours dans la composition de la « communauté » nous ramène à une variable que la CHAT identifie comme étant *multivoicedness*, ou la « pluralité des voix » (Bakhtin, 1981, 1986; Engeström, 2001). Puisque nous avons choisi de ne pas l'inclure dans la conception initiale de notre modèle, il se pourrait que nous soyons incapables d'en interpréter le changement d'importance pour certains membres de la communauté. Toutefois, l'exclusion de la *multivoicedness* peut se résoudre en modifiant légèrement et sans perte de sens les définitions opérationnelles de « communauté » et de « sujet » de manière à expliciter le « pouvoir » comme variable contrastante.

D'une part, le « sujet » inclurait donc des personnes avec qui le doyen, qui avait initialement le dernier mot concernant les questions financières, avait décidé de partager son pouvoir décisionnel. Les membres de la « communauté », d'autre part, seraient conséquemment des groupes et des individus impliqués dans le système d'activité (ou, autrement dit, dans la quête de l'objet) sans être impliqués directement dans le processus décisionnel. Si nous retournons au premier type de changement de communauté en utilisant cette définition adaptée à la fois de « communauté » et de « sujet », nous constatons que les doyens cooptaient des membres de la communauté dans le processus décisionnel de manière à ce qu'ils deviennent des sujets du système d'activité plutôt que des membres de la communauté. Tous les participants ont mis l'accent sur cette collaboration étroite.

Andrew offre un exemple d'un tel changement. Au départ, son adjointe administrative faisait partie de la communauté, dont la tâche est de soutenir les réflexions du doyen et d'aider à son processus décisionnel tout en gérant les opérations quotidiennes du budget. Néanmoins, au fur et à mesure que progresse la quête pour mieux comprendre et résoudre la problématique, son adjointe collabore de plus en plus étroitement avec Andrew et participe même à des réunions de travail que tient le doyen avec l'équipe budgétaire de la présidence. La transformation progressive du discours d'Andrew, dans lequel son adjointe finit par faire partie intégrante du processus décisionnel, est la dernière illustration de ce changement du rôle au sein du système d'activité.

La deuxième incidence de variation de la communauté s'observe par l'ajout de nouveaux membres à la communauté de l'activité. À mesure que le sujet est redéfini et que les contradictions initiales liées à la compréhension se dissipent, Raymond et Amanda ajoutent des membres à l'ensemble défini comme la « communauté », soit des personnes ou des groupes de personnes impliqués dans le système d'activité. Cette mobilisation se présente dans la chronologie comme une partie de la réponse aux contradictions du système. Dans les cas d'Amanda et de Raymond, l'apparition de nouveaux membres de la communauté signale une ouverture à la participation de ces nouveaux membres d'un point de vue de contribution soit à l'effort collectif (dans la division des tâches), soit d'expertise (pour l'évaluation du contenu des cours ou la présentation des innovations en place au niveau local). Cependant, leur implication ne se rend jamais à un rôle décisionnel ou une voix au chapitre au sommet stratégique, telle que vue précédemment.

Dans le cas précis d'Amanda, on peut y voir un souci de création d'adhésion en impliquant les membres de la communauté très tôt dans la réflexion qui soutient la décision. La « communauté » définie comme nous l'avons fait devient ainsi d'abord un ensemble de groupes dont le doyen (et plus largement le « sujet » pluriel du système d'activité) doit tenir compte s'il désire obtenir leur adhésion aux solutions qui seront proposées. Ces groupes sont aussi une source intéressante d'idées et de projets que le sujet peut éventuellement coopter au niveau de la faculté s'ils s'avèrent bénéfiques. Cette interprétation de la stratégie institutionnelle d'Amanda est la nôtre et comporte son lot de

lecture entre les lignes de ses déclarations. Une telle lecture nous semble cependant cruciale puisqu'elle ouvre la porte à une discussion sur l'organisation de l'Université 80, la culture de la faculté d'Amanda et les atouts d'un doyen.

Le lien le plus facile à établir serait de présenter le comportement d'Amanda comme éminemment politique au sens de Baldrige (1971, cité dans Hardy, 1996)¹⁸. Ainsi, les actions d'Amanda seraient motivées par le désir de l'administratrice de conserver un contrôle sur le pouvoir formel dont elle dispose en offrant à des groupes potentiellement actifs politiquement (donc dangereux pour l'administration) suffisamment de participation *symbolique* pour désamorcer toute velléité de contestation. Cette cooptation symbolique dans le sommet stratégique ne serait jamais réelle (et le modèle du système d'activité le montrerait bien, les groupes de la communauté n'ayant jamais accès au statut de « sujet ») et permettrait à Amanda de récupérer certaines idées locales pour faire passer un programme facultaire complet.

Hardy (1996) qui récupère cette vision de la politique universitaire met elle-même des bémols sur une telle interprétation d'une analyse politique des relations universitaires. De plus, comme nous l'avons dit au chapitre 1, Hardy (1996) a également comme défaut non assumé de confondre *processus* et *structure*. L'évocation du travail de Hardy (1996) doit donc être d'autant plus prudente.

Une dernière nuance doit être apportée. Notre étude est centrée sur la personne qui occupe la fonction de doyen au sein d'un établissement. Si nous ne disposons que de son point de vue, notre étude va tout de même plus loin que celle de Hardy (1996) puisque le modèle nous permet d'intégrer les mouvements de participation à la communauté au fil de l'incident critique. L'étude de Hardy s'est arrêtée à la perception des doyens vis-à-vis non pas un objet mais soit un processus, soit une structure, et la communauté n'apparaît dans sa discussion que comme élément constituant l'idéal de la collégialité. La récupération de

¹⁸ Comme notre modèle ne tient pas compte des aspects de pouvoir ou de politique, nous revenons donc à ce que nous avons vu précédemment.

Hardy (1996) pour discuter du phénomène de la cooptation de membres supplémentaires dans la communauté nous paraît donc hasardeuse.

La littérature que nous avons relevée sur les rôles des doyens nous semble plus prometteuse. En effet, les individus qui occupent la fonction sont soumis, nous l'avons vu, à des attentes de la part de plusieurs parties prenantes. De plus, ils sont redevables devant la haute administration de la performance de leur faculté mais doivent convaincre (surtout) les professeurs de participer à l'effort collectif. L'exemple d'Amanda, malheureusement unique dans cette étude, nous semble donc plus proche de l'illustration de l'équilibre atteint par la doyenne en réponse à toutes les demandes qui lui sont faites que de l'exemple quelque peu caricatural du gestionnaire manipulant son entourage et jouant constamment de stratégies politiques pour conserver son pouvoir.

Le troisième type de variation de la communauté est la forte dépendance envers l'adjointe administrative durant le processus décisionnel pour tous les participants sauf Amanda. L'importance de l'adjointe n'a pas été documentée dans la littérature sur les doyens et constitue ainsi un résultat de recherche très intéressant en soi. Toutefois, l'adjointe n'est ni une employée de soutien ni une universitaire. Y a-t-il une manière moins dichotomique de décrire la place de l'adjointe d'un doyen?

En 2008, Whitchurch a suggéré que le personnel professionnel et les gestionnaires qui ne sont pas issus du corps professoral (*non-academic managers*) intégraient tranquillement un nouveau paradigme de partage de pouvoir au sein des universités. Plus précisément, ils chevauchent une zone qui superpose la binarité traditionnelle opposant les fonctions purement liées à une carrière universitaire et celles purement liées à l'administration (opposition entre *academic* et *administrative*). Whitchurch (2008) appellent cette zone « [traduction] le troisième espace » (p. 2). En somme, tandis que les établissements d'enseignement supérieur ont traditionnellement développé deux voies au sein de leurs effectifs (basées sur la binarité susmentionnée), le fait d'être confronté à des exigences toujours plus grandes de même qu'à la rareté des recrues dans certaines disciplines a placé le personnel professionnel dans une situation où il occupe des fonctions

qui puisent dans les deux champs, administratif d'une part et académique d'autre part. De telles fonctions incluent le recrutement, le fait de veiller au succès des étudiants, la gestion de l'offre pédagogique ou des activités de recherche, ou les évaluations de programme ou même de l'enseignement du corps professoral (Whitchurch, 2006, 2008).

Dans l'Université 80, un tel troisième espace existe dans un bureau décanal en la personne de l'adjointe administrative du doyen. Chargée de gérer le bureau décanal, cette personne est responsable de la gestion quotidienne des ressources humaines, financières et des fonds propres en plus d'être appelée à conseiller le doyen sur les enjeux liés à la bonne conduite des affaires. Ainsi, l'adjointe du doyen joue un rôle qui agit tant sur les aspects purement administratifs de la faculté que sur les aspects académiques.

Le troisième élément de la réponse à la question de recherche présente donc plusieurs facettes. Ainsi, le doyen procède souvent à la réorganisation des participants du système d'activité; le discours même des participants n'a cependant pas mis cet élément en relief, ce qui nous laisse croire que cette réorganisation n'avait pas pour les doyens en question le caractère crucial que nous lui attribuons dans notre analyse.

5.1.4 Pourquoi toutes ces variations? Quelques réflexions

Donc pourquoi les doyens, bien que confrontés à des situations similaires, n'ont-ils pas tous agi de la même façon? L'analyse des données nous permet de poser une hypothèse de travail afin d'aborder cet aspect de la discussion. Puisque l'objet de l'activité est spécifique (par exemple, boucler un budget), les contradictions systémiques le sont aussi, et ainsi l'apprentissage acquis en résolvant ces contradictions. Au final, l'autonomie dégagée par l'application de ces connaissances est donc elle aussi spécifique.

Aucun doyen n'a été confronté à exactement la même situation qu'un autre participant. Aucun n'a mobilisé la même communauté ou les mêmes outils. Même si la plupart ont évolué sous les mêmes règles, les incidents sont répartis sur une période de six ans, ce qui ouvre la porte à plusieurs modifications. En effet, les règles qui posent problème ne sont pas les mêmes pour chaque participant. Les particularités de chaque cas démontrent

que, même au sein d'une même institution, la résolution pour les doyens de problèmes ayant trait aux questions financières est ponctuelle et spécifique à la situation.

Dans chaque cas, le processus d'apprentissage collectif, même s'il n'a jamais été formellement présenté comme tel, a permis aux participants d'en apprendre davantage sur leur organisation et, ce faisant, de résoudre des contradictions. Les outils construits et les connaissances acquises au cours de ce processus peuvent certes être réutilisés. Néanmoins, les chances sont minimes de rencontrer à nouveau exactement le même incident critique, ne serait-ce que parce que tous les participants ont changé leurs planification et méthodes de travail en fonction des leçons apprises. Ainsi, en théorie, la prochaine fois qu'exactly le même problème se produira, le système d'activité devrait être en mesure de mobiliser exactement les mêmes solutions au sein du cocktail de solutions institutionnalisées prêtes à l'emploi disponibles.

Or, si la même situation ne se reproduit jamais, ou que très rarement, c'est que le système d'activité se situe dans une institution plus large dont les règles internes (par exemple) changent et créent de nouvelles contradictions. Ces nouvelles contradictions pourraient être trop complexes pour que la précédente solution ne fonctionne. Les participants pourraient donc être contraints à repasser à travers l'ensemble du cycle d'apprentissage. Ce faisant, ils créeront de nouveaux modèles ou se déplaceront vers de nouveaux paradigmes dans le but de créer de l'autonomie.

Enfin, le fait d'avoir choisi des doyens d'une même université a probablement été bénéfique, car les variations auraient possiblement été plus grandes s'ils avaient appartenu à différentes institutions. En raison de la validité des résultats, nous ne pouvons que postuler ce qui suit. En effet, un des éléments que l'étude n'a pas permis d'analyser est la raison pour laquelle les participants ont mobilisé les règles (sous différents angles) afin de rétablir l'équilibre du système d'activité. On pourrait suggérer, par exemple, qu'il s'agit d'un facteur culturel propre à l'Université 80, dont une étude plus approfondie aurait pu révéler une aversion pour la confrontation politique. Dans un tel contexte, l'évocation systématique d'une règle lors d'un conflit entre paliers hiérarchiques permettrait peut-être

de rendre acceptable la contestation de l'autorité, puisque cette contestation porte sur un item de médiation (au sein du système d'activité) et non sur le lien hiérarchique lui-même, ou sur la personne en situation d'autorité. Ainsi, dans le cadre de cette hypothèse, la participation de quatre doyens de la même université permet de « contrôler » la variable culturelle du rapport à l'autorité. Un échantillon composé de doyens provenant de plusieurs institutions aurait possiblement, dans cette perspective, présenté des variations plus importantes en raison de différences culturelles entre les établissements.

5.2 Question 2 : Le cadre conceptuel utilisé fournit-il des résultats suffisamment robustes?

Le système d'activité tel que modélisé au chapitre 2 et la méthodologie choisie ont permis d'analyser la résolution des incidents critiques en présentant les tensions systémiques et les interventions réalisées par les participants et leurs équipes. Nous avons établi (à la section 3.6.5) trois tests auxquels le modèle devait se soumettre afin de répondre à la question. Nous aborderons les tests dans l'ordre, puis proposerons les ajustements nécessaires au modèle.

5.2.1 Tests de pertinence par rapport au champ et d'apport original à la connaissance

Nos résultats se divisent en deux catégories : la présence de phénomènes déjà décrits dans la littérature et l'apparition de phénomènes qui n'y étaient pas relevés du tout ou pas sous cet angle (présentés dans la réponse à la première question, dans ce chapitre). Dans les deux cas, les résultats s'intègrent bien au champ de connaissances en relevant des phénomènes qui lui sont cohérents. Ainsi, l'utilisation d'un cadre d'analyse tel que nous l'avons conçu peut produire et analyser des données dont le résultat s'intègre, en confirmation ou en ajout, aux champs de l'enseignement supérieur et, dans ce cas-ci, au sujet plus précis qu'est le doyen.

Il subsiste cependant un bémol sur l'exactitude, voire la véracité, des données recueillies. En effet, nous avons d'entrée de jeu reconnu le risque posé par l'utilisation d'une seule source, le discours narratif et a posteriori d'un doyen, pour cartographier et décrire la résolution d'un incident critique. Il s'agit d'une limite que nous acceptons mais nuancions. Ainsi, si on doit demeurer critique de la qualité des données au sein des cas eux-mêmes, leur étude transversale permet de faire ressortir plusieurs points communs, tel que la volatilité et la rigueur des règles. Ainsi, une *certaine* triangulation des sources a lieu au moment de la comparaison entre les cas.

5.2.2 Test d'exhaustivité

Le modèle a réussi à englober la majorité des phénomènes relevés à travers le discours des doyens sur un incident critique. Le modèle permet notamment de mettre en relation des éléments qui, au cours de la narration par le doyen, ne semblaient pas liés ou connexes. De plus, l'ajustement opéré aux définitions de *communauté* et de *sujet* en incluant le concept de pouvoir a permis d'interpréter un changement systémique majeur dont les participants n'ont pas relevé l'importance cruciale. Finalement, malgré le caractère très *semi-* des entrevues semi-dirigées et sa conséquence, la quantité d'information fournie par les participants qui ne correspondait pas a priori aux concepts du modèle, le système d'activité est suffisamment exhaustif pour supporter une interprétation des résultats qui permet d'aller au-delà de la simple description.

Cette étude comporte donc deux contributions à l'avancée des connaissances. La première consiste en la suggestion que la CHAT permet une analyse de données limitées et *rapportées* dans le cadre d'une étude de cas exploratoire. Le deuxième apport a trait à la bonification¹⁹ possible de l'analyse descriptive d'une situation de gestion universitaire grâce aux concepts clés de la CHAT. Cette analyse ajoute à la compréhension qui découle d'analyses tirées d'autres cadres en modélisant la situation à l'étude du point de vue de l'activité.

¹⁹ L'auteur est conscient de l'utilisation courante et néanmoins erronée de ce terme dans ce contexte.

Cependant, comme nous l'avons relevé plus tôt, quatre phénomènes ont émergé sans que nous puissions les analyser avec le modèle tel que conçu. Nous les présenterons et proposerons rapidement des ajustements à apporter au modèle.

5.2.3 *Influence des facteurs externes au système*

Tous les systèmes d'activité ont été influencés de façon plus ou moins importante par des facteurs qu'il nous a été impossible de placer dans le système d'activité. C'est leur déconnection avec l'objet des systèmes en question qui a rendu leur inclusion impossible. Par exemple, nous n'avons pas inclus le groupe de grévistes dans la communauté du système de Catherine puisqu'ils ne partagent pas l'objectif de recruter des étudiants; l'action choisie ne visait pas directement, aux dires de Catherine, à bloquer la complétion d'une étape cruciale de l'activité²⁰. Nous n'avons donc pas pu les interpréter.

Cependant, ce groupe de grévistes avait ses propres motivations, son propre objectif. Poussons donc plus loin et affirmons qu'il avait son propre système d'activité. Ainsi, la contradiction à la source de l'incident critique décrit par Catherine est la conséquence de l'interaction entre deux systèmes d'activité. Le modèle tel que nous l'avons conçu ne permet pas d'incorporer l'interaction avec d'autres systèmes d'activité. Cela ne veut pas dire que la CHAT ait épuisé ses ressources.

En effet, Engeström (2001) a proposé que la CHAT évolue vers une nouvelle itération conceptuelle (la troisième génération de la théorie de l'activité), celle où il serait possible de relever et d'analyser les interactions système à système. D'abord limitée à une interaction où les deux systèmes partageraient un même résultat, l'idée a évolué au point où on considère aujourd'hui, par exemple, que les pôles d'un système d'activité puissent servir d'interface d'influence réciproque avec les pôles d'un autre système d'activité. Une

²⁰ En mobilisant ma propre expérience comme *leader* de groupe universitaire, je postule que le groupe ne maîtrisait pas le délicat enchevêtrement des processus facultaires et qu'il est donc fort à parier que le groupe en question n'a même jamais considéré que leur action plutôt symbolique puisse avoir des conséquences aussi désastreuses. Je n'ai pas observé durant ma carrière de notables différences à cet égard entre les groupes syndicaux et étudiants.

autre interprétation consiste à considérer qu'un système d'activité soit dépendant, ou imbriqué, dans un autre. C'est notamment ce que suggère Yvon (2015) en mettant en relation le système d'activité d'une direction d'établissement scolaire et celui de son corps enseignant.

L'absence des facteurs externes dans le modèle que nous avons proposé peut donc être facilement (sur le plan conceptuel) corrigée en ouvrant le focus de l'analyse à d'autres systèmes et aux interactions subséquentes, en mobilisant cette « troisième génération » de la théorie de l'activité.

5.2.4 Existence de sous-systèmes au sein d'une même activité

Nous avons expliqué au chapitre 4 que le cas de Catherine avait fait l'objet d'un arbitrage. Le personnel de soutien aurait fort bien pu être le sujet du système d'activité. Cependant, cela aurait placé la doyenne (et son équipe) au sein de la communauté et leurs décisions auraient alors dues être l'objet d'un autre système d'activité. C'est exactement ce que nous suggérons à la section précédente. Ainsi, il semble que l'utilisation de la troisième génération de la CHAT permette de régler à la fois une occurrence externe et une multiplicité d'activités connexes internes au système d'activité.

Dans le cas présent, le système que l'on qualifierait de primaire aurait placé Catherine et son équipe comme sujets, le budget lui-même comme objet, le personnel au sein de la communauté et le processus d'admission comme élément de division du travail. Le personnel de soutien disposerait alors de son propre sous-système d'activité, où le processus d'admission est un objet en soi, médié par des artéfacts propres au personnel et à cet objet, et qui interagit avec le système primaire par le biais d'une contradiction au sein du sous-système (l'interdiction d'avoir accès aux artéfacts, par exemple) qui empêche l'atteinte de l'objet (le processus d'admission), et donc, par ricochet, l'atteinte de l'objet du système primaire en vue du résultat ultime, celui de l'équilibre budgétaire.

5.2.5 *Influence des bagages culturel et historique*

Nous avons observé que d'autres facteurs qui auraient pu soutenir et enrichir l'analyse des données et l'interprétation des résultats ne faisaient pas partie de systèmes d'activité extérieurs à ceux que nous étudions. Ils étaient plutôt parfois liés à la culture de l'unité dans laquelle se déroule l'activité, soit la faculté ou l'école et à son histoire. À d'autres moments, ce sont des facteurs historiques et culturels de l'Université 80 qui semblaient pertinents à tenir en compte.

Or, notamment afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons choisi de n'inclure que partiellement un autre des cinq principes de base de la CHAT (Engeström, 1999a, 2001), celui de l'historicité. Comme nous l'avons expliqué au chapitre 2, ce principe postule que l'activité prend forme au fil du temps, parfois un fil fort long. Une étude historique est donc nécessaire, selon ce principe, pour pouvoir interpréter correctement les tensions qui surgissent dans leur contexte, exactement ce que nous nous trouvons incapable de faire dans cette étude. Nous nous sommes donc limité à une évolution historique sise entre le moment de l'entrée en fonction du participant et la conclusion de l'incident critique.

Ainsi, textuellement, Engeström (1999a, 2001) ne parle que de l'histoire d'un système d'activité. L'historicité, à en lire Engeström (2001), peut couvrir plusieurs aspects de l'évolution et de la construction du système d'activité. Le manque de clarté sur les composantes exactes de l'historicité nous permet une certaine marge de manœuvre dans son évocation. Pour fins de discussion, il nous semble loisible de suggérer que l'intégration complète de l'historicité dans le cadre conceptuel que nous avons construit permettrait de résoudre les deux tâches aveugles relevées : historique et culturelle.

5.2.6 *Mobilisation de ressources individuelles*

Finalement, et surtout, les narratifs mettent en lumière l'exercice d'une agentivité plus forte que ce que le cadre utilisé permet d'analyser. Cela rejoint la critique de R. Engeström (2009) et de Newnham (2014). En effet, nous avons vu que les doyens sont

capables d'influencer individuellement le système d'activité et, parfois, d'apporter des changements ayant un impact significatif sur le déroulement de l'incident critique. Contrairement aux deux autres phénomènes dont nous venons de parler, l'agentivité n'a pas été ignorée au départ mais fait plutôt partie d'une réflexion actuellement en cours au sein de la communauté CHATiste²¹.

Récemment, l'École d'Helsinki s'est également attaquée à la question de l'agentivité (Engeström et Sannino, 2013). L'agentivité est la capacité d'un acteur (dans ce cadre, on dirait un sujet) à agir de son propre gré sur son environnement. Cette ouverture doit cependant être recadrée dans le contexte où la CHAT demeure une construction qui traîne comme prémisse que le collectif a primauté sur l'individuel. Cela risque fort de limiter le résultat des efforts en cours.

Ainsi, la CHAT a tenté de définir le rôle de l'individu, bien qu'avec peu de succès (Newnham, 2014). Engeström (2006) utilise le terme *agency*, ou « agentivité », pour désigner le processus par lequel le sujet formule une intention et exécute volontairement une action (sans référence à la discussion sur les actions de Léontiev tenue plus tôt) qui dépasse les habitudes et les conditions habituelles de l'activité ou de l'organisation et, comme résultat, se trouve à modifier à la fois le système d'activité et l'organisation (Engeström et Sannino, 2013). Pour la CHAT, cependant, cette volition s'inscrit dans un contexte de changement ou d'évolution, un accent sur lequel Virkkunen (2006) insiste en ajoutant transformative au concept d'agentivité. Il postule, comme Engeström et Sannino (2013), qu'on doit tenir compte de la volition d'un membre du système d'activité lorsque l'on étudie l'activité et que le changement dans ladite activité ne se produit que lorsqu'il existe successivement intention et collaboration en vue de ce changement.

Holland, Lachicotte, Skinner et Cain (1998) résument la présence assumée de l'agentivité comme conséquence du développement de l'identité :

²¹ Le lecteur me pardonnera la longueur et les itérations réflexives de cette sous-section, le fruit de la recherche ultimement infructueuse d'une solution à la question de l'agentivité.

*Persons develop more or less conscious conceptions of themselves as actors in socially and culturally constructed worlds, and these senses of themselves, these identities, to the degree that they are conscious and objectified, permit these persons, through the kinds of semiotic mediation described by Vygotsky, **at least a modicum of agency or control over their own behaviour.*** (p. 40, cité dans Wardekker, 2008, p. 158; c'est nous qui soulignons en gras)

La tentative d'utilisation de l'agentivité par l'École d'Helsinki s'appuie sur un tripode conceptuel : les concepts d'intention, de volontariat et de collaboration. Chacun de ces concepts rapproche la participation à l'activité d'un comportement non seulement individuel, mais intrinsèque au changement observé (Virkkunen, 2006). Ainsi, si le changement se produit, c'est seulement lorsque les participants en formulent l'intention et passent à l'action en ce sens, ce qui, selon Virkkunen (2006), se traduit par la collaboration attendue au sein du système d'activité.

Comme on le voit, la tentative de s'attaquer à l'agentivité finit tout de même par revenir à l'activité collective. De plus, elle ne permet pas de déconstruire ce que fait le doyen, ni le but dans lequel ni les bases sur lesquelles il le fait. Il faudrait chercher plus loin ou plutôt, revenir aux sources. Que cherche-t-on à faire, exactement? Le présent exercice vise à modéliser une façon de comprendre ce que font les doyens. Ce travail, nous l'avons vu plus tôt (chapitre 1), comporte de vastes dimensions où l'individu joue un rôle primordial sur le collectif. Cette capacité d'action, il nous semble, doit se traduire par un concept plus large que l'agentivité elle-même, puisque cette dernière nous semble liée aux occasions offertes de l'exercer. Nous parlerons donc d'abord de l'*autonomie* du doyen comme d'un potentiel, puis de l'agentivité comme son exercice.

Malheureusement, le concept d'autonomie est rarement discuté directement dans la littérature scientifique sur les doyens, aussi rarement, dirons-nous, que les doyens eux-mêmes dans la littérature sur l'enseignement supérieur (voir chapitre 1). Lorsque l'autonomie est abordée, c'est le plus souvent d'un point de vue qui confond l'autonomie du doyen et celle de la faculté ou de l'école qu'il dirige. Prenons deux exemples.

Williams (2009) décrit le changement dans l'autonomie dont profitent les écoles de gestion (*business schools*) alors qu'elles gagnent en prestance et entrent en compétition au sein du marché des écoles de gestion. Leur autonomie s'accroît à mesure que leurs besoins de flexibilité augmentent. Les éléments nécessaires à cette autonomie sont le contrôle de leviers institutionnels comme le budget, les ressources humaines et la planification stratégique. Williams (2009) considère donc qu'une école qui fait partie d'une université décentralisée profite de plus d'autonomie et, c'est nous qui postulons, que le doyen aurait donc lui-même plus de moyens et de flexibilité.

Pietilä (2015) a étudié le processus de permanence professorale dans deux universités finlandaises et n'a pas pu défaire le nœud qui noue l'autonomie de l'unité académique de l'autonomie de l'individu en position de *leadership*. Utilisant le cas particulier de l'allocation des postes de professeurs, Pietilä (2015) conclut que le haut degré de centralisation à cette fin était perçu comme la perte d'une autonomie fort utile à des unités qui essayaient de demeurer compétitives dans leurs marchés respectifs. L'absence d'autonomie des facultés ou des écoles en lien avec l'embauche des professeurs était perçue comme un désavantage concurrentiel pour les doyens, puisqu'ils perdaient un outil de réponse au marché professoral.

Comme on le voit, aucune des deux approches ne nous donne une définition claire de l'autonomie, tout du moins pas une définition fonctionnelle nous permettant de combler la lacune au sujet de l'individu que nous avons relevée plus haut. Il n'empêche que l'articulation conceptuelle d'une autonomie comme un potentiel d'action formel à entretenir et d'une agentivité comme l'exercice de ce potentiel formel nous semble une avenue de recherche intéressante.

Nous avons vu au chapitre 2 qu'Engeström (1987) a interprété la distinction de Léontiev au sujet du couple activité–action d'une façon contestée par plusieurs. Nous ne pouvons dans cette thèse refaire complètement le modèle en corrigeant l'interprétation erronée d'Engeström (1987) au sujet de cette distinction. Cependant, nous pouvons essayer

de reprendre un élément clé de Léontiev : la nature intrinsèque de la séparation activité–action.

Comme nous l’avons vu, Léontiev (1978) postule que l’activité et l’action sont séparées au sein de l’individu et que l’action est un comportement volontaire et intentionné dans un but précis, lequel s’inscrit dans une activité qui, elle, répond à un motif plus large qui construit le sens des actions. En clair, une action n’existe pas sans son activité-mère. Or, ces actions ne sont pas automatiques. Bien que dénuées de sens sans l’activité de référence, elles sont néanmoins sujettes à une volonté qui dépend de la personne qui exécute l’action. Comme le suggèrent Virkkunen (2006) et Engeström et Sannino (2013), ces actions vont parfois au-delà de ce que permet l’activité, participant ainsi à son changement.

Nous considérons qu’il existe dans cette vision de l’agentivité et dans la nature intrinsèque de la dualité activité–action un potentiel analytique inexploité. Il n’est plus contradictoire de considérer à la fois la vision internalisée de Léontiev et la vision collectiviste d’Engeström (1987) si l’on postule qu’en tout temps dans le système d’activité, l’individu conserve une volition pour agir individuellement au sein du système d’activité, et que cette autonomie s’analyse par le biais des niveaux de l’activité suggérés par Léontiev. Cette capacité d’action rejoint la définition que nous avons dégagée de l’autonomie au sujet des cadres académiques intermédiaires, en ce sens que l’autonomie devient le développement d’une capacité d’action à partir d’un contexte où peu d’action est possible afin d’atteindre le motif de l’activité à un contexte où l’action devient possible.

En ce sens, l’agentivité, l’action et l’autonomie telle que nous l’avons décrite plus haut se rejoignent pour former un portrait complet du potentiel d’agir chez le cadre, un potentiel qui s’exerce au sein du système d’activité mais par et pour l’individu (le sujet). Afin d’indiquer que nous allons plus loin que les trois concepts que nous venons de mentionner, nous appellerons « marge de manœuvre » ce potentiel d’action qu’un individu dégage au sein d’un système d’activité, par et pour lui-même.

En somme, il s'agit de contrer la critique posée par Newnham (2014) et la lacune observée opérationnellement en revenant aux sources de la CHAT et sa filiation plus ou moins claire avec l'activité selon Léontiev. Ce dernier a séparé action et activité au sein de l'individu, mais sans aller jusqu'à la séparation entre individuel et collectif, un pas qu'a franchi Engeström. Pourtant, il nous semble évident que, loin d'être contradictoire, ces deux approches de l'activité sont complémentaires, celle de Léontiev permettant l'analyse des actions d'un sujet dans le cadre d'une activité, et celle d'Engeström permettant l'analyse de l'ensemble du système d'activité. En liant les deux, on permet au système d'activité de tenir compte des efforts déployés par le sujet pour influencer individuellement le système d'activité.

Tenir en compte ce potentiel individuel nous permet de nous rapprocher de la littérature sur les doyens. Cette littérature insiste beaucoup sur le caractère parfois solitaire, ou du moins individuel, de l'imputabilité et de la prise de décision. C'est dans cette optique que nous avons posé la question « comment le doyen, comme sujet d'un système d'activité, arrive-t-il à interpréter, puis à résoudre, les contradictions inhérentes à une situation budgétaire difficile? ». Or, la CHAT seule ne pouvait répondre à cette question puisque la notion d'agentivité n'y est pas assez développée. Le lecteur aura remarqué le glissement de l'individuel au collectif dans les résultats.

La construction d'un tel échafaudage conceptuel comporte sa part de risque. Un important travail de construction conceptuelle et méthodologique reste ainsi à faire pour valider la pertinence de se référer ainsi à Léontiev pour combler la brèche de l'agentivité que nous avons soulevée. Il s'agit également, à notre avis, de la moins dommageable des brèches (puisque l'on peut toujours se rabattre sur la nature collective de l'activité pour l'obfusquer). C'est également la seule brèche dont la correction résulte en une contribution significative au cadre théorique.

Conclusion

*Now this is not the end. It is not even the beginning of the end. But it is, perhaps,
the end of the beginning.*

- Winston Churchill, 10 novembre 1942

Nous présenterons en conclusion la synthèse de l'étude et des résultats, les limites et dégagerons des pistes de recherches pour l'avenir.

L'orientation générale de cette thèse visait à comprendre ce que font les doyens d'une université canadienne dans un contexte de ressources rares et d'imputabilité accrue. En empruntant à la branche de la théorie de l'activité, la construction conceptuelle et méthodologique nous a permis de circonscrire deux grands objectifs de recherche. Nous avons d'abord cherché à comprendre les mécanismes organisationnels et collectifs par lesquels les doyens résolvent une situation financière difficile ayant trait au processus budgétaire de leur établissement. Pour ce faire, et deuxièmement, nous avons choisi de relever le défi lancé par Blackler (2009) d'utiliser une branche bien précise du champ de l'activité, la théorie culturelle-historique de l'activité (*cultural-historical activity theory*, ou CHAT), dans un contexte où son utilisation n'est pas encore passée dans l'usage. Notons par exemple que la CHAT est issu d'un cadre théorique qui cherche à développer un pouvoir d'agir collectif au sein des groupes, et non à étudier l'activité d'un cadre.

L'état des connaissances nous a montré que les doyens étaient bien compris comme rouages formels d'une organisation, mais que leur activité au sens de la CHAT demeurait une inconnue. En clair, on connaît par exemple leur profil, le rôle attendu à leur égard et leurs parcours professionnels. L'état des connaissances foisonne également d'études sur le fonctionnement des organisations universitaires et sur les contraintes sociales et économiques que subissent les établissements. Toutefois, ledit état des connaissances ne nous a pas éclairés sur les gestes que posent les doyens lors de la résolution d'une situation problématique. Cette lacune dans la littérature excluait donc la formulation d'une hypothèse et favorisait une recherche de nature exploratoire.

Le doyen lui-même s'est imposé comme l'interlocuteur de choix. L'accès au terrain s'est révélé difficile; au final, nous avons obtenu la participation de quatre doyens d'une université canadienne. Nous avons procédé à une collecte de données : à l'aide de

questions basées sur les concepts fondamentaux de la CHAT, les participants ont été invités à narrer un incident critique ayant trait au processus budgétaire de leur école ou de leur faculté dans le cadre de deux entrevues semi-dirigées. L'objectif de ces entrevues était d'obtenir suffisamment d'informations du point de vue des participants pour reconstruire l'évolution des contradictions dans le système d'activité, c'est-à-dire la modélisation du cadre conceptuel retenu.

Les résultats de cette étude se divisent en trois pans. Tout d'abord, la juxtaposition des récits et des résultats nous permet de tracer un portrait sommaire de l'institution-mère. Ce portrait présente un établissement sous forte pression externe, aux prises avec un inéluctable problème de financement et utilisant la répartition interne des ressources pour dégager la marge de manœuvre nécessaire à l'innovation. Du même coup, cependant, la recherche de prévisibilité dans la gestion inspire la création de formules de répartition internes basées sur les effectifs étudiants. Ce changement de philosophie entraîne des conséquences pour les budgets facultaires.

Le deuxième pan des résultats nous permet de répondre à la première question de recherche, portant sur la façon dont les doyens agissent et réagissent lorsque confrontés à des situations budgétaires difficiles. Trois grandes observations ont pu être dégagées des résultats.

Tout d'abord, les quatre participants ont rapidement repéré des contradictions sur le plan des règles de leur système d'activité. Ce repérage, bien que généralement rapide, n'a pas été de tout repos pour tous les doyens. Andrew et, dans une moindre mesure, Raymond ont dû comprendre les règles avant de pouvoir mettre le doigt sur la contradiction à la source du déséquilibre dans le système d'activité. Dans ces deux cas, c'est également la nature changeante de ces mêmes règles qui enlève aux doyens un pouvoir d'agir sur leurs ressources et de prévoir à moyen terme le développement de leur école ou de leur faculté. Le délicat équilibre du pouvoir entre l'administration centrale et les facultés se joue également à cet égard, l'analyste pouvant à certains

moments légitimement se demander si cette instabilité était intentionnelle ou le résultat d'une mauvaise gestion.

Ensuite, les participants ont privilégié une intervention sur les règles elles-mêmes afin de régler les contradictions qu'ils avaient relevées dans leur système d'activité. Les quatre participants opéreront de façon différente. Amanda cherche à hausser les revenus de sa faculté en changeant certaines règles pour faciliter le recrutement étudiant. Andrew tentera de réduire les dépenses tout en cherchant à protéger son école en amenant l'administration centrale à partager son interprétation de la situation financière. Raymond a choisi de réviser entièrement la façon dont la règle lui était appliquée, s'attaquant ainsi à une contradiction interne de la règle elle-même. Finalement, dans le cas le plus étrange, Catherine a volontairement ignoré l'application d'une règle pourtant formelle, au prix de lourdes conséquences, afin de permettre à son équipe de compléter l'activité.

En dernier lieu, et pour ce faire, les doyens mobilisent leur communauté. Cela s'opère de deux façons. Le doyen, souvent seul sujet du système au départ, coopte des membres de la communauté à son niveau décisionnel. Cette « promotion » amène le plus souvent son adjoint et son équipe décanale à participer activement à la collecte d'information et à la délibération qui mène à la décision. Si nous n'avons pas utilisé un modèle suffisamment sensible pour nous permettre de délimiter à l'intérieur du « sujet » les variations de pouvoir, une différence significative est apparue entre ces membres de la communauté cooptés au pôle du « sujet » et les membres de la communauté qui y sont demeurés ou qui ont été ajoutés en cours d'incident. La distinction est frappante entre ces derniers et ceux qui composent le pôle « sujet » : les membres de la communauté demeurent dans un rôle externe au pôle décisionnel de la faculté ou de l'école (bien qu'ils puissent avoir un pouvoir décisionnel ailleurs) et sont le plus souvent des ressources internes qui sont consultées ou qui participent à l'atteinte de l'objet ou, dans le cas du bureau de la présidence avec Andrew, la source même de contradictions.

Le troisième pan des résultats nous permet de répondre à la question relative à la robustesse du modèle conçu pour cette étude. Nous avons pour cela fait passer trois tests

au modèle. Le premier était un test de pertinence par rapport au champ, pour voir si le modèle permettait de relever des concepts et des phénomènes déjà relevés par les écrits scientifiques. Le deuxième consistait en un test d'apport original à la connaissance visant à estimer la redondance du modèle par rapport aux modèles existants. Les deux premiers tests étaient éliminatoires : un résultat négatif (sur une observation de présence/absence) entraînait une réponse négative à la question 2. Le troisième test, celui d'exhaustivité, était de nature descriptive et présenté dans une perspective d'amélioration continue du modèle au sens de Barlas (1996). Le modèle serait jugé exhaustif si toutes les données recueillies pouvaient être intégrées et décrites. Si des éléments résiduels demeuraient inexplicables par le modèle, c'est l'occasion de l'améliorer, soit en pigeant dans la connaissance disponible, soit en ouvrant des pistes de recherche pour de futurs tests d'une version améliorée.

Le modèle a réussi les deux premiers tests. Nous pouvons donc dire que selon nos critères, le modèle du système d'activité a fourni des résultats utilisables. À quel point étaient-ils robustes cependant? Le troisième test a jeté un éclairage sur quatre faiblesses du modèle. Ce dernier n'a pas réussi à décrire ou à intégrer les facteurs externes au système d'activité, l'existence de sous-systèmes internes, l'influence des bagages historiques et culturels et la présence d'un pouvoir d'agir individuel chez le doyen. Les deux premiers ont trouvé une solution fort simple dans la construction même de la CHAT moderne. La troisième génération de la théorie aborde les relations entre les systèmes d'activité, ouvrant également la porte à des systèmes gigognes, sis les uns dans les autres tout en conservant une autonomie comme unité d'analyse.

Nous suggérons de maximiser l'étude de l'« historicité » des systèmes d'activité afin de couvrir le plus possible les facteurs historiques et culturels qui influencent les systèmes au moment des incidents critiques. Nous gardons à cet égard en tête l'idée que la culture est un concept sous-développé dans la CHAT et qu'un emprunt sera probablement nécessaire pour combler cette lacune. Finalement, la présence du pouvoir d'agir nous mène à suggérer un retour aux sources, notamment à Léontiev, pour reconstruire une théorie du développement du sujet qui soit compatible avec le caractère collectif de la CHAT... lequel

caractère devra être fortement nuancé si la théorie veut un jour prétendre réconcilier l'individu et ledit collectif.

En somme, nous avons relevé que les doyens sont capables de créer un espace dans lequel ils peuvent manœuvrer pour atteindre leurs objectifs en mobilisant leur compréhension du système et de ses leviers. Ces solutions sont contextuelles, signifiant que l'autonomie ainsi créée au cours de l'apprentissage est difficile à répliquer à moins d'une situation absolument identique. L'étude n'est pas allée assez loin pour confirmer ou infirmer l'abstraction que feraient les doyens des leçons apprises, ce qui constitue une première limite de cette étude. Ensuite, malgré la nature descriptive et exploratoire de l'étude, le petit échantillon la condamne à être limitée et impossible à généraliser, même s'il nous indique que des stratégies communes sont exploitées. Cependant, deux autres limites nous semblent intéressantes puisqu'elles peuvent être utilisées comme tremplins vers de nouvelles recherches.

La première limite est fonction du point de vue posé sur l'exercice budgétaire. L'exemple d'Andrew se concentre sur la distance qui existe entre sa compréhension du budget et une compréhension hypothétique. La distance entre les deux est médiée par le langage administratif utilisé, dont la complexité dépasse de loin la zone de développement proximal du participant. Le tout révèle les efforts déployés par Andrew pour combler cette distance. N'ayant pas interviewé les interlocuteurs d'Andrew, nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer la clarté des indications fournies par l'équipe budgétaire. Comme chercheur, nous sommes à l'extérieur de la relation de communication. La limite est donc que nous dépendons entièrement de l'interprétation que fait le participant d'évènements fort stressants et que, comme chercheur, nous n'avons pas nous-mêmes observés.

La variation de la vitesse du changement est également une limite. Deux des participants ont choisi des incidents critiques bien délimités dans le temps; les deux autres ont choisi des changements plus diffus et protéiformes. Le premier type permet une cartographie facile et, donc, une définition plus robuste des contradictions et des enjeux. Le deuxième, cependant, s'est montré plus difficile à saisir et à contextualiser, ne serait-ce

que parce que les participants ne pouvaient identifier tous les mécanismes de changement et les contradictions historiques avec certitude, comme ces conditions étaient antérieures à leur mandat comme doyen ou même comme professeur.

Il est intéressant de noter que cette relation au temps et au changement, et la perception de ce dernier, a déjà été remarquée. Toutefois, les efforts pour contrer ces deux limites ouvrent une perspective de recherche intéressante. Il faudrait répéter l'étude, avec les modifications suggérées au système d'activité, et élargir le spectre de la recherche en incluant l'ensemble de l'équipe ainsi que les systèmes d'activité connexes (selon la troisième génération de la CHAT). L'activité serait analysée au travers des itérations avec les participants principaux et, ainsi, fournirait au chercheur une perspective multisystémique plutôt que monosystémique comme nous l'avons fait dans la présente recherche. Cette perspective permettrait de combler les lacunes de l'absence de la *multivoicedness* relevée au cours de la discussion et de mieux trianguler les données.

Une vision utopiste du design d'une telle étude nous éloignerait de l'analyse a posteriori et militerait en faveur de l'observation en temps réel d'un incident critique. Cela permettrait de court-circuiter le biais de remémoration (Van der Maren, 1998) tout en permettant d'accéder *in vivo* à l'ensemble de la communauté et de la division organique du travail. L'étude de l'activité des doyens académiques et de leurs équipes peut nous permettre d'éclairer la compréhension que nous avons des changements en cours en administration de l'éducation postsecondaire. Cependant, jusqu'à ce que l'accès aux décideurs et aux lieux décisionnels soit grandement facilité pour les chercheurs (toute protection stratégique étant bien sûr tenue en compte), cette partie de la boîte noire demeurera, en effet, bien sombre.

Bibliographie

- Abdel-Halim, A. A. (1981a). Effects of role stress-job design-technology interaction on employee work satisfaction. *Academy of Management Journal*, 24(2), 260-273.
- Abdel-Halim, A. A. (1981b). Personality and task moderators of subordinate responses to perceived leader behavior. *Human Relations*, 34(1), 73-88.
- Aktouf, O. (2006). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Allen, K. E. et Cherrey, C. (2000). *Systemic leadership*. Lanham, MD : University Press of America.
- Amaral, A. et Meek, V. L. (2003). *The higher education managerial revolution?* Dordrecht, Pays-Bas : Springer Science & Business Media.
- Astin, A. (1993). *What matters in college: four critical years revisited*. San Francisco : Jossey-Bass Publisher.
- Avis, J. (2007). Engeström's version of activity theory: a conservative praxis? *Journal of Education and Work*, 20(3), 161-177. doi: 10.1080/13639080701464459
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (traduit par C. Emerson et M. Holquist). Austin : University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The Bildungsroman and its significance in the history of realism (traduit par V.W. McGee). Dans C. Emerson et M. Holquist (dir.), *Speech genres and other late essays* (p. 10-59). Austin : University of Texas Press.
- Balderston, E. F. (1995). *Managing Today's University: Strategies for Viability, Change and Excellence*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university*. Londres : Wiley.
- Bareil, C. (2004a). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal : Éditions Transcontinental.
- Bareil, C. (2004b). *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits* (Cahier n° 04-10). Montréal : HEC Montréal, Centre d'études en transformation des organisations.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope: La gestion du changement stratégique dans les organisations publiques*, 14(3), 89-105.
- Bargh, C., Boccock, J., Scott, P. et Smith, D. (2000). *University leadership: The role of the chief executive*. Buckingham : SRHE/Open University Press.

- Barlas, Y. (1996). Formal aspects of model validity and validation in system dynamics. *System Dynamics Review*, 12(3), 183-210.
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 677-710.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. et Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. *Behavioral science*, 1(4), 251-264.
- Beaupré-Lavallée, A. (2010). *Les groupes et l'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal: rôles, conflits et fonctionnement* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.
- Beaupré-Lavallée, A. (2016). *Student associations in Quebec*. Manuscript submitted for publication.
- Bedeian, A. G., Armenakis, A. A. et Curran, S. M. (1981). The relationship between role stress and job-related, interpersonal, and organizational climate factors. *The Journal of Social Psychology*, 113(2), 247-260.
- Bélangier, A., Martel, L. et Caron-Malenfant, É. (2005). *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires, 2005-2031* (Publication n° 91-520-X). Repéré sur le site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-520-x/91-520-x2010001-fra.htm>
- Benjamin, E., Bourgeault, G. et McGovern, K. (1993). *Governance & Accountability: The report of the independent study group on university governance*. Ottawa : Canadian Association of Teachers.
- Bensimon, E. M., Neumann, A. et Birnbaum, R. (1989). *Making Sense of Administrative Leadership: The "L" Word in Higher Education* (ASHE-ERIC Higher Education Report 1). Washington, D.C. : School of Education and Human Development, The George Washington University.
- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2007). *Le prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bernatchez, J. (2003). L'expérience québécoise de la conclusion de contrats de performance entre l'État et les universités. *Sciences de la société*, (58), 152-169.
- Bernatchez, J. et Trudeau, J. (2014). Organisation et actualisation des instruments de gestion par résultats dans les écoles publiques du Québec. *Télescope : Organisation des systèmes éducatifs*, 20(2), 71-88.

- Bickerstaffe, G. (2006). Dean and CEO. *BizEd*, 5(4), 42-46.
- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work: The cybernetics of academic organizations and leadership*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Bisbee, D. C. (2007). Looking for leaders: Current practices in leadership identification in higher education. *Planning and Changing*, 38(1&2), 77-88.
- Blackler, F. (2009). Cultural-historical activity theory and organization studies. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. Giutierrez (dir.), *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 19-39). Cambridge : Cambridge University Press.
- Blackler, F. (2011). Power, politics, and intervention theory: Lessons from organization studies. *Theory & Psychology*, 21(5), 724-734. doi: 10.1177/0959354311418146
- Blackler, F., Crump, N. et McDonald, S. (1999). Managing experts and competing through innovation: An activity theoretical analysis. *Organization*, 6(1), 5-31.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, New Jersey : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyko, L. (2009). *An examination of academic department chairs in Canadian universities* (Thèse de doctorat inedited). University of Toronto.
- Boyko, L. et Jones, G. (2010). The roles and responsibilities of middle management (chairs and deans) in Canadian universities. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 83-102). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Bracewell, R. J. et Park, J. (2013). Une modeste révision de la représentation de la théorie des systèmes d'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 26-32.
- Brassard, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Martineau, G. et Pépin, R. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec : 2^e partie. L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle* (Rapport de recherche n° 021). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'administration scolaire.
- Bray, N. J. (2008). Proscriptive norms for academic deans: Comparing faculty expectations across institutional and disciplinary boundaries. *The Journal of Higher Education*, 79(6), 692-721.

- Bright, D. F. et Richards, M. P. (2001). *The academic deanship: Individual careers and institutional roles*. San Francisco : Jossey-Bass Publisher.
- Brunet, L., Brassard, A., Corriveau, L. et Pépin, R. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec : 1^{re} première partie* (Rapport de recherche n° 017). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'administration scolaire.
- Byrne, D. (2005). *Social exclusion*. Maidenhead : McGraw-Hill Education.
- Cameron, D. M. (2004). Post-secondary education and research: Whither Canadian federalism. Dans F. Iacobucci et C. Tuohy (dir.), *Taking public universities seriously* (p. 277-292). Toronto : University of Toronto Press.
- Capper, P. et Williams, B. (2004). *Enhancing evaluation using systems concepts*. American Evaluation Association.
- Carvalho, T. et Santiago, R. (2010). New Public Management and 'Middle Management': How Do Deans Influence Institutional Policies? Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 165-196). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Cejda, B. D., McKenney, C. B. et Burley, H. (2001). The career lines of chief academic officers in public community colleges. *Community College Review*, 28(4), 31-46.
- Chaignerova, L. (2010). Leontiev, source de la psychologie ergonomique? Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théorique pour l'orientation et la formation* (p. 159-180). Québec : Presses universitaires de Laval.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley : University of California Press.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Cohen, M. D., March, J. G. et Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), 1-25.
- Commission d'étude sur les universités (1979). *Rapport du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*. Québec : Les publications du Québec.
- Côté, J. E. et Allahar, A. (2007). *Ivory tower blues: A university system in crisis*. Toronto : University of Toronto Press.
- Côté, J. E. et Allahar, A. (2011). *Lowering higher education: The rise of corporate universities and the fall of liberal education*. Toronto : University of Toronto Press.

- Crespo, M. et Haché, J.-B. (1992). Orientations stratégiques et dualité linguistique dans le système universitaire québécois. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 237. doi: 10.7202/900732ar
- Crespo, M., Beaupré-Lavallée, A. et Dubé, S. (2011). Regional delocalization of academic offer in Québec: A quasi-market manifestation in higher education. Dans P. N. Teixeira et D.D. Dill (dir.), *Public vices, private virtues? Assessing the effects of marketization in higher education* (p. 211-231). Rotterdam: Sense Publishers.
- Creswell, J. W. et England, M. E. (1994). Improving Informational Resources for Academic Deans and Chairpersons. Dans M. K. Kinnick (dir.), *Providing Useful Information for Deans and Department Chairs* (p. 5-18). San Francisco : Jossey-Bass Publisher.
- Daniels, H. (2010). Implicit or invisible mediation in the development of interagency work. Dans H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher et S. R. Ludvigsen (dir.), *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (p. 105-125). Londres : Routledge.
- David, L. (2011). *The managerial roles of academic deans in Ontario*. (Thèse de doctorat inédite). University of Toronto.
- De Boer, H., Goedegebuure, L. et Meek, V. L. (2010). The changing nature of academic middle management: A framework for analysis. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 229-242). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Deem, R. (2004). The knowledge worker, the manager-academic and the contemporary UK university: New and old forms of public management? *Financial Accountability & Management*, 20(2), 107-128.
- Deering, D. & Sà, C. (2014) Financial management of Canadian universities: Adaptive strategies to fiscal constraints, *Tertiary Education and Management*, 20(3), 207-224.
- Del Favero, M. (2006a). An examination of the relationship between academic discipline and cognitive complexity in academic deans' administrative behavior. *Research in Higher Education*, 47(3), 281-315.
- Del Favero, M. (2006b). Disciplinary variation in preparation for the academic dean role. *Higher Education Research and Development*, 25(3), 277-292. doi: 10.1080/07294360600793069
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante : analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. Repéré le 29 mars 2016 à <http://www.erudit.org/revue/RSE/2001/v27/n1/000305ar.html>.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 617-648.
- Dill, D. D. (1998). Evaluating the 'Evaluative State': implications for research in higher education. *European Journal of Education*, 33(3), 361-377.
- Duderstadt, J. J. (2000, janvier). *Fire, ready, aim! University decision-making during an era of rapid change*. Communication présentée au Glion Colloquium II, La Jolla, Californie.
- Duff, J. F. et Berdahl, R. O. (1966). *University government in Canada*. Toronto : University of Toronto Press.
- Durfee, E. H., Ortiz Jr, C. L. et Wolverson, M. J. (1999). A survey of research in distributed, continual planning. *Ai Magazine*, 20(4), 13.
- Eble, K. E. (1978). *The art of administration: A guide for academic administrators*. San Francisco : Jossey-Bass Publisher.
- Edwards, A. (2008). Activity theory and small-scale interventions in schools. *Journal of Educational Change*, 9(4), 375-378. doi: 10.1007/s10833-008-9085-7
- Edwards, A. (2011). *Cultural Historical Activity Theory (CHAT)*. British Educational Research Association on-line resource. Repéré à <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/03/Cultural-Historical-Activity-Theory-CHAT.pdf?noredirect=1>
- Edwards, B. (1999). *The new drawing on the right side of the brain: The 1999*. New York : Penguin Putnam Inc.
- Ehrle, E. B. et Bennett, J. B. (1988). *Managing the academic enterprise: Case studies for deans and provosts*. New York : American Council on Education and Macmillan Publishing.
- Ehrlich, T. (1997). Looking back: Perspectives of a former dean, provost, and president. *New Directions for Higher Education*, 25(2), 89-94.
- Enders, J. (2007). The Academic Profession. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 5-21). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Engeström, R. et Hakkarainen, K. (2003, mars). *Change lab - A new perspective to teachers' professional development*. Notes de présentation; présentation au Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki. Repéré à http://vcampus.uom.ac.mu/delsite/documents/Big_Five_WORKSHOP.pdf

- Engeström, R. (2009). Who is acting in an activity system? Dans A. Sannino, H. Daniels et K. Giutierrez (dir.), *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 257-273). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1996a). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55(2/3), 126-132.
- Engeström, Y. (1996b). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk pedagogik*, 16(3), 131-143.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 19-38). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. Dans Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 377-404). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000a). Activity theory and the social construction of knowledge: A story of four umpires. *Organization*, 7(2), 301-310.
- Engeström, Y. (2000b). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2000c). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. Dans P. Luff, J. Hindmarsh et C. Heath (dir.), *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design* (p. 150-168). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2006). Development, movement and agency: Breaking away into mycorrhizae activities. Dans Yamazumi, K. (dir.), *Building activity theory in practice: Toward the next generation* (Vol. 1, p. 1-43). Osaka : Kansai University Press.
- Engeström, Y. (2007a). From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning. *Management Learning*, 38(3), 271-275. doi: 10.1177/1350507607079026
- Engeström, Y. (2007b). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. Dans H. Daniels, M. Cole et J. V. Wertsch (dir.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Engeström, Y. (2011). Théorie de l'activité et management. *Management & Avenir*, (42), 170-182.
- Engeström, Y., Engeström, R. et Suntuo, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. Dans G. Wells et G. Claxton (dir.) *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (p. 211-224). Oxford : Blackwell.
- Engeström, Y. et Miettinen, R. (1999). Activity theory: A well-kept secret. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 1-16). Cambridge : Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Nummijoki, J. et Sannino, A. (2012). Embodied germ cell at work: Building an expansive concept of physical mobility in home care. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 287-309. doi: 10.1080/10749039.2012.688177
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. doi: 10.1108/09534811111132758
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Engeström, Y., Sannino, A. et Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118-128. doi: 10.1080/10749039.2014.891868
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The Change Laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- Esko, T., Tuunainen, J. et Miettinen, R. (2012). Social impact and forms of interaction between university research and society in humanities and social sciences. *International Journal of Contemporary Sociology*, 49(1), 17-46.
- Fédération étudiante universitaire du Québec. (2001). Mémoire présenté à la Commission sur le déséquilibre fiscal : pour la pérennité et l'intégrité des programmes sociaux.
- Fenwick, T., Edwards, R. et Sawchuk, P. (2011). Contradiction and expansion: Understanding cultural historical activity theory. Dans T. Fenwick, R. Edwards et P. Sawchuk (dir.), *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material* (p. 56-73). New York : Routledge.

- Ferlie, E., Musselin, C. et Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: A public management perspective. *Higher Education*, 56(3), 325-348
- Fisher, C. D. et Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of applied psychology*, 68(2), 320-333.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327-358.
- Foot, K. A. (2014). Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(3), 329-347.
- Fortin, M. F., Côté, J. et Filion, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Foster, B. L. (2006). From faculty to administrator: Like going to a new planet. *New Directions for Higher Education*, 2006(134), 49-57.
- Gallos, J. V. (2002). The dean's squeeze: The myths and realities of academic leadership in the middle. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 174-184.
- Garrison, R. (2001). Leadership in continuing studies: The reflections of a dean. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 27(1), 79-99.
- Georgeson, J. (2013). Using CHAT to understand systems to support disabled students in higher education. Dans G. Wells et A. Edwards (dir.), *Pedagogy in higher education* (p. 140-154). New York : Cambridge University Press.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American political science review*, 98(02), 341-354.
- Gervais, L.-M. (2015, 28 janvier). Des cours abolis par dizaines dans les universités. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/430183/compressions-des-cours-abolis-par-dizaines-dans-les-universites>
- Gervais, L.-M. (2015, 31 janvier). Savoir et austérité : Quel impact auront les compressions sur la qualité de l'enseignement universitaire? *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/430509/education-savoir-et-austerite>
- Glick, N. L. (1992). Job satisfaction among academic administrators. *Research in Higher Education*, 33(5), 625-639.
- Gmelch, W. H. (2000, février). *Rites of passage: Transition to the deanship*. Communication présentée à la 52^e Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Chicago.

- Gmelch, W. H. (2002, février). *Where have all the leaders gone?* Communication présentée à la 54^e Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York, NY.
- Gmelch, W. H. (2003). *Deans' balancing acts: Education leaders and the challenges they face*. Washington : AACTE Publications.
- Gmelch, W. H. et Wolverton, M. (2002, avril). *An investigation of dean leadership*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Gmelch, W., Wolverton, M., Wolverton, M. et Hermanson, M. (1996). *National study of academic deans in higher education*. Pullman, WA : Center for Academic Leadership.
- Gmelch, W. H., Wolverton, M. et Wolverton, M. L. (1999, février). *The education dean's search for balance*. Communication présentée à la 51^e Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, D.C.
- Gmelch, W. H., Wolverton, M. L., Wolverton, M. et Sarros, J. C. (1999). The academic dean: An imperiled species searching for balance. *Research in Higher Education*, 40(6), 717-737.
- Gould, E. (2003). *The university in a corporate culture*. New Haven : Yale University Press.
- Goupil, G., Brunet, L. et Archambault, J. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 477-487.
- Greicar, M. B. (2009). *The professional preparation of academic deans* (Thèse de doctorat inédite). Bowling Green State University, Ohio.
- Griffith, J. C. (2006). Transition from faculty to administrator and transition back to the faculty. *New Directions for Higher Education*, 2006(134), 67-77.
- Gumport, P. J. (2002). Universities and knowledge: Restructuring the city of intellect. Dans S. Brint (dir.), *The future of the city of intellect: The changing American university* (p. 47-81). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Hardman, J. (2005a). Activity theory as a framework for understanding teachers' perceptions of computer usage at a primary school level in South Africa. *South African Journal of Education*, 25(4), 258-265.
- Hardman, J. (2005b). Activity theory as a potential framework for technology research in an unequal terrain. *South African Journal of Higher Education*, 19(2), 378-392.

- Hardman, J. (2007). Making sense of the meaning maker: tracking the object of activity in a computer-based mathematics lesson using activity theory. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 3(4), 110-130.
- Hardy, C. (1991). Configuration and strategy making in universities: Broadening the scope. *The Journal of Higher Education*, 62(4), 363-393.
- Hardy, C. (1996). *Politics of collegiality: Retrenchment strategies in Canadian universities*. Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Harkins, G. R. (1998). *Leadership in higher education* (Thèse de doctorat inédite). University of Pittsburgh.
- Harman, G. (1992). Governance, administration and finance. Dans B. R. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (Vol. 2, section 3). Oxford : Pergamon Press.
- Harman, G. (2003). Academic leaders or corporate managers: Deans and heads in Australian higher education 1977 to 1997. *Higher Education Management and Policy*, 14(2), 53-70. doi: 10.1787/17269822
- Harris, S. E. (2006). Transitions: Dilemmas of leadership. *New Directions for Higher Education*, 2006(134), 79-86.
- Harvey, M., Shaw, J. B., McPhail, R. et Erickson, A. (2013). The selection of a dean in an academic environment: are we getting what we deserve? *International Journal of Educational Management*, 27(1), 19-37. doi: 10.1108/09513541311289800
- Harvey, M. G., Novicevic, M. M., Sigerstad, T., Kuffel, T. S. et Keaton, P. N. (2006). Faculty role categories: A dean's management challenge. *Journal of Education for Business*, 81(4), 230-236.
- Hashim, N. H. et Jones, M. L. (2007, septembre). *Activity theory: a framework for qualitative analysis* (Faculty of Commerce-Papers, n° 408). Communication présentée à la 4^e International Qualitative Research Convention, PJ Hilton, Malaisie.
- Hearn, J. C., Lewis, D. R., Kallsen, L., Holdsworth, J. M. et Jones, L. M. (2006). "Incentives for managed growth": A case study of incentives-based planning and budgeting in a large public research university. *The Journal of Higher Education*, 77(2), 286-316.
- Higher Education Quality Council of Ontario. (2013). *Tuition Quick Stats*. Repéré le 5 décembre 2015 à http://www.heqco.ca/en-ca/Research/quickstats/Pages/qs_7_1.aspx

- Higher Education Quality Council of Ontario. (2015). *The Ontario University Funding Model in Contexte*. Repéré le 5 décembre 2015 à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/Contextual%20Background%20to%20the%20Ontario%20University%20Funding%20Formula-English.pdf>
- Hellawell, D. et Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: Between hierarchical control and collegiality? *Research Papers in Education*, 16(2), 183-197. doi: 10.1080/02671520110037438
- Henninger, E. A. (1998). Dean's role in change: The case of professional accreditation reform of American collegiate business education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(2), 203-213.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. et Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hyysalo, S. (2005). Objects and motives in a product design process. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 19-36.
- Imbert, C. (2005). Le cadastre des savoirs : figures de connaissance et prises de réel. Dans J. Revel et A. Passeron (dir.), *Penser par cas* (p. 255-279). Paris : Éditions de l'ÉHESS.
- Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques. (2007). *Rapport du groupe de travail sur la gouvernance des universités du Québec*. Repéré le 16 avril 2016 à http://www.fneeq.qc.ca/fr/universites/Documents/Rapport_du_Groupe_de_travail_sur_les_U_du_Quebec_sept07.pdf
- Jackson, J. F. et Gmelch, W. H. (2003). How associate deans' positions are designed within the context of the top 50 colleges and schools of education. *Peabody Journal of Education*, 78(2), 88-110.
- Jones, G. A. (2001). Islands and bridges: Lifelong learning and complex systems of higher education in Canada. Dans D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton et Y. Sawano (dir.), *International handbook of lifelong learning* (Vol. 2, p. 545-560). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Jones, G. A. (2002). The structure of university governance in Canada: A policy network approach. Dans A. Amaral, G. A. Jones et B. Karseth (dir.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance* (p. 213-234). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.
- Jones, G. A. (2004). Ontario higher education reform, 1995-2003: From modest modifications to policy reform. *Canadian Journal of Higher Education*, 34(3), 39-54.

- Jones, G. A. (2005). On complex intersections: Ontario universities and governments. Dans F. Iacobucci et C. Tuohy (dir.), *Taking public universities seriously* (p. 174-187). Toronto : University of Toronto Press.
- Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le prix du savoir 2004 : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. et Rosenthal, R. A. (1964). A Theory of Role Dynamics. Dans D. M. Wolfe, R. P. Quinn, J. D. Snoek et R. A. Rosenthal (dir.), *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York : John Wiley and Sons.
- Kapel, D. E. et Dejnozka, E. L. (1979). The education deanship: A further analysis. *Research in Higher Education*, 10(2), 99-112.
- Kaptelinin, V. (2005). The object of activity: Making sense of the sense-maker. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 4-18.
- Kaptelinin, V. et Miettinen, R. (2005). Perspectives on the object of activity. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 1-3.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Hoboken : Wiley.
- Kezar, A. et El-Khawas, E. (2003). Using the performance dimension: Converging paths for external accountability? Dans H. Eggins (dir.) *Globalization and reform in higher education* (p. 85-99). Londres : SRHE/Open University Press.
- Kirby, D. (2012). Marketizing Canadian higher education. Dans H. G. Schuetze et G. A. Mendiola (dir.), *State and market in higher education reforms* (p. 43-55). Rotterdam : Sense Publishers.
- Konrad, A. G. (1980). Deans in Canadian higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 10(2), 53-72.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *American psychologist*, 41(3), 264.
- Krahenbuhl, G. S. (2004). *Building the academic deanship: Strategies for success*. Westport : Praeger.
- Lang, D. (2013, février). *Performance funding: Past, present and future*. Communication présentée à la Higher Education Group Seminar series de l'Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. Repéré le 10 août 2014 à <https://www.oise.utoronto.ca/lhae/UserFiles/File/Langppt.pdf>

- Larsen, I. M. (2010). From Democracy to Management-oriented Leadership? The Manager Academic in Norwegian Higher Education. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 145-164). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Launis, K. et Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants – une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l’activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 6(2). Repéré à <http://pistes.revues.org/3265>
- Leclerc, A., Fassin, D., Granjean, H., Kaminski, M. et Lang, T. (2010). *Les inégalités sociales de santé*. Paris : La Découverte.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d’explicitation, d’analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32.
- Lennon, M. C. et Jonker, L. (2014). *AHELO: The Ontario Experience*. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario. Repéré le 11 janvier 2016 à <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/AHELO%20The%20Ontario%20Experience-ENG.pdf>
- Léontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Léontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. Dans J. V. Wertsch (dir.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, New York: M.E. Sharpe.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l’activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2002). De l’étude de cas à l’analyse de l’activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2). Repéré à <http://pistes.revues.org/3658>
- Leplat, J. (2004). L’analyse psychologique du travail. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101-108. doi: 10.1016/j.erap.2003.12.006
- Leplat, J. (2008). Éléments pour l’étude des documents prescripteurs. *@ctivités*, 1(2), 195-216.
- Livet, P. (2005). Les diverses formes de raisonnement par cas. Dans J. Revel et A. Passeron (dir.), *Penser par cas* (p. 229-254). Paris : Éditions de l’ÉHESS.
- Luria, A. R. (1976a). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.

- Luria, A. R. (1976b). *The working brain: An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Lynch, D. M., Bowker, L. H. et McFerron, J. R. (1987). Chief liberal arts academic officers: The limits of power and authority. *Studies in Higher Education*, 12(1), 39-50.
- Maassen, P. A. M. (1996). The concept of culture and higher education. *Tertiary Education and Management*, 1(2), 153-159.
- Mäkitalo, Ä. et Säljö, R. (2009). Contextualizing social dilemmas in institutional practices: negotiating objects of activity in labor market organizations. Dans A. Sannino, H. Daniels et K. Giutierrez (dir.), *Learning and expanding with Activity Theory* (p. 112-127). Cambridge : Cambridge University Press.
- Makitalo, J. (2005). *Work-related well-being in the transformation of nursing home work*. Finland : OULU University Press.
- Maroy, C., Doray, P. et Kabore, M. (2014). *La politique de financement des universités au Québec à l'épreuve du « Printemps érable »* (Note de recherche 2014-02). Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la recherche et la technologie. Repéré à <http://crcpe.umontreal.ca/documents/Note2014-02.pdf>
- Martin, J. (1993, avril). *Academic deans: An analysis of an effective academic leadership at research universities*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Géorgie. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362079.pdf>
- Martin, J. et Samels, J. E. (1997). *First among equals: The role of the chief academic officer*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Marx, K. (1967). Fondements de la critique de l'économie politique. *Le Capital* (Vol. 1). Paris : Éditions Anthropos.
- McWilliam, E., Bridgstock, R., Lawson, A., Evan, T. et Taylor, P. (2008). Who's dean today? Acting and interim management as paradoxes of the contemporary university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30(3), 297-307.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, 68(3), 282-298.
- Meek, V. L., Goedegebuure, L. et De Boer, H. (2010). The changing role of academic leadership in Australia and the Netherlands: Who is the Modern Dean? Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 32-54). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.

- Mercier, J. (2001). *L'administration publique : de l'école classique au nouveau management public*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco : Jossey-Bass/ASHE-ERIC.
- Merrien, F.-X. (1999). La nouvelle gestion publique : un concept mythique. *Lien social et Politiques*, (41), 95-103.
- Metcalf, A. S. (2010). Revisiting academic capitalism in Canada: No longer the exception. *The Journal of Higher Education*, 81(4), 489-514.
- Metcalf, A. S., Fisher, D., Gingras, Y., Jones, G. A., Rubenson, K. et Snee, I. (2011). Canada: Perspectives on governance and management. Dans W. Locke, W. K. Cummings et D. Fisher (dir.), *Governance and management in higher education: The perspectives of the academy* (p. 151-174). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Meyers, E. M. (2007). From activity to learning: using cultural historical activity theory to model school library programmes and practices. *Information Research*, 12(3).
- Miettinen, R. (1999). 20 Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 325-345). Cambridge : Cambridge University Press.
- Miettinen, R. (2005). Object of activity and individual motivation. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 52-69.
- Mignot-Gerrard, S. (2010). Presidents and deans in French universities: A collective approach to academic leadership. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 119-144). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Miller, M. T. et Caplow, J. (2003). *Policy and university faculty governance*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Minister of Training, Colleges and Universities (2015). *Focus on Outcomes, Centre on Students: Perspectives on Evolving Ontario's University Funding Model* (Final Consultation Report). Repéré à https://www.tcu.gov.on.ca/pepg/audiences/universities/uff/UniversityFundingFormulaConsultationReport_2015.pdf
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York : HarperCollins, College Division.

- Mintzberg, H. (1982). *Structures et dynamiques des organisations*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Montez, J. et Wolverton, M. (2000, avril). *The challenge of the deanship*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research, Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Montez, J. M., Wolverton, M. et Gmelch, W. H. (2002). The roles and challenges of deans. *The Review of Higher Education*, 26(2), 241-266.
- Moses, I. (1993). Leadership: Deans and heads of departments. Dans B. R. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (p. 1392-1396). Oxford : Pergamon Press.
- Mucchielli, R. (1968). *La méthode des cas : connaissance du problème*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Murphy, C. (2003). The rewards of academic leadership. *New Directions for Higher Education*, 2003(124), 87-93.
- Murray, J. P., Murray, J. I. et Summar, C. (2000). The propensity of community college chief academic officers to leave an institution. *Community College Review*, 28(3), 22-35.
- Mwanzi, D. (2001, juillet). *Where theory meets practice: A case for an activity theory based methodology to guide computer system design*. Communication présentée à INTERACT' 2001: Eighth IFIP TC 13 Conference on Human-Computer Interaction, Tokyo, Japon.
- Newnham, D. S. (2014, juillet). *Breaking the code of tracking change: Retooling change laboratory analyses in order to regain equity in a voluntary organization*. Communication présentée à la 30^e conférence du European Group for Organizational Studies, Rotterdam, Pays-Bas.
- Nies, C. et Wolverton, M. (2000, avril). *Mentoring deans*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Nummijoki, J. et Engeström, Y. (2010). Towards co-configuration in home care of the elderly. Dans H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher et S. R. Ludvigsen (dir.), *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (p. 49-71). Londres : Routledge.
- Nuttall, C. C. (2012). *Everyday tensions between collegiality and managerialism administrators at a Canadian research university* (Mémoire de maîtrise inédit). University of Toronto.
- O'Reilly, B. (1994). What's killing the Business School deans of America. *Fortune*, 130(3), 64-69.

- O'Fallon, M. J. et Butterfield, K. D. (2005). A review of the empirical ethical decision-making literature: 1996–2003. *Journal of business ethics*, 59(4), 375-413.
- Oers, B. v., Wardekker, W., Elbers, E. et Van der Veer, R. (2008). *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*. New York : Cambridge University Press.
- Passeron, J. C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'ÉHESS.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3^e éd.). Beverly Hills, CA : SAGE Publications Inc.
- Pechar, H. (2010). Academic middle managers under the new governance regime at Austrian universities. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 15-30). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Perkin, H. (2007). History of universities. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International Handbook of Higher Education* (p. 159-205). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Pietilä, M. (2015). Tenure track career system as a strategic instrument for academic leaders. *European Journal of Higher Education*, 5(4), 371-387. doi: 10.1080/21568235.2015.1046466
- Priest, A. (2012). The challenge of managing a large university in conditions of uncertainty. *London Review of Education*, 10(3), 275-288. doi: 10.1080/14748460.2012.729884
- Ramaley, J. A. et Holland, B. A. (2005). Modeling learning: The role of leaders. *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 75-86.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Londres : Routledge.
- Rettino-Parazelli, K. (2015, 3 novembre). Le Québec a un urgent besoin de main-d'œuvre qualifiée. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/economie/actualites-economiques/454181/le-quebec-a-un-urgent-besoin-de-main-d-oeuvre-qualifiee>
- Ritella, G. et Hakkarainen, K. (2012). Instrumental genesis in technology-mediated learning: From double stimulation to expansive knowledge practices. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7(2), 239-258. doi: 10.1007/s11412-012-9144-1
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vygotski*. Madrid : Visor.
- Rochex, J.-Y. (1997). L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 105-147.

- Roth, W.-M. et Lee, Y.-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of educational research*, 77(2), 186-232.
- Royal, L. (2008). *Le phénomène des tensions de rôle chez le directeur adjoint d'école de l'ordre d'enseignement secondaire du Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Russel, R. (2005). *Leadership in Recreation* (3^e éd.). New York : McGraw-Hill.
- Saint-Martin, D. (1999). Les consultants et la réforme managériale de l'État en France et en Grande-Bretagne : vers l'émergence d'une «consultocratie»? *Canadian Journal of Political Science*, 32(01), 41-74.
- Sannino, A. (2011). Activity theory as an activist and interventionist theory. *Theory & Psychology*, 21(5), 571-597. doi: 10.1177/0959354311417485
- Sannino, A., Daniels, H. et Gutierrez, K. D. (2009). *Learning and expanding with Activity Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sannino, A. et Nocon, H. (2008). Special issue editors' introduction: Activity theory and school innovation. *Journal of Educational Change*, 9(4), 325-328. doi: 10.1007/s10833-008-9079-5
- Sannino, A. et Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570. doi: 10.1177/0959354311414969
- Sarros, J. C., Gmelch, W. H. et Tanewski, G. A. (1998). The academic dean: A position in need of a compass and clock. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 65-88. doi: 10.1080/0729436980170104
- Schaubroeck, J., Cotton, J. L. et Jennings, K. R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 35-58.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 73-91). Pédagogies en développement. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Seaman, J. (2008). Adopting a grounded theory approach to cultural-historical research: Conflicting methodologies or complementary methods? *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1).
- Sensing, T. (2003). The Role of the Academic Dean. *Restoration Quarterly*, 45(1/2), 5-10.

- Shanahan, T. et Jones, G. (2007). Shifting roles and approaches: Government coordination of postsecondary education in Canada from 1995 to 2006. *Journal of Higher Education Research and Development*, 26(1), 31-43.
- Shattock, M. (2012). Managing higher education in the post-2012 era. *London Review of Education*, 10(3), 241-246. doi: 10.1080/14748460.2012.729881
- Slaughter, S. et Leslie, L. (1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Singh, G., Hawkins, L. et Whymark, G. (2009). Collaborative knowledge building process: An activity theory analysis. *Vine*, 39(3), 223-241. doi: 10.1108/03055720911003987
- Spritzer, A. D. et Garceau, L. R. (2008). Longevity of business deans. *Journal of Business and Behavioral Sciences*, 17(1), 84-95.
- St-Onge, M. (2016). *L'évolution des finalités de l'université québécoise dans un contexte de mondialisation : analyse critique des politiques publiques de 1998 à 2009* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Statistique Canada. (2015). *Tableau 477-0029 - Effectifs postsecondaires, selon le type de programme, genre de sanction d'études, Classification des programmes d'enseignement, regroupement principal (CPE_RP), régime d'études et sexe, annuel (nombre)*, CANSIM [base de données]. Repéré à <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=fra&retrLang=fra&id=4770029&&pattern=&stByVal=1&p1=1&p2=31&tabMode=dataTable&csid=>
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3(2), 471-491.
- Stetsenko, A. (2009). Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 5(1), 6-16.
- Stetsenko, A. (2010). Standing on the shoulders of giants: A balancing act of dialectically theorizing conceptual understanding on the grounds of Vygotsky's Project. Dans W.-M. Roth (dir.), *Re/structuring science education: ReUniting sociological and psychological perspectives* (p. 69-88). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Strathe, M. I. et Wilson, V. W. (2006). Academic leadership: The pathway to and from. *New Directions for Higher Education*, 2006(134), 5-13.
- Sutter, B. (2011). How to analyze and promote developmental activity research? *Theory & Psychology*, 21(5), 697-714. doi: 10.1177/0959354311419704

- Thornton, P. H., Jones, C. et Kury, K. (2005). Institutional logics and institutional change in organizations: Transformation in accounting, architecture, and publishing. *Research in the Sociology of Organizations*, 23, 125-170.
- Thorpe, R. et Holt, R. (2008). *The SAGE Dictionary of Qualitative Management Research*. Londres : SAGE Publication.
- Tight, M. (2014). Collegiality and managerialism: a false dichotomy? Evidence from the higher education literature. *Tertiary Education and Management*, 20(4), 294-306. doi: 10.1080/13583883.2014.956788
- Tucker, A. et Bryan, R. A. (1988). *The academic dean: Dove, dragon and diplomat*. New York : MacMillan/ACE.
- Tuunainen, J. (2001). Constructing objects and transforming experimental systems. *Perspectives on Science*, 9(1), 78-105.
- Tuunainen, J. (2002). A critical comment based on a case study. *Science Studies*, 15(2), 36-58.
- Tuunainen, J. (2011). High-tech hopes: Policy objectives and business reality in the biopharmaceutical industry. *Science and Public Policy*, 38(5), 338-348.
- Université de Montréal (2000). *Contrat de performance de l'Université de Montréal : Entente de réinvestissement intervenue entre le ministère de l'Éducation et l'Université de Montréal*. Repéré le 17 mars 2016 à <http://www.umontreal.ca/divers/contrat/contrat%20de%20performance.pdf>.
- Van der Maren, J. (1998). *La recherche pédagogique. Introduction aux recherches appliquées en éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Verhoeven, J. C. (2010). Academic middle managers and management in university colleges and universities in Belgium. Dans V. L. Meek, L. Goedegebuure, R. Santiago et T. Carvalho (dir.), *The changing dynamics of higher education* (p. 55-82). Higher Education Dynamics (Vol. 33). Dordrecht, Pays-Bas : Springer.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *@ctivités*, 3(1), 43-66.
- Virkkunen, J. (2007). Le développement collaboratif d'un nouveau concept pour une activité. *@ctivités*, 4(2), 151-157.
- Virkkunen, J., Mäkinen, E. et Lintula, L. (2013). From diagnosis to clients. Dans H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher et S. R. Ludvigsen (dir.), *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies* (p. 9-24). Londres : Routledge.

- Virkkunen, J. et Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Virkkunen, J. et Ristimäki, P. (2012). Double stimulation in strategic concept formation: An activity-theoretical analysis of business planning in a small technology firm. *Mind, Culture, and Activity*, 19(3), 273-286. doi: 10.1080/10749039.2012.688234
- Virkkunen, J. et Schaupp, M. (2011). From change to development: Expanding the concept of intervention. *Theory & Psychology*, 21(5), 629-655. doi: 10.1177/0959354311417486
- Vught, F.v. et de Boer, H. (2015). Governance models and policy instruments. Dans M. Souto-Otero, J. Huisman, D.D. Dill, H. de Boer, A.S. Oberai et L. Williams (dir.), *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (p. 38-56). New York et Londres : Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2011). Le développement culturel de l'enfant (traduit par L. Chaiguerova et F. Sève). Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (p. 70-97). Moscou : Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Wardekker, W. (2008). Identity, diversity and inclusion. Dans B. v. Oers, W. Wardekker, E. Elbers et R. Van der Veer (dir.), *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory* (p. 157-162). New York : Cambridge University Press.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.
- Whitchurch, C. (2006). Who do they think they are? The changing identities of professional administrators and managers in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 159-171.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
- Williams, A. P. O. (2009). Leadership at the top: Some insights from a longitudinal case study of a UK business school. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 127-145. doi: 10.1177/1741143208098167
- Winter, R. (2009). Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), 121-131. doi: 10.1080/13600800902825835

- Wisniewski, R. (1998). The new Sisyphus: The dean as change agent. Dans D. Thiessen et K. R. Howey (dir.), *Agents, provocateurs: Reform – minded leaders for schools of education*. Washington, D.C. : American Association of Colleges for Teacher Education.
- Wolverton, M. (1999). The school superintendency: Male bastion or equal opportunity? *Advancing Women in Leadership Journal*, 2(2), 7-14.
- Wolverton, M. et Gmelch, W. H. (2002). *College deans: Leading from within*. Westport: Oryx Press.
- Wolverton, M., Gmelch, W. H., Montez, J. et Nies, C. T. (2001). *The changing nature of the academic deanship*. San Francisco : Jossey-Bass/ASHE-ERIC.
- Wolverton, M. et Gonzales, M. J. (2000, avril). *Career paths of academic deans*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- Wolverton, M., Wolverton, M. L. et Gmelch, W. H. (1998, avril). *The interconnections between job satisfaction and work-related stress in academic deans*. Rapport de recherche présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Wolverton, M., Wolverton, M. L. et Gmelch, W. H. (1999). The impact of role conflict and ambiguity on academic deans. *Journal of Higher Education*, 80(1), 80-106.
- Worthen, K. J. (2004). Discipline: An academic dean's perspective on dealing with plagiarism. *Brigham Young University Education & Law Journal*, 2004(2), 441-448.
- Yamagata-Lynch, L. C. (2010). *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. New York : Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-6321-5_2
- Yin, R. K. (1981). The case study crisis: Some answers. *Administrative science quarterly*, 26(1), 58-65.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3^e éd.). Los Angeles : Sage Publications.
- Young, M. (2001). Contextualising a new approach to learning: some comments on Yrjö Engeström's theory of expansive learning. *Journal of Education and Work*, 14(1), 157-161.
- Yvon, F. (2015). Analyse de l'activité et formation des cadres scolaires. Dans V. Lussi Borer, M. Durand et F. Yvon (dir.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 49-69). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Yvon, F., Chaiguerova, L. A. et Newnham, D. S. (2013). Vygotsky under debate: two points of view on school learning. *Psychology in Russia: State of the art*, 6(2), 32-43. doi: 10.11621/pir.2013.0203

Annexe I : Certificat d'éthique

Certificat CPER 12028-D.

Annexe II : Courriels d'invitation

(intitulé personnalisé),

Le présent courriel a pour but de solliciter votre participation à une recherche doctorale portant sur l'activité des doyens et ayant pour titre "L'analyse de l'activité des doyens d'universités canadiennes : le processus budgétaire comme révélateur ». Ce projet a reçu l'approbation du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche ; je suis supervisé au doctorat par Roseline Garon, professeure agrégée au département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation.

Une des conclusions de mon mémoire de maîtrise souligne que les cadres intermédiaires ne prennent pas systématiquement position du côté de la direction centrale de l'université, bien qu'ils soient généralement d'accord avec elle. Il a cependant été impossible de les rencontrer dans le cadre de mon devis de recherche pour découvrir la raison de leur allégeance fluctuante (Beaupré-Lavallée, 2009).

La littérature disponible présente le doyen comme un leader académique (Bright et Richards, 2001) ou, dans certains cas, comme une courroie de transmission entre la direction et les professeurs (Hardy, 1996). Or, les méthodes d'analyse utilisées pour en arriver à ces conclusions relèvent de l'analyse politique des organisations et sont souvent appliquées à un système éducatif précis (généralement le système américain). L'analyse du travail des doyens canadiens est par contre peu explorée.

Dans le champ d'étude de l'administration de l'éducation, les directions d'établissement scolaire ont souvent été l'objet de recherches relatives à leur rôle (Brassard et Brunet, Royal). Elles ont permis de mettre au point une approche à la fois théorique et analytique tenant compte des structures dynamiques des organisations (Mintzberg, 1982) et des théories de la dynamique des rôles (Katz, 1964; Mintzberg, 1973). La théorie culturelle-historique de l'activité, qui permet d'analyser à la fois le participant et son organisation, est beaucoup moins utilisée et semble mieux permettre de répondre aux questions de recherche que les approches précitées.

Mon projet de thèse a pour objectif général d'étudier le processus budgétaire des facultés professionnelles. Plus précisément, je cherche à découvrir la perception qu'ils ont de leur environnement institutionnel et la façon dont ils répondent aux attentes et aux demandes du processus budgétaire lui-même. Une attention particulière sera portée à l'évaluation qui est faite par les doyens de leur activité précise dans la situation financière que vivent présentement les universités canadiennes, situation qui n'est pas sans rappeler celle dans laquelle Hardy (1996) a fait son étude sur les stratégies institutionnelles en période budgétaire difficile.

Nous utiliserons des entrevues semi-dirigées avec les doyens retenus et une analyse documentaire de la constitution et des processus propres à l'établissement étudié.

Si vous êtes toujours intéressé à participer, je vous invite à me répondre en ce sens afin que nous puissions prendre rendez-vous pour une première séance.

Cordialement,

Alexandre Beaupré-Lavallée
Candidat au doctorat en administration de l'éducation
Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal

(version anglaise)

Dr. (name),

I would hereby like to invite you to participate in a doctoral project studying the activity of academic deans and titled « *L'analyse de l'activité des doyens d'universités canadiennes : le processus budgétaire comme révélateur* ». This study was authorized by Université de Montréal's Interfaculty Ethics Committee and is supervised by Dr Roseline Garon, professor at the Department of Educational Studies and Administration of said Université.

One of my Master's thesis findings highlights the fact that middle managers do not systematically side with universities' central management, even though they generally agree with them. It was unfortunately impossible as part of my research design to meet them in person to understand why their allegiance fluctuates (Beaupré-Lavallée, 2009).

Currently available literature presents the dean as an academic leader (Bright et Richards, 2001) or, in certain cases, as a channel between management and professors (Hardy, 1996). However, the analytical methods used to arrive to these conclusions stem from the political analysis of organizations and are often applied to a specific education system (usually the American system). In contrast, the work of deans in Canada has been little analyzed and explored.

In the field of education management, research has often concentrated on the role of school principals. This focus has made it possible to develop both a theoretical and an analytical approach that takes into account the dynamic structure of organizations (Mintzberg, 1982) and the theories of role dynamics (Kahn et al, 1964; Mintzberg, 1973). The cultural historical activity theory (CHAT), which makes it possible to analyze both the participant and his or her organization, is much rarer in the field, yet it seems better fitted than the aforementioned approaches to answer the research questions.

The general objective of my dissertation project is to study the budgetary process of professional faculties. More specifically, I am looking to uncover how deans perceive their institutional environment and how they respond to the demands and expectations of the budgetary process itself. Special attention will be paid to how deans evaluate their specific activity in the context of Canadian universities' ongoing financial situation, reminiscent of that in which Hardy (1996) conducted her study of the institutional strategies in hard budgetary times.

(signature)

Annexe III : Formulaire de consentement

Titre du projet :

L'analyse de l'activité des doyens d'universités canadiennes : le processus budgétaire comme révélateur

Responsables de la recherche :

Chercheur principal :

Alexandre Beaupré-Lavallée, étudiant au doctorat en administration de l'éducation, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Directrice de recherche :

Roseline Garon, professeure agrégée, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Codirecteur de recherche

Frédéric Yvon, professeur associé, département d'administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal ; maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Toulouse

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre l'activité des doyens dans le cadre du processus budgétaire des facultés professionnelles. Plus précisément, je cherche à découvrir la perception qu'ils ont de leur environnement institutionnel et la façon dont ils répondent aux attentes et aux demandes du processus budgétaire lui-même.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette étude consiste à participer à deux ou trois rencontres de 45 à 90 minutes, à un moment et en un lieu qui vous conviendront le mieux. Ces rencontres porteront sur

- le processus budgétaire de votre faculté,
- un incident critique ayant eu lieu dans ce processus et
- la rétroaction quant à l'analyse de la situation par le chercheur principal.

Les deux premières rencontres prennent la forme d'entrevues semi-dirigées. La troisième prend la forme d'une rencontre d'échange ouverte, sur un ton conversationnel. Les entrevues seront enregistrées sur support audio par un enregistreur numérique.

Votre participation consiste également à fournir, selon votre jugement, tout document qui pourrait éclairer la compréhension du chercheur sur les événements que vous relaterez. Il peut s'agir, par exemple, de notes de rencontres, de calendriers, de documents administratifs ou d'autres pièces soutenant les faits présentés. Si ces documents ne sont pas de nature publique, le fait de les remettre au chercheur principal constitue un consentement pour les utiliser dans l'étude en cours. Si les documents remis sont une communication avec un tiers, le participant devra obtenir le consentement du tiers avant de les communiquer au chercheur principal.

Initiales _____

3. Confidentialité

Les observations et les renseignements que vous nous donnerez demeureront strictement confidentiels. Les entrevues seront transcrites et le fichier audio sera supprimé une fois la transcription terminée. Seuls le chercheur et le co-directeur (Frédéric Yvon) auront accès au contenu nominalisé des observations et des entrevues. Le contenu sera dénominalisé dès sa saisie en remplaçant le nom des intervenants par des numéros et en normalisant le sexe des participants. De plus, les renseignements seront conservés de façon sécurisée, sur une clé USB conservée sous clé dans un classeur auquel seul le chercheur aura accès. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. Votre employeur n'aura jamais accès aux données brutes recueillies. Dans tous les cas, les renseignements personnels seront détruits au plus tard 7 ans après la fin de l'étude et seules les données ne permettant pas de vous identifier pourront être conservées après cette date.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances sur l'étude de l'enseignement supérieur. Étant donnée l'importance de votre fonction et le nombre restreint de participants, il existe un risque d'identification indirect lors de la publication. Vous serez invité à réviser les parties des publications (thèse ou autre publication de quelque nature qu'elle soit) afin de vous assurer que le contenu et la présentation vous conviennent.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire et confidentielle. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Vous êtes également libre de refuser de répondre à une question ou de retirer une réponse après l'avoir fournie. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-après. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait, ainsi que leur analyse en cours, seront immédiatement détruits.

6. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation financière ou autre pour la participation à cette recherche.

7. Diffusion des résultats

Les résultats découlant de cette étude seront publiés dans la thèse de doctorat du chercheur principal. Cette thèse vous sera transmise par courriel, sous forme d'un lien URL, afin que vous puissiez en consulter la forme finale. Toute utilisation ultérieure pour fin de publication sera soumise à une nouvelle autorisation de publication de votre part.

(fin de la section / signature en page suivante)

Initiales _____

B) CONSENTEMENT

CONSENTEMENT Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom du participant

Signature

Date

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR : Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées par le participant

Nom du chercheur

Signature

Date

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec M. Alexandre Beaupré-Lavallée, chercheur principal et candidat au doctorat en administration de l'éducation, au numéro de téléphone suivant : 514-343-6111, poste 5382 ou à l'adresse courriel suivante : (adresse)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à

l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 (l'ombudsman accepte les frais virés) ou à l'adresse courriel (adresse).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe IV : Guide de codage

Ce guide est l'outil utilisé lors du premier codage des transcriptions des entrevues. La suite de l'analyse des données a été dirigée vers la construction d'un narratif chronologiquement exact (voir chapitre 3 sur la question de la méthode de traitement des données).

Concept : Contradiction

Code : CO

Explication supplémentaire ou mise en contexte : Une contradiction survient lorsque le participant ou le groupe perçoit que le lien d'équilibre entre deux composantes du triangle est rompu, et que cette rupture empêche le système d'atteindre son résultat. Le règlement des contradictions devient l'enjeu auquel s'attaque le participant. Ce dernier, par contre, peut le verbaliser comme étant la recherche d'un nouvel état d'équilibre au sein du système.

Concept : Communauté

Code : CM

Explication supplémentaire ou mise en contexte : Le groupe qui constitue l'ensemble des personnes impliquées dans l'activité. En théorie, il devrait inclure toute personne touchée par la décision, sous tous ses angles, mais pour les besoins de cette recherche, on se limite aux personnes qui participent à l'atteinte de l'objet du système d'activité.

Concept : Division du travail

Code : DT

Explication supplémentaire ou mise en contexte : au sein de la communauté et incluant le sujet, la division du travail constitue la répartition formelle ou informelle de tâches permettant l'atteinte de l'objet.

Concept ; Artéfact/outil

Code : AR

Explication supplémentaire ou mise en contexte : outils psychiques ou physiques utilisés par le sujet et le système complet afin d'atteindre l'objet du système.

Concept ; Règles

Code : RE

Explication supplémentaire ou mise en contexte : encadrement normatif formel (RE-F) ou informel (RE- I) régulant les relations entre le sujet, la communauté et l'atteinte de l'objet. Les règles informelles pourraient inclure des habitudes institutionnelles non-contraignantes légalement mais perçues comme inviolables par le sujet ou la communauté (RE-I-H).