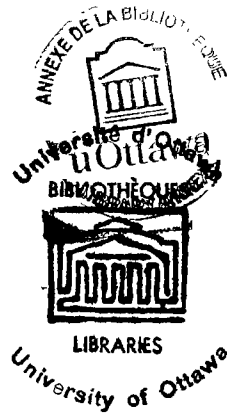


DEVELOPPEMENT A L'AIDE DE LA METHODE TRANSCENDANTALE DE
LONERGAN D'UN OUTIL PERMETTANT D'EVALUER LA COHERENCE
ENTRE LES THEORIES DE L'ADMINISTRATION ET LES
THEORIES DE L'EDUCATION

par Diane Chevalier

Thèse présentée à l'Ecole des
Etudes Supérieures en vue de
l'obtention de la Maîtrise en
Education (administration
éducative)



Université d'Ottawa

Ottawa, Canada, 1978

UMI Number: EC56196

INFORMATION TO USERS

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleed-through, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

UMI[®]

UMI Microform EC56196
Copyright 2011 by ProQuest LLC
All rights reserved. This microform edition is protected against
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

ProQuest LLC
789 East Eisenhower Parkway
P.O. Box 1346
Ann Arbor, MI 48106-1346

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction
d'Yves Poirier, Ph.D., professeur et doyen à la Faculté
d'Education de l'Université d'Ottawa.

CURRICULUM STUDIORUM

Diane Chevalier naquit à Hull, Province de Québec, Canada, le 19 septembre 1945. Elle obtint son B.A. de l'Université d'Ottawa en 1968.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vii
I.- LE PROBLEME DE LA COHERENCE ENTRE LES THEORIES DE L'ADMINISTRATION ET LES THEORIES DE L'EDUCATION	1
A. La problématique et ses postulats	1
B. Le problème	10
C. Les conditions de la cohérence	11
D. Contribution	17
II.- LA METHODE TRANSCENDANTALE DE LONERGAN	20
A. Introduction	20
B. La nature de la méthode transcendantale de Lonergan	21
1. Des opérations	21
2. Reliées	22
3. Classées selon des niveaux de conscience et d'intentionnalité	22
4. Répétitives	25
5. Un pattern	26
6. A résultats progressifs et cumulatifs	26
7. Normatif	26
C. Les huit fonctions ou tâches de la méthode	26
D. L'apport de la méthode à la connaissance et à l'objectivité	28
1. La connaissance	28
2. L'objectivité	32
E. Une synthèse sous forme de tableau	33
III.- L'APPLICABILITE DE LA METHODE TRANSCENDANTALE DE LONERGAN	35
A. Ce que dit Lonergan au sujet de l'applica- bilité de sa méthode	35
B. La correspondance entre les objectifs que nous nous proposons d'atteindre et les objectifs que la méthode lonerganienne dit pouvoir rejoindre	37
C. La correspondance entre la théorie de la connaissance chez Lonergan et nos options dans ce domaine	39

Chapitres	pages
IV.- UNE METHODE DEVANT SERVIR A L'EVALUATION DE LA COHERENCE ENTRE LES THEORIES DE L'ADMINISTRATION ET LES THEORIES DE L'EDUCATION OU L'OPERATION- NALISATION DE LA METHODE TRANSCENDANTALE DE LONERGAN	43
A. La hiérarchisation des objectifs	44
B. Le sous-objectif no 2	45
1. Approche: par les fondements	45
2. Modèle utilisé	45
a) appliqué à l'histoire	47
b) appliqué aux théories de l'éducation	48
c) appliqué aux théories de l'adminis- tration	49
C. Le sous-objectif no 1	49
1. Approche: la dialectique	49
2. Le premier temps de l'approche dialectique	50
3. Le deuxième temps de la dialectique	52
D. Une synthèse sous forme de tableau	52
CONCLUSION	55
BIBLIOGRAPHIE	61

Appendice

1. <u>SOMMAIRE DE Développement à l'aide de la méthode transcendantale de Lonergan d'un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation</u>	62
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I.- Propension à la contradiction du spécialiste de l'administration éducationnelle	9
II.- La méthode transcendantale de Lonergan	34
III.- Méthode permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation, en admettant que $Co[A \leftrightarrow B] = f(x)$	53

INTRODUCTION

Nous nous proposons dans la présente thèse de développer, à l'aide de la méthode transcendantale de Lonergan, un outil permettant l'évaluation de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation. L'évaluation proprement dite de la cohérence entre ces théories pourra faire l'objet d'une thèse subséquente.

Afin d'atteindre le but immédiat qui nous occupe, nous procéderons par les étapes suivantes.

Nous croyons d'abord essentiel à notre propos d'exposer notre problématique et les postulats qui la soutiennent, de définir le problème qui en découle, de cerner les conditions de la cohérence et de mettre en valeur la contribution que nous espérons apporter au champ de l'administration éducationnelle. Ceci fera l'objet du premier chapitre.

Dans un deuxième chapitre, nous étudierons à l'exclusion de toute autre approche, la méthode transcendantale de Lonergan¹, méthode qui nous semble toute indiquée dans la résolution du problème tel qu'explicité dans le premier chapitre. Nous nous pencherons en particulier sur la nature de cette méthode, ses fonctions, de même que son apport à la connaissance et à l'objectivité.

¹ Bernard Lonergan, Method in Theology, 2e édition, New York, Herder and Herder, 1973, xii-405 p.

Puis nous chercherons dans un troisième chapitre à démontrer l'applicabilité de la méthode transcendantale de Lonergan à notre projet en nous servant de trois critères: les souhaits formulés par Lonergan, la correspondance entre nos objectifs et ceux de la méthode lonerganienne, et notre adhésion à la théorie de la connaissance sous-jacente à l'approche lonerganienne.

Et finalement, le quatrième chapitre opérationnalisera la méthode lonerganienne, proposant ainsi un outil pouvant servir à l'évaluation de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

CHAPITRE PREMIER

LE PROBLEME DE LA COHERENCE ENTRE LES THEORIES DE L'ADMINISTRATION ET LES THEORIES DE L'EDUCATION

A. La problématique et ses postulats.

Y a-t-il cohérence, cohésion, compatibilité, consistance, ces termes étant à peu près tous égaux, entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation? Peut-être.

Si la cohésion est le "caractère d'une pensée, d'une exposition dont toutes les parties tiennent solidement entre elles"¹, ne sommes-nous pas en droit de nous demander jusqu'à quel point il est aisé de faire preuve de ce caractère dans la réflexion en administration éducationnelle?

La juxtaposition des termes "administration" et "éducationnelle" dans l'expression "administration éducationnelle" utilisée et par les théoriciens et les praticiens du domaine laisse certainement croire à l'unité du concept, voire à la cohérence², à la cohésion³, à la compatibilité⁴,

1 A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 12e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1976, p. 146-147.

2 Ibid., p. 146.

3 Ibid., p. 146-147.

4 Ibid., p. 1,240, 485-486.

à la consistance⁵ entre la chose qu'est l'administration et la chose qu'est l'éducation, et partant laisse croire à une théorisation et à une pratique relativement faciles. En est-il vraiment ainsi?

Si la cohérence est "cette absence de contradiction et de disparate entre les parties d'un argument, d'une doctrine, d'un ouvrage⁶" et si la contradiction est le "caractère d'un terme ou d'une proposition qui réunit des éléments incompatibles⁷", l'administration éducationnelle ne peut-elle être un exemple de "contradiction in adjecto⁸" c'est-à-dire une "contradiction qui a lieu entre un terme et ce qu'on lui ajoute (entre un substantif et son adjectif)⁹"? En d'autres mots, les propositions contenues dans les théories de l'administration, ou certaines d'entre elles, ne sont-elles pas contradictoires¹⁰ aux propositions, ou à certaines d'entre elles, contenues dans les théories de l'éducation?

5 Ibid., p. 177-178.

6 Ibid., p. 146.

7 Ibid., p. 183.

8 Ibid., p. 184.

9 Ibid.

10 Ibid.

Peuvent-elles "être vraies en même temps¹¹", c'est-à-dire compatibles¹²? Avons-nous le droit de les "affirmer simultanément¹³" ou ne sont-elles pas incompatibles¹⁴?

C'est tout le problème de la consistance,

[...] caractère d'une pensée qui n'est ni fuyante et insaisissable, ni contradictoire, fermeté logique d'une doctrine ou d'un argument, [qui], vise [...] l'accord de la pensée avec elle-même [...] évoque l'idée d'un contenu bien déterminé, d'une thèse qui se tienne [...] ¹⁵,

que nous posons.

En d'autres mots, la problématique étant définie comme "le caractère d'un jugement ou d'une proposition qui peut être vraie (=qui est peut-être vraie)¹⁶", nous ne pouvons que constater à cette étape-ci que les jugements ou propositions suivantes sont peut-être vrais:

1. il y a cohérence entre certaines théories de l'administration et certaines théories de l'éducation
2. il y a incohérence entre certaines théories de l'administration et certaines théories de l'éducation.

11 Ibid., p. 1,240.

12 Ibid.

13 Ibid., p. 485-486.

14 Ibid.

15 Ibid., p. 177-178.

16 Ibid., p. 835-836.

Afin de mieux saisir cette problématique, c'est-à-dire le caractère dubitatif, aléatoire et conjectural des propositions qu'elle contient, il est important de la situer au plan des postulats qui lui ont donné naissance et qui la sous-tendent. Ces postulats sont du général au spécifique,

1. la propension à la contradiction chez l'homme
2. la capacité de cohérence

3. la propension à l'inconsistance chez le spécialiste de l'administration éducationnelle. Nous verrons un peu plus loin¹⁷ que deux autres postulats, cette fois-ci sous-jacents aux conditions de la cohérence, viennent s'ajouter à cette liste et la compléter.

1. Le premier postulat posé, la propension à la contradiction chez l'homme, nous amène à distinguer trois types de contradiction:

a) la contradiction de l'homme-intelligence où l'illogisme de la pensée règne.

b) la contradiction de l'homme-volonté où l'illogisme de l'action règne.

c) la contradiction de l'homme-intelligence--homme-volonté.

17 Voir p. 13.

Nous indiquerons un peu plus loin¹⁸ quels sont les lieux ou occasions de contradiction dans le domaine de l'administration éducationnelle. Pour l'instant, nous allons nous employer à illustrer brièvement cette propension humaine à l'inconsistance.

De temps immémoriaux, l'homme se contredit lui-même. Il prêche l'amour mais fait la guerre; au nom de la rédemption de l'individu, il soumet la personne à la collectivité, qu'elle soit religieuse ou politique; il peut à la fois se réclamer de l'Absurde et de l'Espérance, comme s'il était possible de croire à la fois à des sens et au Non-Sens.

Ni l'intelligence, ni la volonté, n'échappent à l'inconsistance. Tantôt l'intelligence accepte dans un même souffle l'idéal chrétien et l'idéal capitaliste, tantôt la volonté se disant et se croyant éclairée par un idéal de respect de la personne bafouera celle-ci. Les contradictions de l'homme-intelligence et de l'homme-volonté n'échappent à aucun homme, à aucune classe, à aucune société. Cette propension à l'inconsistance, ou difficulté à y échapper, est le fait de la condition humaine.

2. Un deuxième postulat affecte également notre conception du domaine de l'administration éducationnelle et ne peut pas être étranger à notre réflexion: l'homme est

18 Voir p. 8-9.

capable de cohésion. Si nous n'en étions point convaincues, nous ne chercherions pas à élaborer une méthode qui nous acheminera vers l'évaluation de la cohérence entre certaines théories de l'administration et certaines théories de l'éducation.

Cette capacité de cohésion est essentiellement conjuguée par la liberté que l'homme a de choisir entre l'ignorance de ses propres incohérences, la complaisance dans l'inconsistance et l'effort conscient de consistance.

Dans le premier cas, celui de l'ignorance, il érigera en système plus ou moins sophistiqué et savant, selon qu'il fera appel au sens commun ou à la réflexion scientifique, la rationalisation qui camoufle les contradictions de sa pensée et de ses actes; il fera preuve de rigidité.

Dans le deuxième cas, celui de la complaisance, l'ambiguïté et l'ambivalence seront des valeurs en soi et des fins en soi; il fera preuve de dilettantisme.

Dans le troisième et dernier cas, il recherchera de façon consciente et honnête la consistance tout en sachant qu'il ne pourra réaliser qu'une plus grande approximation de celle-ci et qu'ambivalence et ambiguïté ne pourront être complètement éliminées de sa vie d'homme. Cette cohérence qui règne entre l'intelligence et la volonté porte nom d'authenticité où "authenticité"

[...] serait la limite vers laquelle tend la sincérité lorsqu'elle s'accompagne de sincérité envers soi-même, qui suppose bien plus que l'introspection impartiale: l'étude de la conduite, la cohérence des actes et des pensées¹⁹.

3. Le spécialiste de l'administration éducationnelle, qu'il soit praticien ou théoricien, n'échappe pas à cette propension à la contradiction de l'homme-intelligence et de l'homme-volonté.

Plus concrètement, ce troisième postulat nous amène à poser les questions suivantes: il existe des théories et des pratiques de l'administration; il existe des théories et des pratiques de l'éducation; peuvent-elles être unies indifféremment en une théorie ou en une pratique de l'administration éducationnelle? Quelles sont les théories, quelles sont les pratiques, compatibles et incompatibles?

A titre d'exemples, ne devine-t-on déjà, en ne faisant appel qu'au sens commun à ce moment-ci de notre démarche, que la théorie X^{20} en administration est incompatible avec la théorie summerhilienne²¹ en éducation? que la théorie du

19 A. Lalande, op. cit., p. 97-98.

20 D. McGregor, La dimension humaine de l'entreprise, Collection "Hommes et Organisations", Paris, Gauthier-Villars Editeur, 1971, xxxvii-205 p.

21 A. S. Neill, Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing, New York City, Hart Publishing Company, 1960, xxvi-392 p.

management participatif²² de Likert est incompatible avec le béhaviorisme²³ en éducation? que celui qui prêche la théorie Y²⁴ mais pratique la théorie X²⁵ est incohérent? que celui qui prêche l'humanisme intégral²⁶ mais pratique l'humanisme pragmatique²⁷ est également incohérent?

A la faveur de ce postulat, nous pouvons déjà cerner les lieux propices à la contradiction: ils sont déterminés par la juxtaposition des théories de l'administration et des théories de l'éducation, par la juxtaposition des pratiques de l'administration et des pratiques de l'éducation, par la juxtaposition des théories de l'administration et des pratiques administratives, par la juxtaposition des théories de l'éducation et des pratiques éducationnelles. Chacun de ces lieux propices à la contradiction relève soit de la consistance de l'homme-intelligence, soit de la consistance de l'homme-volonté. Le tableau I à la page suivante schématise ces derniers propos.

22 Rensis Likert, New Patterns of Management, New York, McGraw-Hill, 1961, vii-279 p.

23 B. F. Skinner, The Technology of Teaching, New York, Appleton-Century-Crofts, 1968, ix-271 p.

24 D. McGregor, op. cit.

25 Ibid.

26 Jacques Maritain, L'humanisme intégral, Foi vivante, Nouvelle édition, Paris, Aubier, Editions Montaigne, 1968, 317 p.

27 Ibid.

Tableau I.-

Propension à la contradiction du spécialiste
de l'administration éducationnelle.

Types de contradiction	Lieux de contradiction
A. incohérence de l'homme- intelligence	1. Théories de l'administration/ Théories de l'éducation
	2. Pratiques administratives/ Pratiques éducationnelles
B. incohérence de l'homme- volonté	3. Théories de l'administration/ Pratiques administratives
	4. Théories de l'éducation/ Pratiques éducationnelles
C. incohérence mixte	5. Théories de l'administration/ Pratiques éducationnelles
	6. Théories de l'éducation/ Pratiques administratives

Notre effort dans cette thèse ne portera que sur un seul type et que sur un seul lieu de contradiction: celui de l'incohérence de l'homme-intelligence (A) lorsqu'il se confronte aux théories de l'administration et aux théories de l'éducation (1.).

B. Le problème.

La problématique étant ainsi exposée, il est très facile maintenant d'aborder le problème qui en découle.

Définissons en premier lieu ce que nous entendons par "problème". Il s'agit d'une "tâche logique consistant à déterminer une chose d'après les rapports qu'elle doit avoir avec des choses données²⁸" et "se dit généralement de toute question, surtout d'ordre spéculatif mais aussi d'ordre pratique²⁹".

Pour en arriver à répondre par l'affirmative ou par la négative et de façon spécifique à la question problématique "Y a-t-il cohérence, cohésion, compatibilité, consistence entre théories de l'administration et théories de l'éducation?", deux tâches logiques déterminant les rapports de cohérence entre les unes et les autres s'imposent immédiatement à l'esprit: dans un premier temps, développer un

28 A. Lalande, op. cit., p. 836-837.

29 Ibid.

outil méthodologique permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation; dans un deuxième temps, évaluer à l'aide de cet outil la cohérence entre les théories en question.

Deux tâches, donc deux problèmes où l'un sera dit de surface par rapport à l'autre dit profond, et ce dans une perspective structuraliste où des liens de logique interne et de hiérarchisation existent. Le problème de surface consistera en la tâche d'évaluer la cohérence entre certaines théories de l'administration et certaines théories de l'éducation; cette tâche sera rendue possible grâce à la résolution du problème profond, c'est-à-dire du développement d'un outil d'évaluation de la cohérence.

C'est au problème profond et à la tâche à laquelle il convie que nous nous adressons dans la présente thèse.

C. Les conditions de la cohérence.

Avant de nous attaquer à la tâche de développer un outil d'évaluation de la cohérence, il importe de cerner de plus près ce que nous entendons quand nous parlons de cohérence. C'est ici que nous compléterons la liste des postulats déjà amorcée plus haut³⁰ en parlant de la problématique.

30 Voir p. 4.

Nous avons déjà défini, à la manière de Lalande, ce que le mot "cohérence" même signifie: "absence de contradiction et de disparate entre les parties d'un argument, d'une doctrine, d'un ouvrage³¹". Nous avons également assimilé, définitions à l'appui, ce mot à d'autres mots, tels que "cohésion", "consistance", "compatibilité³²". Nous nous sommes même attardée à démontrer la présence universelle³³ de l'incohérence et la responsabilité de l'homme³⁴, ainsi qu'à illustrer à l'aide d'une typologie de types et de lieux d'incohérence³⁵ les incohérences problématiques, dans le domaine qui nous intéresse, l'administration éducationnelle, et plus particulièrement entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation³⁶.

Il nous reste, à cette étape-ci de notre démarche, à préciser quelles sont pour nous les conditions de la cohérence. Ces conditions doivent être vues sous l'angle de postulats que nous formulons et qui sont nôtres.

31 Voir p. 2.

32 Voir p. 2-3.

33 Voir p. 5.

34 Voir p. 5-6-7.

35 Voir p. 9.

36 Voir p. 7-8-9.

Nous postulons donc 1) que l'acte de déterminer si cohérence il y a ou non doit nécessairement s'en référer à l'essence et à la finalité de l'homme; 2) que le domaine de l'administration éducationnelle n'échappe pas à la nécessité de relier le problème de la cohérence à celui de l'essence et de la finalité.

1. S'en référer à l'essence et à la finalité de l'homme.

Afin de déterminer si compatibilité ou incompatibilité il y a, nous devons avoir recours aux concepts philosophiques de l'essence et de la finalité de l'homme, ou à l'ontologie et à la téléologie.

Le problème de la consistance est, selon nous, étroitement relié à celui de l'essence et de la finalité de l'homme car la définition donnée à cette essence et à cette finalité est la définition par excellence, celle qui soutend toutes les autres et qui leur donne un sens. Elle répond à la question primordiale "Quelle est la nature de l'homme et quel est le but vers lequel il tend?" Nous disons bien à la question, car on ne peut discuter de l'essence sans discuter de la finalité et vice versa: Lalande ne définit-il pas l'essence "par opposition à existence (soit au sens métaphysique, soit au sens expérimentiel) [...] ce qui constitue la

nature d'un être par opposition au fait d'être³⁷" et la finalité immanente "celle qui résulte de la nature et du développement de l'être même qui présente cette finalité³⁸,"?

De la réponse, ou des réponses à cette question ("quelle est la nature de l'homme et quel est le but vers lequel il tend?"), découlent ou devraient découler dans un mouvement logique des implications contraignantes pour l'activité humaine, que cette activité soit d'élaborer des théories décrivant et expliquant la réalité humaine ou toute autre activité.

Lalande dira que

[...] les fondements sont la proposition la plus générale et la plus simple (ou plus exactement le système formé par les idées et les propositions les plus générales et les moins nombreuses), d'où l'on peut déduire tout un ensemble de connaissances ou de préceptes³⁹.

Et Boisse et Van Biéma d'ajouter que "[...] les fondements et les principes étant d'ailleurs les uns et les autres d'ordre abstrait, théorique et logique⁴⁰", "[...] fondement ne désigne pas toujours les vérités premières mais seulement les vérités logiques antérieures à celles qu'il s'agit de

37 Lalande, op. cit., p. 301-302.

38 Ibid., p. 355-359.

39 Ibid., p. 364-366.

40 Ibid.

fonder⁴¹”.

Refuser de relier le problème de la cohérence à celui de l'essence et de la finalité de l'homme équivaldrait donc à simultanément accepter de poser des questions valables et refuser les éléments de réponse valables.

2. Relier le problème de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation à celui de l'essence et de la finalité de l'homme.

Les implications de ce postulat où est affirmée la nécessité de relier le problème de la consistance dans le domaine de la théorisation en administration éducationnelle à celui de l'essence et de la finalité de l'homme deviennent évidentes au niveau du second des problèmes: en quoi consisterait l'approche méthodologique qui nous permettrait de découvrir les compatibilités et incompatibilités entre certaines théories de l'administration et certaines théories de l'éducation?

Nous postulons que les conceptions ontologiques et téléologiques de l'homme fourniront l'élément essentiel à la mise en relation, dans un effort de consistance, des compatibilités et incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation. En termes logico-mathématiques, nous postulons donc que

Si A = théories de l'administration

Si B = théories de l'éducation

41 Ibid.

Si Co = cohérence

Si X = conception ontologique et téléologique de l'homme

$$\text{Co}[A \leftrightarrow B] = f(x)$$

La conception ontologique et téléologique de l'homme (x) permet alors de transcender la juxtaposition des termes "administration" (A) et "éducationnelle" (B) dans l'expression "administration éducationnelle".

Il est important, croyons-nous, de noter au chapitre de ce postulat que par le simple fait d'offrir aux théories de l'administration et aux théories de l'éducation un troisième lieu de dialogue qui à la fois se situe à l'intérieur de chacune des théories et les transcende, nous refusons de nous pencher sur le problème, peut-être est-il faux, de la hiérarchisation entre l'éducation et l'administration. Nous ne nions pas que l'administration éducationnelle puisse être étudiée sous l'angle "administration = praxis de l'éducation", angle sous lequel on parle "d'éducation administrée" ou "d'objet de l'administration". Mais cette étude, pour nous, ne représente que peu d'espoir dans la direction à prendre en vue de l'évaluation de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation. En admettant que l'administration soit ordonnée à l'éducation et que cette subordination soit expliquée et que ses modalités soient décrites, une question demeure: à quoi l'éducation doit-elle elle-même être subordonnée? Et une autre: cette

subordination de l'éducation à une "Autre Chose" modifie-t-elle la subordination du moins dans son contenu, sinon dans sa forme de l'administration à l'éducation?

A la faveur de ce dernier postulat, nous avons répondu à ces deux questions. Face à la première, nous prenons pour acquis que l'éducation est subordonnée ou soumise à une ou des conceptions de l'essence et de la finalité de l'homme. Face à la seconde, nous affirmons que, d'une part, des théories de l'administration et de l'éducation sont cohérentes lorsque règne la cohésion entre les deux termes, et que d'autre part cette cohésion des deux termes s'établissant en fonction d'un troisième terme, s'ensuit un nivellement conceptuel entre l'éducation et l'administration. Ce qui revient à dire que l'administration est également subordonnée à l'essence et à la finalité de l'homme, et ce au même titre que l'éducation, et qu'un commun accord face à ce troisième terme est garant de théories où les deux premiers termes sont conjugués de façon consistante ou cohérente.

D. Contribution.

Notre but n'est pas ici de théoriser sur la présence de la contradiction chez l'homme et plus particulièrement chez le spécialiste de l'administration éducationnelle mais bien de contribuer à ce champ en cherchant à élaborer une méthode devant servir éventuellement à l'évaluation de la

cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

A notre avis, ne pas chercher à répondre aux problèmes posés dans les quelques pages qui ont précédé, contribuerait à perpétuer et à aggraver l'état chaotique dans lequel se trouve l'administration éducationnelle d'aujourd'hui, que ce soit dans la théorisation ou dans la pratique.

Sans vouloir tracer un portrait apocalyptique, nous croyons pouvoir dire que le refus de relier de façon cohérente le domaine de l'administration et à celui de l'éducation au moyen d'un retour à la question fondamentale qui nous hante tous, l'essence et la finalité de l'homme, engendre l'irrationalisme au plan cognitif, le pharisaïsme au plan sociologique, la confusion au plan affectif et au plan spirituel.

S'ensuit une fragmentation profonde de la personnalité du spécialiste de l'administration éducationnelle et une absence d'organicité entre les services qu'il offre, soit par l'entremise de la recherche ou de la pratique, à l'école, au collège, à l'université. Ne pourrait-on attribuer à cette fragmentation opérante les manifestations de bureaupathologie⁴² et de bureause⁴³ chez l'administrateur éducationnel ou encore

42 V. A. Thomson, Comportement bureaucratique et organisation moderne, Paris, Editions Hommes et Techniques, 1966.

43 Ibid.

les conflits de plus en plus fréquents entre administrateurs éducationnels et corps enseignants, ou encore le désengagement social et politique du théoricien de l'administration éducationnelle?

Nous voulons donc offrir à cet édifice que seront des théories de l'administration et de l'éducation cohérentes, c'est-à-dire dont les termes seraient compatibles, une structure solide, sans faille, qui permette l'équilibre ou la consistance. Cette structure, ce sera la méthode que nous décrirons dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE II

LA METHODE TRANSCENDANTALE DE LONERGAN¹

A. Introduction.

La méthode transcendantale de Lonergan devant nous servir à développer un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation, nous avons cru qu'en premier lieu une réflexion sur la nature de cette méthode, sur ses fonctions de même que sur son apport à la connaissance et à l'objectivité s'imposait.

Ayant déjà identifié, de façon quelque peu grossière à ce moment-ci nous en convenons, les trois éléments dans la mise en relation, en l'occurrence la définition ontologique et téléologique de l'homme (x), les théories de l'administration (A) et les théories de l'éducation (B), nous pouvons maintenant nous pencher sur la mise en relation comme démarche méthodologique proprement dite.

Cette réflexion sera essentiellement celle de Bernard J. F. Lonergan, théologien et professeur au Divinity School de l'Université de Harvard, telle qu'il l'a consignée dans son Method in Theology² pour la première fois en 1972.

1 Bernard Lonergan, Method in Theology, New York, Herder and Herder, 2e édition, 1973, xii-405 p.

2 Ibid.

Elle fera l'objet du présent chapitre.

Nous discuterons en deuxième lieu de l'applicabilité de la méthode lonerganienne à notre projet. Celle-là sera soumise à trois critères qui feront l'objet du chapitre III.

Et en troisième et dernier lieu, nous proposerons au chapitre IV une méthode permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation à la faveur de laquelle notre projet sera opérationnalisé en termes lonerganiens.

B. La nature de la méthode transcendantale de Lonergan.

Bernard Lonergan définit la méthode transcendantale comme un pattern normatif d'opérations classées selon des niveaux de conscience et d'intentionnalité auxquels correspondent des tâches méthodologiques, opérations répétitives et reliées produisant des résultats cumulatifs et progressifs³.

1. Des opérations

Elles sont distinctes. Elles consistent à: voir, entendre, toucher, sentir, goûter, examiner, enquêter, comprendre, concevoir, formuler, réfléchir, peser l'évidence, juger, délibérer, évaluer, décider, parler, et écrire⁴.

3 Ibid., p. 4.

4 Ibid., p. 6.

2. Reliées

Elles le sont par le dynamisme suivant: l'enquête transforme l'expérience en un examen de l'observation. Ce qui est observé est fixé par la description. Des descriptions contrastantes soulèvent des problèmes et les problèmes sont solutionnés par des découvertes. Ce qui est découvert est exprimé sous forme d'hypothèse. De l'hypothèse découle des implications qui, elles, suggèrent des expériences à faire⁵.

3. Classées selon des niveaux de conscience et d'intentionnalité⁶

a) Les opérations sont conscientes. Elles sont celles d'un opérateur non seulement dans un sens grammatical mais dans un sens psychologique: le sujet est conscient qu'il opère; il est présent à lui-même opérant; il s'expérimente lui-même opérant. Les opérations font en sorte que le sujet opérant est présent à lui-même, c'est-à-dire qu'il est conscient⁷.

b) Les opérations sont intentionnelles. Elles ont des objets. Elles sont transitives dans un sens grammatical

5 Ibid., p. 5.

6 Ibid., p. 9.

7 Ibid., p. 7-8.

et dans un sens psychologique. C'est ce sens psychologique qui est signifié par le verbe "avoir l'intention de", l'adjectif "intentionnel" et le nom "intentionnalité"⁸. Cette intentionnalité est une poussée ou une motivation aprioriste et structurée qui nous fait passer de l'expérience à l'effort de comprendre, de la compréhension à l'effort de bien juger, du jugement à l'effort de bien choisir:⁹ "The reach, not of his attainment, but of his intentionality is unrestricted"¹⁰.

c) Avant de passer aux niveaux de conscience et d'intentionnalité proprement dits, il convient d'ajouter brièvement quelques précisions:

- les niveaux de conscience et d'intentionnalité sont des étapes successives de l'épanouissement d'une poussée unique, l'éros de l'esprit humain¹¹,

- la langue maternelle du sujet moule l'intentionnalité consciente de celui-ci et structure son univers¹²,

- ce qui est conscient mais non objectivé est appelé l'inconscient¹³.

8 Ibid., p. 7.

9 Ibid., p. 103.

10 Ibid.

11 Ibid., p. 8, 13.

12 Ibid., p. 71.

13 Ibid., p. 34, note 5.

d) Les opérations peuvent être classées selon quatre niveaux de conscience et d'intentionnalité¹⁴. Ainsi appartiennent

au niveau empirique: sentir, toucher, percevoir, imaginer,
parler, se mouvoir

au niveau intellectuel: enquêter, comprendre, exprimer ce
qui est compris, entrevoir les pré-
suppositions et les implications de
ce qui est exprimé

au niveau rationnel: réfléchir, rassembler et classer les
évidences, juger de la vérité ou de
la fausseté, de la certitude ou de la
probabilité d'un énoncé

au niveau de la responsabilité: délibérer au sujet des voies
d'actions possibles, les
évaluer, décider et implanter
les décisions.

e) Les buts recherchés à chaque niveau sont distincts:
au premier niveau, ce sera l'appréhension des données; au
deuxième, la pénétration des données appréhendées; au troisième,
l'acceptation ou le rejet des hypothèses ou des théories avan-
cées; au quatrième, la reconnaissance des valeurs et la sélec-
tion de méthodes ou d'autres moyens d'implantation.

14 Ibid., p. 9, 19.

f) De même que les opérations sont reliées entre elles¹⁵, de même les niveaux de conscience et d'intentionnalité sont reliés entre eux. Chaque niveau englobe le niveau qui le précède en le dépassant, en émettant un principe qui lui est supérieur, en instituant de nouvelles opérations et en préservant l'intégrité des niveaux antérieurs tout en les amplifiant au plan de leur étendue et de leur sens¹⁶. C'est au quatrième niveau que la conscience devient la conscience morale¹⁷ grâce au principe de maîtrise de soi¹⁸. Ce niveau est responsable du bon fonctionnement des trois premiers niveaux¹⁹. La conscience correspond donc à l'expérience, à la compréhension et au jugement, tandis que la conscience morale, à la décision.

4. Répétitives

Ces opérations peuvent être répétées indéfiniment et toujours transmettre la même observation, la même description, la même découverte, la même formulation d'hypothèses, les mêmes déductions.

15 Voir p. 22.

16 Lonergan, op. cit., p. 340.

17 Ibid., p. 268.

18 Ibid., p. 121.

19 Ibid.

5. Un pattern

Lorsqu'elles sont à la fois distinctes, reliées et répétitives, elles forment un pattern ou un réseau reconnaissable.

6. A résultats progressifs et cumulatifs

Les résultats sont progressifs puisqu'apparaissent de nouvelles données, de nouvelles observations, de nouvelles descriptions, de nouvelles hypothèses, de nouvelles déductions; et ils sont cumulatifs puisque de nouvelles découvertes viennent s'ajouter aux plus anciennes.

7. Normatif

La méthode définit la bonne façon d'entreprendre une recherche scientifique. Quatre préceptes correspondent aux quatre niveaux de conscience ou d'intentionnalité: être attentif, être intelligent, être rationnel, et être responsable. L'observation de ces préceptes assure la réussite de l'entreprise méthodologique²⁰.

C. Les huit fonctions ou tâches de la méthode.

Les fonctions ou tâches de la méthode transcendante sont au nombre de huit: la recherche, l'interprétation,

²⁰ Ibid., p. 53.

l'histoire, la dialectique, les fondements, la doctrine, la systématisation et la communication²¹. La recherche donne à l'enquête les données pertinentes dont elle a besoin. L'interprétation permet de comprendre ce qui a été signifié. L'histoire situe l'activité humaine dans sa succession temporelle. La dialectique s'intéresse à englober dans un point de vue ce qui semble se contredire dans les mouvements, les histoires et les interprétations qui en sont faites. Les fondements offrent le principe de sélection qui permet de passer de la dialectique aux doctrines. Les doctrines expriment des jugements factuels et de valeur. La systématisation cherche à offrir des systèmes de conceptualisation appropriés et à réduire les inconsistances apparentes. Et en dernier lieu, la fonction communicative se propose d'encourager les transpositions, les adaptations, et l'interdisciplinarité.

Ces huit fonctions de la méthode peuvent être classifiées selon les quatre niveaux de conscience et d'intentionnalité ci-haut mentionnés. Les fonctions du premier niveau (l'expérience) seront la recherche et la communication; du deuxième (la compréhension), l'interprétation et la systématisation; du troisième (le jugement), l'histoire et les doctrines; du quatrième (la décision), la dialectique et les

21 Ibid., p. 127-132.

fondements.

Il va donc sans dire que les opérations spécifiques qui correspondent à chacun de ces niveaux sont également celles de la fonction méthodologique pertinente. Mais, si chaque fonction a comme objectif premier la fin propre au niveau de conscience et d'intentionnalité correspondant, elle doit toutefois se servir des trois autres niveaux, donc des trois autres séries d'opérations, pour atteindre cet objectif²². En d'autres mots, nous devons opérer aux quatre niveaux pour atteindre la fin propre à un de ces niveaux²³.

D. L'apport de la méthode à la connaissance
et à l'objectivité.

1. La connaissance

a) Nous croyons pouvoir résumer la pensée de Lonergan en proposant les équations suivantes:

expérimenter + comprendre = penser²⁴

penser + juger = connaître²⁵

ou

expérimenter + comprendre + juger = connaître

22 Ibid., p. 134.

23 Ibid.

24 Ibid., p. 213.

25 Ibid., p. 106, 181, 213.

S'il n'inclut pas de façon explicite le quatrième niveau de conscience et d'intentionnalité, décider, c'est que, comme nous l'indiquions plus haut²⁶, ce niveau est responsable du bon fonctionnement des trois premiers²⁷.

b) Le monde réel, objet de la connaissance, peut être approché de différentes façons. Une première approche est appelée communément "sens commun"²⁸, une deuxième, "théorie"²⁹ ou "connaissance scientifique"³⁰, une troisième, "intériorité"³¹, et une quatrième, "transcendance". Ces quatre niveaux de signification ont tous pour sources les opérations énumérées plus haut³², opérations qui sont autant d'actes conscients et intentionnels. Mais ils diffèrent selon les exigences qui les régissent.

L'expérience, la compréhension, le jugement sont indifférenciés lorsque la connaissance fait appel au sens commun. La connaissance qui en résulte est aprioriste³³.

26 Voir p. 25.

27 Lonergan, op. cit., p. 121.

28 Ibid., p. 81.

29 Ibid., p. 82.

30 Ibid., p. 84.

31 Ibid., p. 83.

32 Voir p. 21, 24.

33 Lonergan, op. cit., p. 95.

La méthode n'a aucune place. Un procédé d'apprentissage auto-correctif est employé³⁴.

Par contre, lorsque la connaissance fait appel à la théorie ou à la connaissance scientifique, l'exigence de systématisation différencie l'expérience, la compréhension, le jugement en tant que niveaux de conscience et d'intentionnalité à la fois reliés et distincts, comportant des opérations à la fois distinctes et reliées, et recherchant des buts également à la fois distincts et reliés. Il s'agit ici de connaissance a posteriori ayant recours aux fonctions méthodologiques "recherche", "interprétation", "histoire", "dialectique", etc., comme outils d'apprentissage.

Le passage à l'intériorité se fait grâce à l'exigence critique. La connaissance n'est plus celle de l'objet signifié par le sens commun, ou de l'objet signifié et systématisé par la théorie, mais celle du sujet connaissant, du sujet en train d'objectiver. Cette appropriation de sa propre intériorité, de sa propre subjectivité, de ses propres opérations, si elle ressemble à la théorie dans son expression technique, n'en constitue pas moins un rehaussement de la conscience intentionnelle du fait même de la proximité de l'objet étudié³⁵.

34 Ibid., p. 81.

35 Ibid., p. 83.

De l'intériorité s'exécute un retour au sens commun et à la théorie grâce à l'exigence méthodique. Les procédés de la connaissance via le sens commun et via la théorie sont analysés, les sciences sont différenciées et des méthodes appropriées sont construites au moyen des outils méthodologiques issus de la méthode transcendantale³⁶.

La transcendance, à ne pas confondre avec la méthode dite transcendantale, dernière approche du réel qu'emploie la connaissance, est régie par l'exigence transcendante³⁷. Ce n'est qu'à ce niveau de signification que la soif de connaître pleinement le beau, le vrai, le bon et le juste, de vivre pleinement l'épanouissement, la paix et la joie puisse être assouvie.

c) L'apport de la méthode à la connaissance se situe donc au plan de la connaissance véhiculée par la théorie et par l'intériorité. Les fonctions méthodologiques de la recherche, de l'interprétation, de la dialectique, etc., livreront dans le premier cas (celui de la théorie) la connaissance dite scientifique, et dans le second cas (celui de l'intériorité), serviront à élaborer une théorie scientifique de la connaissance, une épistémologie et une métaphysique³⁸.

36 Ibid., p. 83, 84, 305, 99, 140, 17.

37 Ibid., p. 83-84.

38 Ibid., p. 25, 83, 261, 287, 316.

2. L'objectivité

a) Dans le monde médié par le sens et motivé par les valeurs, l'objectivité est simplement, pour Lonergan, la conséquence de la subjectivité authentique, celle de l'attentivité, de l'intelligence, de la raison, et de la responsabilité véritables. Les mathématiques, la science, la philosophie, l'éthique, la théologie diffèrent de plusieurs façons. Mais ils ont ceci de commun qu'ils partagent l'objectivité en tant que fruit de l'attentivité, de l'intelligence, de la raison, et de la responsabilité³⁹.

b) Le processus d'objectivation implique une distanciation psychique⁴⁰ et l'objectivité ne sera atteinte que si le sujet se transcende lui-même soit au niveau intellectuel, soit au niveau moral, soit au niveau religieux⁴¹.

c) L'arbitraire est le résultat d'un manque d'authenticité⁴².

d) L'apport de la méthode à la connaissance objective transmise par l'approche théorique et l'approche d'intériorité est l'outillage de la systématisation. La preuve, peut-être déjà pressentie par le sens commun, devient alors

39 Ibid., p. 265.

40 Ibid., p. 63.

41 Ibid., p. 338.

42 Ibid., p. 268.

rigoureuse⁴³.

E. Une synthèse sous forme de tableau.

Nous avons résumé dans les pages précédentes la définition de la méthode donnée par Lonergan. Nous espérons ne pas avoir simplifié outre mesure sa pensée, en ne recueillant que les aspects de cette définition qui sont les plus pertinents à la présente thèse. Le tableau II à la page suivante devrait pouvoir en schématiser de façon encore plus succincte les grandes lignes.

43 Ibid., p. 338.

Tableau II.-

La méthode transcendantale de Lonergan.

Caractéristiques de la connaissance	Opérations	Niveaux de conscience et d'intentionnalité	Buts	Fonctions ou tâches de la méthode transcendantale	Préceptes
I Sens commun II Théorie III Intériorité IV Transcendance	<p>A. toucher, percevoir, imaginer, sentir, parler, se mouvoir</p> <p>B. enquêter, comprendre, exprimer ce qui est compris, entrevoir les présuppositions et les implications de ce qui est exprimé</p> <p>C. réfléchir, rassembler et classer les évidences, juger de la vérité ou de la fausseté, de la certitude ou de la probabilité d'un énoncé</p> <p>D. délibérer au sujet des voies d'actions possibles, les évaluer, décider et implanter les décisions</p>	<p>A. Expérience (empirique)</p> <p>B. Compréhension (intellectuel)</p> <p>C. Jugement (rationnel)</p> <p>D. Décision (responsable)</p>	<p>A. Appréhension des données</p> <p>B. Pénétration des données appréhendées</p> <p>C. Acceptation ou rejet des hypothèses ou des théories avancées</p> <p>D. Reconnaissance des valeurs et sélection des méthodes ou autres moyens</p>	<p>A. Recherche et communication</p> <p>B. Interprétation et systématisation</p> <p>C. Histoire et doctrines</p> <p>D. Dialectique et fondements</p>	<p>A. être attentif</p> <p>B. être intelligent</p> <p>C. être rationnel</p> <p>D. être responsable</p>
			<p>I Connaissance a prioriste</p> <p>II-III Connaissance a posteriori, dite scientifique</p> <p>IV Connaissance totale, "gestaltiste"</p>	<p>A, B, C, et D sont vrais pour II, III et IV.</p> <p>I Aucune méthode n'est employée. Un procédé d'apprentissage auto-correctif est utilisé.</p>	

CHAPITRE III

L'APPLICABILITE DE LA METHODE TRANSCENDANTELE DE LONERGAN

Nous allons maintenant tenter d'évaluer l'applicabilité de la méthode telle que décrite par Lonergan à notre projet, celui de développer un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

Nous retenons à cet effet trois critères: A. ce que dit Lonergan même au sujet de l'applicabilité de sa méthode, B. la correspondance entre les objectifs que nous nous proposons d'atteindre et les objectifs que la méthode lonerganienne dit pouvoir rejoindre, C. la correspondance entre la théorie de la connaissance chez Lonergan et nos options dans ce domaine.

A. Ce que dit Lonergan au sujet de
l'applicabilité de sa méthode.

Lonergan, dès le début de son ouvrage, souhaite fermement que celui-ci serve de modèle:

In general, what we shall have to say, is to be taken as a model. By a model is not meant a description of reality or a hypothesis about reality. It is simply an intelligible, interlocking set of terms and relations that it may be well to have about when it comes to describing reality or to forming hypotheses. As the proverb, so the model is something worth keeping in mind when one confronts a situation or tackles a job¹.

La méthode-modèle qu'il propose a d'abord et avant tout une fonction heuristique, fonction sine qua non de l'applicabilité de toute méthode: "[...] method offers not rules to be followed blindly but a framework for creativity²".

Quant aux domaines auxquels sa méthode-modèle peut s'appliquer, Lonergan indique clairement que la théologie ne peut pas se l'approprier en exclusivité:

The possibility of each integration is a method that runs parallel to the method in theology. Indeed the functional specialties of research, interpretation, and history can be applied to the data of any sphere of scholarly human studies. The same three specialties when conceived, not as specialties, but simply as experience, understanding and judgment, can be applied to the data of any sphere of human living to obtain the classical principles and laws or the statistical trends of scientific human studies³.

Selon ce premier critère d'évaluation de l'applicabilité générale de la méthode de Lonergan, nous pouvons donc

1 Bernard Lonergan, Method in Theology, New York, Herder and Herder, 2e édition, 1973, p. xii.

2 Ibid.

3 Ibid., p. 364-365.

affirmer que notre projet n'est pas éloigné, au contraire, des souhaits formulés par Lonergan.

- B. La correspondance entre les objectifs que nous nous proposons d'atteindre et les objectifs que la méthode lonerganienne dit pouvoir rejoindre.

Nous indiquions plus haut que "le problème de la consistance est, selon nous, étroitement relié à celui de l'essence et de la finalité de l'homme⁴" et que de la définition, définition par excellence, donnée à cette essence et à cette finalité, "découlent ou devraient découler dans un mouvement logique des implications contraignantes pour l'activité humaine, que cette activité soit celle d'élaborer des théories décrivant et expliquant la réalité humaine ou toute autre activité⁵". Nous avons déjà dit que notre projet est de relier le problème de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation à celui de l'essence et de la finalité de l'homme. Cet objectif que nous nous fixons correspond aux quatrième et cinquième fonctions de la méthode transcendantale chez Lonergan: la dialectique et les fondements.

Les fondements, selon Lonergan, "offrent le principe de sélection qui permet de passer de la dialectique aux

4 Voir p. 13.

5 Voir p. 14.

doctrines⁶" et se situent au quatrième niveau de conscience et d'intentionnalité, la décision. Le principe de sélection que nous avons choisi est celui de la conception ontologique et téléologique de l'homme. Appliqué aux théories de l'administration et de l'éducation, il devrait nous amener par le biais de l'approche dialectique à découvrir des ensembles logiques opposés.

La dialectique a, en effet, comme tâche de mettre en relief les conflits fondamentaux⁷,--et en est-il un de plus fondamental que celui des définitions contradictoires données à l'essence et la finalité de l'homme?--, et d'opposer de façon diamétrale⁸ ce que Lonergan appelle des "horizons" ou des ensembles logiques, consistants⁹: nous croyons pouvoir démontrer que de tels "horizons" peuvent exister en administration éducationnelle. Ces découvertes sont lourdes d'implications au plan de la responsabilité humaine puisqu'elles pourront être utilisées, et cela est notre souhait, comme choix possibles ou comme options s'éliminant les unes les autres.

6 Voir p. 27.

7 Lonergan, op. cit., p. 235.

8 Ibid., p. 247.

9 Ibid., p. 236, 237, 246.

Il y a donc selon ce deuxième critère d'évaluation de l'applicabilité de la méthode lonerganienne, correspondance entre nos objectifs et ceux de la méthode qu'il propose.

C. La correspondance entre la théorie de la connaissance chez Lonergan et nos options dans ce domaine.

La théorie de la connaissance lonerganienne repose sur la réponse qu'il donne à la question suivante: qu'est-ce que nous faisons quand nous connaissons¹⁰? Expérimenter, comprendre, juger et décider répondra-t-il¹¹. Telles sont les opérations auxquelles nous nous soumettrons tout au long de notre projet. Et il en est une qui sera centrale, autour de laquelle graviteront toutes les autres: il s'agit de cette opération qui consiste à délibérer, évaluer et décider, de cette opération qui se situe au niveau de conscience et d'intentionnalité de la responsabilité et qui correspond aux fonctions méthodologiques "fondements" et "dialectique". Bien sûr, comme il a été dit plus haut, nous devons, pour atteindre ce but, nous servir constamment des trois autres types d'opérations, qui consistent 1) au niveau empirique à appréhender les données au moyen des fonctions méthodologiques "recherche" et "communication", 2) au niveau intellectuel,

10 Ibid., p. 25.

11 Ibid., p. 213, 106, 181, 121.

à comprendre ces données au moyen de l'"interprétation", et de la "systématisation", 3) au niveau rationnel, à juger de la vérité ou de la fausseté, de la certitude ou de la probabilité d'énoncés, d'hypothèses ou de théories, au moyen des fonctions méthodologiques "histoire" et "doctrines".

En acceptant de nous poser cette question, nous franchissons une première étape: nous nous détachons des aires du sens commun pour approcher la réalité par le biais de la théorie ou de la connaissance scientifique¹². Nous devons satisfaire, pour ce faire, à l'exigence systématique. En distinguant l'expérience, la compréhension, le jugement et la décision comme à la fois niveaux de conscience et d'intentionnalité distincts et en identifiant sans équivoque le niveau (quatrième) duquel nous ferons nôtres les opérations correspondantes, les objectifs correspondants, de même que les tâches méthodologiques pertinentes, nous croyons rencontrer cette première exigence.

Il est une deuxième étape également qui n'est pas étrangère à notre démarche dans cette thèse et qui est amenée grâce à l'application de l'exigence critique: tout au long de ce travail de découverte par les fondements ontologiques et téléologiques des compatibilités et des incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation,

12 Voir p. 30.

nous apprenons à nous connaître comme sujet connaissant, sujet en train d'objectiver¹³. Si le but premier de notre projet n'est pas de nous approprier notre propre intériorité et notre propre subjectivité¹⁴, il n'en reste pas moins que c'est là un effet secondaire fort important et qui n'est pas sans répercussion sur notre conduite méthodologique même. En effet, de l'intériorité, par l'entremise de l'exigence méthodique, nous exécutons un retour à la théorie ou connaissance scientifique: les fonctions méthodologiques "fondements" et "dialectique" que nous appliquerons au problème qui nous intéresse, en sont le fruit.

C'est ce troisième et dernier critère d'évaluation rencontré, notre adhésion à la théorie de la connaissance avancée par Lonergan, qui nous croyons, détermine de la façon la plus significative de l'applicabilité de sa méthode à notre projet. Nous ne pourrions en effet utiliser la méthode lonerganienne et rejeter en même temps la théorie de la connaissance sur laquelle elle repose. Il s'agit là de consistance au sens où nous avons défini ce terme plus haut¹⁵. Et cette consistance doit nous amener jusqu'à proposer que soient appliqués à la démarche et aux fruits de cette thèse

13 Voir p. 30.

14 Lonergan, op. cit., p. 83.

15 Voir p. 3.

les critères d'évaluation de toute démarche scientifique proposés par Lonergan: attentivité, intelligence, raison, responsabilité¹⁶. L'objectivité ou l'arbitraire de ce travail en dépendent¹⁷.

16 Voir p. 26.

17 Voir p. 26, 32.

CHAPITRE IV

UNE METHODE DEVANT SERVIR A L'EVALUATION DE LA COHERENCE ENTRE LES THEORIES DE L'ADMINISTRATION ET LES THEORIES DE L'EDUCATION OU L'OPERATIONNALISATION DE LA METHODE TRANSCENDANTALE DE LONERGAN

Nous avons, dans les chapitres précédents, défini le problème de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation, décrit la nature, la fonction et l'apport de la méthode transcendantale de Lonergan et démontré l'applicabilité de cette méthode à la résolution du problème qui nous intéresse. Nous nous appliquerons dans ce chapitre-ci à opérationnaliser la méthode transcendantale de Lonergan, c'est-à-dire à décrire étape par étape, tâche après tâche, la méthode spécifique et détaillée qui pourra nous servir à évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

Afin de ne pas perdre de vue l'ordre obligatoirement séquentiel des étapes à franchir ou des tâches à accomplir, nous avons choisi d'opérationnaliser la méthode transcendantale de Lonergan en tenant compte des objectifs, placés également et nécessairement dans un ordre séquentiel ou hiérarchisés, que chacune des tâches méthodologiques se propose d'atteindre.

A. La hiérarchisation des objectifs.

Notre objectif ultime, celui qui pourrait faire l'objet d'une thèse subséquente, est donc d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation ou de mettre en lumière les compatibilités et les incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation. Afin d'accéder à cette mise en lumière, nous chercherons à découvrir les fondements ontologiques et téléologiques des unes et des autres. Ces deux objectifs sont reliés organiquement et hiérarchiquement. Organiquement, c'est-à-dire que l'un présuppose l'autre, hiérarchiquement, c'est-à-dire que le dernier, découvrir les fondements, consiste en la première étape à franchir, découvrir les compatibilités et les incompatibilités étant la seconde.

L'opérationnalisation de ces étapes successives à franchir respectera la réflexion qui a été faite sur la méthode dans les pages précédentes. Ainsi deux approches méthodologiques seront utilisées: dans un premier temps, l'approche par les fondements, dans un second temps, l'approche dialectique. Des modèles dont les termes et les relations seront précisés viendront se greffer à chacune de ces approches.

B. Le sous-objectif no 2.

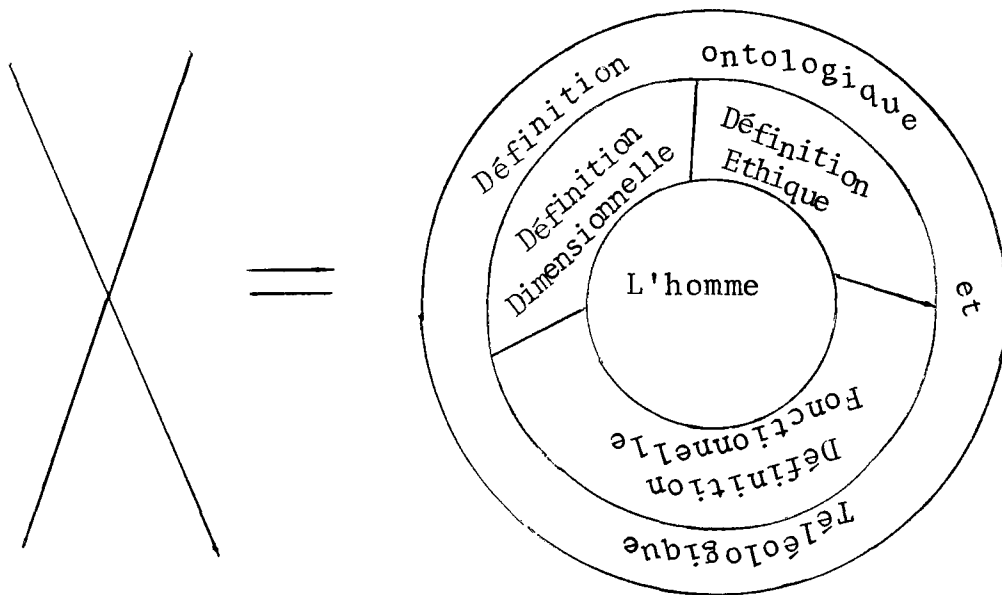
Découvrir les fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'éducation et des théories de l'administration

1) Approche: par les fondements

Le principe de sélection choisi est la conception ontologique et téléologique de l'homme¹.

2) Modèle utilisé

Le modèle de base que nous emploierons, ses éléments et ses relations se visualisent le mieux de la façon suivante:



¹ Pour une justification, voir p. 11-17.

Si l'essence de l'homme est "l'ensemble des propriétés qui le définissent²" et que "l'examen de ces propriétés forme [...] cette branche de la philosophie³" appelée ontologie, si comme nous l'avons vu⁴, la finalité de l'homme, objet de la téléologie, "résulte de la nature et du développement de l'être⁵", nature "étant synonyme d'essence⁶" dans ce contexte, il importe, afin d'opérationnaliser ce que nous entendons par "définition ontologique et téléologique de l'homme", de préciser en quoi consistent ces "propriétés".

Les propriétés qui définissent l'homme et qui sont implicites dans la définition ontologique et téléologique qui en est faite peuvent être d'ordre dimensionnel, fonctionnel ou éthique.

Dimensionnelles, elles s'adressent aux composantes structurelles ou statiques⁷ biologique, intellectuelle, affective, sociologique, politique, spirituelle, morale, etc. Fonctionnelles, elles décrivent l'interdépendance des

2 A. Lalande, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 12^e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1976, p. 301-302.

3 Ibid., p. 714-715.

4 Voir p. 14.

5 Lalande, op. cit., p. 355-359.

6 Ibid., p. 667-673.

7 Ibid., p. 1, 252.

composantes structurelles, ou encore ces composantes structurelles⁸ en mouvement, dans leur relation les unes avec les autres. Éthiques, elles posent des jugements de valeur ou "des jugements d'appréciation sur les actes qualifiés bons ou mauvais⁹".

Les définitions dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques étant implicites dans la définition ontologique et téléologique, nous pourrions à toute fin pratique les ignorer. Mais nous croyons qu'elles viennent enrichir le concept ontologique et téléologique d'informations pertinentes et qu'elles témoignent plus adéquatement de la complexité de la réalité ontologique et téléologique humaine.

Nous appliquerons ce modèle de base à trois ensembles: a) l'histoire b) les théories de l'éducation c) les théories de l'administration.

a) L'histoire a retenu plusieurs définitions ontologiques et téléologiques de l'homme. Ces définitions, à notre avis, découpent assez bien ce qui a pu et ce qui peut être dit généralement de l'homme à ce point de vue. Elles permettront, de plus, de situer dans une perspective plus vaste les mouvements précis et circonscrits, pour ne pas dire emprisonnés dans le temps et dans l'espace, en éducation et en

8 Ibid., p. 1, 252, 361-364.

9 Ibid., p. 305.

administration. Jacques Maritain, dans son Humanisme intégral¹⁰, non seulement nous fournit le contenu de cette perspective historique du concept ontologique et téléologique de l'homme, mais également une terminologie qui, à elle seule, assurera l'unité sémantique de notre travail. Ceci étant dit, il est toutefois important de reconnaître les limites que nous imposons à cette vision: les courants historiques auxquels nous nous référerons ne concernent que l'Occident, et qui plus est, sont circonscrits par le Moyen-âge, la Renaissance et la Réforme, le XIXe siècle et le XXe siècle.

b) Les fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'éducation seront dérivés à leur tour, par un processus d'induction, des huit mouvements occidentaux modernes suivants tels que classifiés^{10a} par M. Roland Piché, Ph.D., professeur à la Faculté d'Education à l'Université d'Ottawa: herbartien, deweyien, béhavioriste, brunérien et ausubélien, summerhilien, humaniste, piagétien et kohlbergien, et transpersonnaliste.

Les fondements ontologiques et téléologiques pourraient probablement suffire à la tâche, mais là encore, nous

10 Jacques Maritain, L'humanisme intégral, Foi vivante, Nouvelle édition, Paris, Aubier, Editions Montaigne, 1968, 317 p.

10a Roland Piché, Notes du cours Fondements psychologiques de l'Education, EDU 5212, Faculté d'Education, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada, été 1976.

croyons que l'étude d'éléments additionnels, les buts proposés et réellement atteints dans le cas présent, pourra révéler la riche complexité du concept qui nous intéresse.

c) Nous dériverons de façon inductive les fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'administration par le biais de l'analyse de quatre éléments retenus par Behling¹¹: la nature de l'organisation, son but, la contribution du gestionnaire et les outils et les techniques le desservant. La définition éthique profitera particulièrement de l'apport des deux derniers éléments. Les théories analysées seront regroupées, et en cela nous suivons la suggestion de Behling, en deux grandes classes: pragmatiques et humanistes. Elles ne concernent que le XXe siècle occidental.

C. Le sous-objectif no 1.

Découvrir les compatibilités et les incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation.

1) Approche: la dialectique

L'approche dialectique fournit une technique qui objective les différences subjectives¹². Cette technique

¹¹ Orlando Behling, Unification of Management Theory: A Pessimistic View, dans M. S. Wortman, F. Luthans, Emerging Concepts in Management: Process, Behavioral, and Quantitative, and Systems, London, Collier-MacMillan, 1969, xiii-1462 p.

¹² Bernard Lonergan, Method in Theology, New York, Herder and Herder, 2e édition, 1973, p. 235.

opère en deux temps: premièrement, reconnaître les énoncés radicalement opposés¹³ en assemblant, complétant, comparant, réduisant, classifiant et sélectionnant¹⁴; deuxièmement, développer des positions en intégrant les éléments compatibles découverts et renverser les contre-positions en éliminant les éléments incompatibles¹⁵.

2) Le premier temps de l'approche dialectique: reconnaissance des oppositions radicales¹⁶.

a) Le travail d'assemblage consiste à circonscrire les définitions et les fondements ontologiques et téléologiques avec leurs propriétés dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques, dans l'histoire, dans les théories de l'administration et dans les théories de l'éducation. La première partie de notre travail fera l'objet de cet assemblage.

b) Des interprétations évaluatives viendront compléter le travail déjà accompli. On les retrouvera sous les titres "implications pour l'administration éducationnelle" et "contradictions internes".

c) Nous chercherons, par la comparaison, à faire ressortir les compatibilités et les incompatibilités entre les

13 Ibid., p. 251.

14 Ibid., p. 249, 253.

15 Ibid., p. 249.

16 Ibid., p. 249-250.

définitions ontologiques et téléologiques, dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques contenues dans la perspective historique maritainiste¹⁷, et induites des théories de l'éducation¹⁸, et des théories de l'administration¹⁹.

d) Nous réduirons ces affinités et ces oppositions à leurs plus simples dénominateurs communs respectifs. Les définitions ontologiques et téléologiques, puisqu'elles déterminent de façon organique les définitions dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques, constitueront ces dénominateurs communs. Un tableau illustrera cette réduction.

e) Nous proposerons une classification des théories de l'administration et de l'éducation et des concepts ontologiques et téléologiques de l'homme s'attirant et se repoussant²⁰.

f) Et en dernier lieu, nous sélectionnerons les affinités et les oppositions fondées sur des horizons dialectiquement opposés²¹.

17 Voir p. 48.

18 Voir p. 48.

19 Voir p. 49.

20 Voir p. 38.

21 Voir p. 38.

3) Le deuxième temps de la dialectique

Selon Lonergan, le développement des positions et le renversement des contre-positions, deuxième temps de l'approche dialectique, doivent se faire en fonction de sa propre conversion, c'est-à-dire de ses postulats intellectuels, moraux et religieux. Cette conversion est un lent processus de maturation; elle est éminemment personnelle²². Elle consiste à choisir de façon attentive, intelligente, rationnelle et responsable, parmi les horizons dialectiquement opposés, un horizon qui soit consistant, cette fois-ci, avec son être. Il va donc de soi que le choix de cet horizon peut ne pas être le même pour tous les spécialistes de l'administration éducationnelle. Nous espérons que notre recherche pourra faciliter cette démarche en jetant la lumière sur des choix possibles d'horizons dont les qualités premières seront la compatibilité intrinsèque et l'incompatibilité extrinsèque.

D. Une synthèse sous forme de tableau.

Le tableau III à la page suivante résume de façon visuelle l'opérationnalisation de la méthode transcendantale de Lonergan entreprise dans le but d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

22 Lonergan, op. cit., p. 253.

Tableau III.- Méthode permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation, en admettant que $Co[A \leftrightarrow B] = f(x)^a$.

Approches	Opérations	Contenu	Objectifs
I Fondements	A Choix d'un principe de sélection x	Définitions ontologiques et téléologiques dont les propriétés sont d'ordre dimensionnel, fonctionnel, éthique, définitions telles que recensées par Maritain ^b dans une perspective historique: Moyen-âge, Renaissance et Réforme, XIXe siècle, XXe siècle	Découvrir les fondements ontologiques et téléologiques de théories de l'éducation et de théories de l'administration.
	B Application du principe de sélection	Fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'administration ayant cours au XXe siècle et classifiées par Behling ^c en théories pragmatiques et humanistes, dont les propriétés dimensionnelles et fonctionnelles sont induites de la nature et du but de l'organisation, tandis que les propriétés éthiques le sont de la contribution du gestionnaire et des outils et techniques le desservant	
	1- $\frac{A}{x}$	Fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'éducation herbartienne, deweyienne, behavioriste, brunérienne et ausubélienne, summerhilienne, humaniste, piagétienne et kohlbergienne, transpersonnaliste dont les propriétés dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques sont explicitées.	
	2- $\frac{B}{x}$		

Tableau III.- Suite

Approches	Opérations	Contenu	Objectifs
II Dialectique	A Assemblage	Circonscription des fondements ontologiques et téléologiques, avec leur propriétés dimensionnelles, fonctionnelles et éthiques	<p>Reconnaître les oppositions radicales</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Découvrir les compatibilités et les incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Développer des positions et renverser les contre-positions</p>
	B Interprétations évaluatives	Signalisation des contradictions internes et des implications pour l'administration éducative	
	C Comparaison	Mise en valeur des compatibilités et incompatibilités	
	D Réduction	Choix de dénominateur(s) commun(s) et tableau	
	E Classification	Tableau des compatibilités et des incompatibilités	
	F Sélection des affinités et des oppositions	Mise en valeur des horizons dialectiquement opposés	
	G Conversion personnelle	Choix d'un horizon parmi les horizons dialectiquement opposés consistant avec son être, c'est-à-dire ses postulats intellectuels, moraux, religieux.	

a Voir p. 15-16.

b Jacques Maritain, L'humanisme intégral, Foi vivante, Nouvelle édition, Paris, Aubier, Editions Montaigne, 1968, 317 p.

c Orlando, Behling, Unification of Management Theory: A Pessimistic View, dans M. S. Wortman, F. Luthans, Emerging Concepts in Management: Process, Behavioral, and Quantitative, and Systems, London, Collier-MacMillan, 1969, xiii-1462 p.

CONCLUSION

Le but de cette thèse était de développer, à l'aide de la méthode transcendantale de Bernard Lonergan, un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

Pour ce faire, nous avons, dans un premier chapitre, étudié le problème de la cohérence, sa problématique, les postulats qui le sous-tendent et qui sous-tendent sa résolution ou, en d'autres mots, les conditions de la cohérence. Nous avons constaté, qu'à la question problématique "y a-t-il cohérence entre théories de l'administration et théories de l'éducation?" la seule réponse pouvant être faite est le "peut-être" dubitatif. A la faveur de cette réponse, il est devenu clair que nous postulions que l'homme éprouve une propension à la contradiction, qu'il est capable de cohérence, et que le spécialiste de l'administration éducationnelle n'y échappe pas. Nous avons indiqué que parmi les types de contradiction, soit celui de l'homme-intelligence, celui de l'homme-volonté, et mixte, et parmi les lieux de contradiction, il est un type et un lieu qui fera l'objet de cette thèse: celui de l'homme-intelligence confronté à la fois aux théories de l'administration et aux théories de l'éducation. Le problème s'est alors détaché clairement: cette tâche logique qui s'imposait afin d'en arriver à répondre à la question problématique ne pouvait être que le

développement d'un outil permettant d'évaluer la cohérence entre théories de l'administration et théories de l'éducation. Et qui plus est, nous postulions que cet outil devait s'en référer à l'essence et à la finalité de l'homme, le domaine de l'administration éducationnelle n'échappant pas à la nécessité de relier le problème de la cohérence à celui de l'essence et de la finalité.

Puis, dans un deuxième chapitre, nous avons décrit la méthode transcendantale de Lonergan, sa nature, ses fonctions ou tâches, et son apport à la connaissance et à l'objectivité, pour ensuite, dans un troisième chapitre, conclure que cette méthode se prête fort bien à la résolution du problème de l'évaluation de la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation. Cette conclusion sur l'applicabilité de la méthode transcendantale de Lonergan à notre projet de développer un outil d'évaluation de la cohérence entre les théories de l'administration et de l'éducation repose sur l'étude de trois critères: ce que dit Lonergan lui-même au sujet de l'applicabilité de sa méthode, la correspondance entre les objectifs que nous nous proposons d'atteindre et les objectifs que la méthode lonerganienne dit pouvoir rejoindre, et la correspondance entre la théorie de la connaissance chez Lonergan et nos options dans ce domaine.

Nous nous sommes employée, dans un quatrième et dernier chapitre, à décrire l'opérationnalisation de la méthode transcendantale de Lonergan en fonction de notre objectif ultime, évaluer la cohérence entre théories de l'administration et théories de la connaissance. Cet outil que nous avons développé à l'aide de Lonergan s'attaque au problème en se fixant deux objectifs, en greffant à ceux-ci deux approches successives qui, elles-mêmes, comportent neuf opérations distinctes. La découverte des fondements ontologiques et téléologiques de théories de l'administration et de théories de l'éducation peut se faire au moyen de l'approche dite "fondements" dont les opérations consistent à choisir un principe de sélection et à l'appliquer. Les définitions ontologiques et téléologiques recensées dans une perspective historique par Jacques Maritain seront donc appliquées aux théories de l'administration ayant cours au XXe siècle et classifiées par Orlando Behling et aux théories de l'éducation également classifiées sous huit étiquettes. Le second objectif, la découverte des compatibilités et incompatibilités des théories de l'administration et des théories de l'éducation se fera en deux temps grâce à l'approche dite "dialectique"; d'abord, la reconnaissance des oppositions radicales dont les opérations consistent à assembler, interpréter, comparer, réduire, classier et sélectionner des affinités et des oppositions; ensuite, le développement des positions

et le renversement des contre-positions qui procèdent de l'opération "conversion personnelle". Tel est l'outil que nous avons développé et, qui devrait permettre d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

Nous croyons contribuer de façon significative au domaine de l'administration éducationnelle en fournissant cet outil qui devrait encourager une véritable prise de conscience et prise de position de la part du spécialiste de l'administration éducationnelle: prise de conscience de l'existence d'horizons intrinsèquement compatibles et extrinsèquement incompatibles, et prise de position personnelle face à un de ces horizons chez celui et celle pour qui l'objectivité passe par la subjectivité authentique, c'est-à-dire pour reprendre les termes de Lonergan, l'attentivité, l'intelligence, la raison et la responsabilité.

Il est vrai que cette prise de conscience et prise de position ne s'adressent qu'à un seul type de contradiction, celui de l'homme-intelligence, et qu'à un seul lieu de contradiction, théories de l'administration et théories de l'éducation. D'autres études et recherches devraient être entreprises afin de développer un outil ou des outils, celui-ci pourrait peut-être servir, permettant d'évaluer la cohérence entre pratiques administratives et pratiques éducationnelles, théories de l'administration et pratiques

administratives, théories de l'éducation et pratiques éducationnelles, théories de l'administration et pratiques éducationnelles, théories de l'éducation et pratiques administratives, les unes évoquant le type d'incohérence propre à l'homme-intelligence, les autres à l'homme-volonté quand ce n'est pas l'un et l'autre.

Il convient également d'ajouter au chapitre des limites inhérentes à cette thèse que nous n'avons considéré qu'une seule méthode, la méthode transcendantale de Lonergan. Il serait intéressant de comparer diverses méthodes afin de déterminer si la méthode que nous avons choisie répond le mieux à notre problème.

Il est plausible que l'outil développé dans cette thèse se révèle insatisfaisant à l'usage. Les fondements ontologiques et téléologiques tels que classifiés par Jacques Maritain seront-ils suffisamment discrets pour permettre l'émergence d'horizons distincts? Les classifications telles que proposées des théories de l'administration et des théories de l'éducation sont-elles fiables, c'est-à-dire peuvent-elles être mises à l'épreuve de l'évaluation de la cohérence intrinsèque? Aurait-il mieux valu nous en tenir à certaines théories plutôt qu'à des classifications de théorie? Ce n'est qu'en tentant d'évaluer la cohérence entre théories de l'administration et théories de l'éducation tel que nous nous proposons de le faire que nous découvrirons

les réponses à ces questions. Il est possible que nous ayons, à la faveur de ces réponses, à reconsidérer notre outil, dans lequel cas nous aurions recours aux exigences critique et méthodique telles que prescrites par Lonergan.

BIBLIOGRAPHIE

Behling, Orlando, Unification of Management Theory: A Pessimistic View, dans M. S. Wortman, F. Luthans, Emerging Concepts in Management: Process, Behavioral, and Quantitative, and Systems, London, Collier-MacMillan, 1969, xiii-1462 p.

Lalande, A., Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 12e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1976, xxiv-1323 p.

Lonergan, Bernard, Method in Theology, New York, Herder and Herder, 2e édition, 1973, xii-405 p.

Maritain, Jacques, L'humanisme intégral, Foi vivante, Nouvelle édition, Paris, Aubier, Editions Montaigne, 1968, 317 p.

Piché, Roland, Notes du cours Fondements psychologiques de l'Education, EDU 5212, Faculté d'Education, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada, été 1976.

APPENDICE 1

SOMMAIRE DE

Développement à l'aide de la méthode transcendantale de Lonergan d'un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation¹

Le but de cette thèse était de développer, à l'aide de la méthode transcendantale de Lonergan, un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et les théories de l'éducation.

Nous avons, dans un premier chapitre, formulé la question problématique, à savoir "y a-t-il cohérence entre théories de l'administration et théories de l'éducation?", et déterminé que la réponse à cette question résidait dans le développement d'un outil devant s'en référer à l'essence et à la finalité de l'homme.

Dans un deuxième et troisième chapitres, nous avons décrit la méthode transcendantale de Lonergan et démontré qu'elle se prêtait fort bien à la résolution du problème de l'évaluation de la cohérence entre les dites théories.

Les termes de l'opérationnalisation de cette méthode sont établis, en fonction de notre objectif, dans un quatrième chapitre. Sont retenues deux approches successives, les

¹ Diane Chevalier, thèse de maîtrise présentée à l'École des Études Supérieures de l'Université d'Ottawa, 1978, viii-63 p.

fondements et la dialectique. La première consiste à découvrir les fondements ontologiques et téléologiques des théories de l'administration et de l'éducation du XXe siècle en appliquant à celles-ci les définitions ontologiques et téléologiques recensées par Jacques Maritain dans L'humanisme intégral; la seconde, à découvrir les compatibilités et incompatibilités entre les théories de l'administration et de l'éducation en reconnaissant les oppositions radicales, en développant les positions, et en renversant les contre-positions.

Tout en concluant que nous avons développé un outil permettant d'évaluer la cohérence entre les théories de l'administration et de l'éducation, nous avons souligné que d'autres études et recherches étaient indiquées afin d'établir si cet outil peut ou non s'adresser à d'autres types et à d'autres lieux de contradiction et si cette méthode répond le mieux à notre problème. Nous avons également soulevé la possibilité que cet outil se révèle insatisfaisant à l'usage selon le degré de discrétion des fondements ontologiques et téléologiques tels que classifiés par Jacques Maritain et selon le degré de cohérence intrinsèque des classifications retenues des théories de l'administration et des théories de l'éducation.