

Association générale des cadres scolaires du Québec

Assemblée générale du 28 mai 1999

**La réforme de l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos
modes de gestion ?**

par Paul Inchauspé

Château Bonne Entente, Sainte-Foy
le 28 mai 1999

Votre situation de cadre scolaire ne doit pas être très confortable par les temps qui courent.

Ces derniers mois, vous avez eu à affronter les soubresauts de la fusion et de la réorganisation des territoires des commissions scolaires. Vous avez vécu l'insécurité relativement à ce qu'il adviendrait de votre poste. Sans doute, vous n'avez pas perdu votre emploi, mais les réaffectations que vous avez subies n'ont pas, dans tous les cas, vous le savez, obéi à des critères de compétence. Des considérations d'autre nature sont intervenues. Vous avez dû taire votre déception et encaisser sans mot dire des blessures. Votre estime de soi en a été affectée. Malgré cela, vous avez dû travailler dans un contexte où des cultures organisationnelles différentes doivent, théoriquement du moins, s'harmoniser. Mais les choses se passent rarement ainsi. Une culture s'installe plutôt qu'une autre, c'est-à-dire qu'elle gagne sur l'autre. Et pour un certain nombre d'entre vous, il vous faut donc vous adapter à une autre culture organisationnelle que la vôtre. Évidemment, tout cela est de nature à faire perdre ses repères même au cadre le plus endurci, du moins pendant un certain temps.

Mais ce n'est pas tout. La réforme de l'éducation a ouvert, en plus, un autre champ qui, à son tour, affectera votre travail et votre rôle de cadres scolaires, sans doute plus profondément encore que la restructuration des commissions scolaires. Ce nouveau champ est celui de la dévolution des pouvoirs vers l'école. Accepter les adaptations qu'impose une restructuration administrative n'est sans doute pas toujours facile, mais c'est la loi de l'évolution des organisations. Aussi, un cadre qui a déjà piloté des changements organisationnels pour ses employés, et Dieu sait s'il y en a eu ces dernières années, peut comprendre cela quand il est lui-même l'objet de tels changements. Ce n'est pas facile, mais c'est la vie.

Mais il n'en est pas tout à fait de même quand le changement concerne le rapport de pouvoir établi entre la commission scolaire, c'est-à-dire concrètement vous, cadres scolaires, et l'école, c'est-à-dire concrètement les directeurs et les directrices d'école de votre commission scolaire. Car la dévolution des pouvoirs vers l'école veut dire d'abord pour vous : je n'aurai plus avec les directeurs et les directrices d'école le même rapport qu'avant. Et ce passage ne se fait pas en douceur, ni sans heurts. La tension sous-jacente qui existait entre eux et vous émerge. Les directeurs et directrices d'école veulent légitimement, dans leur nouveau rôle, s'assurer un espace d'autonomie, mais le plus souvent ils le revendiqueront par rapport à vous. Les directeurs et les directrices, pour mettre en oeuvre la réforme du curriculum d'études, devront, dans leur école, reconstruire le tissu de solidarité réelle qu'un système technocratique a affaibli sinon détruit, mais certains d'entre eux vous regarderont comme les produits ou du moins les gardiens d'un tel système. De telles tensions sont, vous le savez, déjà très présentes. Elles risquent même de prendre une tournure de luttes corporatives : la fonction de

directeurs et directrices d'école est en expansion et objet de demande de réévaluation de classification, la vôtre en redéfinition.

Je sais que cette situation vous préoccupe, et plus particulièrement les personnes travaillant dans les directions des services éducatifs des commissions scolaires. J'ai eu l'occasion de parcourir une des versions du Manifeste pour un véritable partenariat pédagogique, issu de vos rangs. Votre appui à la réforme y est manifeste, et vous rappelez qu'elle met en oeuvre des choses que vous avez voulues, mais on sent aussi, dans cette version¹ du texte, un peu de ressentiment et un peu de doute sur la capacité des directions d'école à relever les défis qui les attendent. C'est comme si vous vous engagiez au soutien de cette réforme, mais *en n'y allant*, comme dit Montaigne, *que d'une seule fesse*.

Je ne saurais vous dire dans le détail ce que vous devez faire comme cadre de commission scolaire pour soutenir cette réforme. C'est à vous de le déterminer. Mais pour le faire correctement il vous faudra avoir des attitudes positives envers elle. Il faut la vouloir non parce qu'elle est inéluctable, mais parce qu'elle est nécessaire et pertinente. C'est le renforcement de telles attitudes que je me suis fixé comme but en acceptant de venir vous parler aujourd'hui. Alors, je vous dirai :

- tout d'abord, ce qu'est cette réforme et pourquoi elle est nécessaire,
- ensuite, que sa mise en oeuvre implique une transformation des modes de gestion et que le lieu de cette transformation doit être d'abord l'école,
- enfin, que cette transformation implique d'autres référents que ce que nous privilégions habituellement dans notre gestion.

Avoir des idées plus précises et plus claires sur cet ensemble de questions devrait vous permettre, c'est du moins ma prétention, d'envisager avec plus de sérénité l'adaptation aux nouveaux rôles qu'exigera de vous la dévolution des pouvoirs vers l'école.

1ère partie : La réforme : quelle est sa nature ? Sa raison d'être ?

Pour avoir les idées claires, il convient d'abord de préciser ce que vise cette réforme. Ce qu'elle vise, c'est l'augmentation de la qualité de la formation intellectuelle des élèves, sans négliger pour autant leur développement intégral. Pour atteindre cet horizon, il faut renforcer la fonction cognitive de l'école, l'accentuer même. Il faut que

¹ Version de Janvier 1999

l'école fasse apprendre, plus et mieux, et cela, non seulement aux plus doués, aux plus rapides, mais aussi, aux plus lents, aux plus faibles, à tous.

Je ne vous dirai pas, ici, longuement pourquoi. Les débats de ces dernières années ont mis en relief le fait que l'école du Livre orange ne mettait pas assez l'accent sur la fonction cognitive de l'école, alors que la société du savoir qui s'installe l'exigera de plus en plus. Et la dramatisation médiatique du phénomène de l'échec scolaire est un signe de ces nouvelles attentes de la société par rapport à son système scolaire.

Trente ou quarante ans après avoir beaucoup investi pour développer quantitativement son réseau d'éducation, le Québec, comme tous les pays occidentaux, veut entreprendre une autre réforme, non plus quantitative celle-là, mais qualitative. Pourquoi? Parce que, trente ans après, les rides et les insuffisances du système mis en place apparaissent plus nettement, mais surtout parce que le monde change et que les défis pour lesquels nos enfants et nos petits enfants doivent être préparés ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux d'il y a trente ans. Dans le contexte nouveau de la société du savoir qui se met en place, la formation sera réussie si l'école donne au plus grand nombre, sinon à tous, des savoirs plus intégrés et à plus forte teneur culturelle, mais aussi les bases qui permettent de continuer à apprendre tout au long de la vie, les méthodes qui permettent de le faire seul et l'impulsion qui poussera à le faire.

Certains, vous en connaissez, ont déjà pris au sérieux ces choses. Pour atteindre de tels objectifs, dans tous les cas ils changent significativement leurs manières de fonctionner dans leur école : ils se mettent en situation de projet. Aussi est-il utopique de penser que ces manières de faire que l'on voit fleurir, ici ou là, pourraient se généraliser davantage et que cette généralisation serait moins freinée si on lève un certain nombre de verrous du système actuel et qu'on permette ainsi le défi d'une plus grande implication des acteurs?

Car ne nous faisons pas d'illusions, ce ne sont pas quelques hirondelles qui font le printemps. Des transformations ont lieu, ici ou là certes, et certains pourraient croire qu'il suffit de les laisser se propager selon le libre choix des acteurs. Mais je ne crois pas que cela soit suffisant. Pour atteindre les changements qualitatifs recherchés, il faut faire plus. Ce sont des éléments du système qu'il faut toucher, il faut les réformer. Je viendrai à cette question dans quelques instants.

Mais pour clore cette première partie, et vous dire l'urgence et l'ampleur de ce que cela implique, je vous lis quelques phrases de Fernand Dumont, extraites de *Raisons communes*, un livre paru il y a moins de quatre ans. Ces lignes concluent un des chapitres du livre intitulé *La crise du système d'éducation*. Fernand Dumont n'est pas un de ces contempteurs du système d'éducation, que l'on voit, de temps à autre, sur les tribunes que leur offrent les médias. C'est un homme lucide, réfléchi, informé qui, durant toute sa vie, dans son engagement d'intellectuel et de citoyen a été préoccupé par l'instauration d'une vraie culture scolaire. Voici ces lignes écrites deux ans avant sa mort :

Réformer notre système d'éducation : voilà le combat des années présentes, condition de tous les autres. Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? À quoi sert le bavardage politicien sur la priorité de l'économie, alors qu'un nombre grandissant de jeunes quitte l'école sans qualification véritable? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit? (Raisons communes, Boréal, Montréal, 1995, p.168)

Depuis que je les ai lues, ces lignes ne cessent de me hanter. Et pour moi la réforme mise en oeuvre est une tentative de réponse à ces angoissantes questions. Or, peut-on atteindre le succès de tous et de toutes, ou du moins du plus grand nombre, et cela, non en baissant les exigences, mais en les augmentant ? Impossible, disent certains. Mais la réforme proposée postule que cela est possible ; difficile certes, mais possible. Et c'est cette intention qui éclaire les dispositions prises relativement à la préscolarisation de la petite enfance, à la dévolution des pouvoirs vers l'école, à la réforme du curriculum d'études qui sont les trois grands vecteurs de la réforme mise en oeuvre. Ces dispositions ne sont là que pour mieux permettre de répondre au défi d'une amélioration qualitative de la formation intellectuelle des enfants et des jeunes. Il ne nous faut pas perdre de vue cela quand nous traitons de la dévolution des pouvoirs vers l'école et de la réforme du curriculum, car ces deux éléments de la réforme visent le même but. Mais, de plus, il y a une relation entre eux : la réforme du curriculum d'études suppose une dévolution des pouvoirs vers l'école. La réforme du curriculum d'études recherchée implique que s'établissent dans l'école de nouveaux rapports de gestion. C'est ce que je vais essayer de vous montrer.

La mobilisation, la dynamique d'une école en projet

Présenter le problème ainsi, c'est se demander : quel est le déterminant essentiel qui permettrait d'améliorer significativement le curriculum réel. Posez cette question autour de vous et vous verrez que la réponse qui y est faite tourne toujours autour du professeur et de son rôle. C'est lui qui fait la différence.

La chose la plus importante à faire est donc d'assurer la mobilisation des acteurs de premier niveau que sont les enseignants et les enseignantes. L'amélioration qualitative de la formation qui est recherchée ne peut se faire sans eux, sans le recours à leur expertise professionnelle, mais aussi, et je souligne cela, sans leur action concertée. Tout le monde s'accorde pour dire que pour permettre une telle mobilisation des enseignants le directeur et la directrice d'école sont irremplaçables. Mais ils ne peuvent amener des améliorations qualitatives dans leur école que dans la mesure où ils travaillent en équipe avec les enseignants et les enseignantes et dans la mesure où ces derniers eux-mêmes travaillent en équipe. Aussi, pour qu'une telle façon de faire se généralise, il faut créer, dans l'école, les conditions qui permettent davantage l'émergence d'une dynamique de projet.

Par exemple, le fait que le conseil d'établissement ait un pouvoir de décision sur des objets qui concernent le curriculum d'études est le signe le plus évident de la volonté que s'institue dans l'école une dynamique de projet. Les décisions concernant certains aspects du curriculum ne peuvent être que l'aboutissement d'une dynamique interne. Une des idées de base de la réforme est que l'école doit être une construction collective et que pour l'être elle doit se mettre dans une dynamique de projet. Or l'école que nous connaissons est une école faite sans qu'on ait besoin de projet. Pour la faire exister, il suffit d'appliquer des règles, des normes, de faire dérouler des activités programmées. Dans ces conditions, quand on essaie de se mettre en projet, c'est pour toute autre chose que les choses indispensables.² Certains y parviennent. Mais cela est difficile, car quel est l'intérêt, le plus que les enseignants peuvent en retirer ?

Le projet suppose une mobilisation collective dans laquelle il y a un investissement des acteurs. Or, pour qu'il y ait investissement, il faut des conditions. Il faut donner un espace à investir, des marges de manoeuvre à gérer (donner un poids différent aux programmes, ajouter des finalités propres, ajouter des services propres...). Il faut donner à l'école des responsabilités dans l'organisation du temps et dans la mise en oeuvre de modes différenciés d'apprentissage. De tels espaces sont prévus dans la loi ; ils requièrent l'intervention du conseil d'établissement et les décisions sur ces questions ne peuvent être que le résultat d'une dynamique interne. Si cette dynamique

2

Et la plupart des projets éducatifs qui ont été rédigés dans les écoles ne parlent que des valeurs privilégiées à l'école (respect, autonomie, ouverture sur le monde...). Ils ne disent rien de ce qui constitue pourtant l'essentiel de l'activité d'une école : la formation intellectuelle des élèves. C'est comme si cette réalité était fixée ailleurs, et que, localement, on n'ait rien à décider sur elle ! Ou, peut-être, cette réalité, dans la perspective de la formation intégrale, n'est-elle pas assez digne pour figurer dans le projet éducatif d'une école ? (!)

est laissée à elle-même, elle entraînera, presque certainement, la confrontation. Mais pour qu'il y ait, au contraire, concertation, l'école, pour résoudre ces questions, devra nécessairement se mettre dans une dynamique de projet.

Cela a l'air logique et normal. Mais pour bien se rendre compte de la difficulté de la généralisation d'un tel mode de gestion dans l'école, il faut bien saisir qu'un certain nombre d'éléments du système, établis depuis près de trente ans, n'allaient pas dans cette direction. Quand à la fin des années 1970, les observateurs de l'OCDE ont décerné aux Canadiens, et plus particulièrement aux Québécois, la palme de l'école la plus avancée dans la mise en place d'un modèle d'organisation de type industriel (hyperspécialisation, normalisation, amour des choses à grande échelle, hyper-homogénéisation...), beaucoup ont eu un choc. Comment cela pouvait-il être vrai, alors que l'on voulait une école plus humaine, une école dont la finalité était la formation intégrale de la personne? Et pourtant, on le voit mieux maintenant que l'on veut privilégier un autre modèle de gestion, pendant 30 ans nous n'avons pas su résister aux séductions des modèles bureaucratiques et technocratiques de gestion. J'en donnerai seulement deux exemples, lourds de conséquence parce qu'ils ont eu un effet sur l'ensemble du système : le premier concerne la disparition de l'espace professionnel de l'enseignant dans le mode de détermination des programmes, le second concerne le mode généralisé du contrôle instauré dans les relations entre gestionnaires et enseignants.

L'enseignant : de l'applicateur au professionnel, de l'isolement à la concertation

Parlons d'abord du mode de détermination des programmes que l'on a privilégié pour notre école. Dans les années 70, la plupart des systèmes d'éducation ont été atteints par la perspective d'efficacité quasi industrielle véhiculée par la pensée behavioriste des Watson, Skinner et de leurs innombrables disciples. La porte d'entrée de ce mouvement a été la mise en place d'une évaluation scolaire hyper analytique, privilégiant les questionnaires à cocher. Mais alors que la majorité des pays touchés par ce mouvement l'ont laissé jouer sur le terrain local, au niveau du curriculum effectif de l'enseignant, chez nous cette approche technocratique s'est diffusée, au plus haut niveau, dans la façon même de construire les programmes. Elle a inspiré la méthodologie d'élaboration du curriculum officiel, celui des programmes d'études établis par le ministère, préoccupés que nous étions d'établir pour chaque enseignant des programmes précis, "spécifiés", pour parler comme le Livre orange.

Or, l'effet de système d'un tel dispositif de détermination des programmes tend à maintenir les enseignants dans des comportements d'applicateurs, de techniciens, et non de professionnels.³ L'enseignant dans sa classe, est le médiateur du curriculum

3

J'ai eu soudain la révélation de cette évidence au Maroc il y a maintenant six ans. Notre collège avait aidé le Maroc à créer son École nationale d'imprimerie. J'avais été invité pour la fin de mission. Ayant des disponibilités de temps, j'ai demandé à connaître les projets de développement en formation

d'études, c'est pourquoi, les résultats obtenus dans l'enseignement, dépendront du type d'enseignant qu'on privilégie. On n'obtient pas des résultats identiques quand l'enseignant agit comme un technicien, un applicateur, ou quand il agit comme un professionnel ayant l'autonomie propre correspondant à ce statut, c'est-à-dire celui du choix des moyens.

La majorité des reproches adressés aux enseignants, ne sont que les conséquences du statut d'applicateur dans lequel on les enferme : peu d'intérêt porté à la pédagogie différenciée, au perfectionnement en cours d'emploi, tendance à renvoyer la résolution des difficultés d'apprentissage à d'autres niveaux ou à d'autres instances, réduction des échanges entre collègues à des commentaires sur les comportements des élèves ou des administrateurs... Tout cela, n'est pas le résultat de la mauvaise volonté des personnes, et nous connaissons tous des enseignants admirables qui, malgré la pente du système ont des comportements contraires à ceux que j'ai décrits, mais tout cela est le résultat de ce que le système attend d'eux. Il ne suffit donc pas de les inciter à changer, ce sont les verrous qui les maintiennent dans cet état qu'il faut ouvrir.

Ces verrous sont la manière dont les programmes sont formulés et le type d'évaluation privilégié. Les programmes d'études sont formulés de façon à déterminer ce qu'il convient de faire en classe : des objectifs et une cascade de sous objectifs encadrent cette application. Depuis vingt ans, il n'y a plus d'annuaire édité par le ministère ; il y a, à la place, par exemple pour le primaire, 6000 pages de documents. Personne évidemment ne les lit, mais les manuels, eux, suivent rigoureusement la démarche prévue, comme s'il n'y en avait pas d'autres possibles. Quant à l'évaluation, le type privilégié, et utilisé massivement de bas en haut du système, c'est celui des épreuves, dites objectives ou standardisées, présentant des questions fermées, généralement à choix multiple. Ces instruments élaborés par des spécialistes sont corrigés de façon automatique et ne requièrent pas le jugement des enseignants.

Mais ce n'est pas tout. L'enseignant peut difficilement sortir de cette situation, car il y a un jeu de renforcement réciproque entre la formulation très détaillée de sous objectifs et l'utilisation de ce type d'épreuves d'évaluation. Car, pour mieux encadrer la démarche d'enseignement, on aura tendance à jalonner le parcours en déterminant des objectifs intermédiaires nombreux. Mais la recherche de la fiabilité de l'évaluation conduit, elle aussi, au même point. Pour assurer cette fiabilité, on aura tendance à

professionnelle et technique du pays. J'ai constaté qu'un nombre important de Québécois travaillaient à l'élaboration de ces programmes. Un responsable marocain de haut niveau, à qui je demandais les raisons de ce fait, m'a répondu : " Vous avez développé au Québec une expertise extraordinaire pour déterminer les programmes d'études sous la forme d'objectifs découpés en sous-objectifs nombreux. Et comme nos professeurs n'ont pas tous une bonne formation, cela nous permet de nous assurer qu'ils appliquent quand même le programme". Quand le Québec, à la fin des années 70, a choisi ce mode de détermination des programmes d'études, ce n'était pas pour cette raison, c'était pour contrer certaines dérives des programmes-cadres. Mais le résultat est le même, ce faisant, on a fait des enseignants des applicateurs.

privilégier des questions fermées, lesquelles commanderont, à leur tour, la détermination d'objectifs intermédiaires nombreux, plus faciles à évaluer. La spirale de cette action de renforcement réciproque, conduit l'enseignant, non seulement à enseigner selon la démarche prévue, mais, ce qui est plus grave, à n'enseigner que ce qui peut être évalué selon ce type d'évaluation. On en arrive ainsi à enseigner ce que valorise ce type d'évaluation, et non à évaluer ce que doit valoriser l'enseignement.

Il faut donc briser ce cercle, qui peut vouer l'enseignement à la médiocrité et réduire l'enseignant au rôle de technicien. Il faut desserrer ces verrous, qui maintiennent les enseignants dans une situation d'applicateur, agissant individuellement, il faut libérer leur espace professionnel, leur rendre la responsabilité des moyens et faire en sorte qu'ils l'exercent collectivement, en équipe. C'est ce que visent certaines dispositions de la réforme du curriculum (mode d'énoncés des programmes qui laissent la détermination des parcours et des moyens aux enseignants, fonctionnement par cycle, compétences transversales...). Mais, c'est l'évidence même, l'essentiel de ces nouvelles tâches ne peut se réaliser que localement, dans la communauté qu'est l'école.

L'école : du contrôle des comportements à l'adhésion aux objectifs, du contrat au pacte

Mais un autre élément renforce la situation d'applicateur de l'enseignant, en ce sens qu'il l'empêche de se comporter comme un professionnel : c'est l'effet du modèle dominant des rapports qui s'est instauré entre gestionnaires et enseignants dans nos écoles. C'est le deuxième exemple que je vous ai annoncé pour illustrer le fait que, depuis 30 ans, nos modèles de référence de la gestion ont surtout été ceux de la gestion bureaucratique ou technocratique.

Nous mettons souvent le modèle dominant du rapport qui s'est instauré dans nos écoles entre gestionnaires et enseignants sur le compte des conventions collectives de travail, oubliant qu'il est le produit du modèle de gestion que nous avons nous mêmes privilégié, celui de la gestion bureaucratique qui cherche à établir le contrôle des actions par le contrôle des comportements. Ceci, qui n'est pas évident pour beaucoup, mérite d'être expliqué et décrit. L'enseignant qui a une conscience professionnelle forte veut échapper aux modèles de comportements imposés, il veut conserver son espace d'affirmation propre et cela est légitime. En face de lui, le gestionnaire veut réaliser l'intégration des actions individuelles pour les fins communes. Et cela est, à son tour, légitime, car le gestionnaire se doit de rechercher une telle intégration.

Il y a donc opposition entre la volonté d'intégration du gestionnaire et la volonté d'autonomie de l'enseignant. Mais ce n'est pas cela qui fait problème : une telle opposition est normale. Ce qui fait problème, c'est la forme de contrôle social qu'on privilégie pour réaliser l'intégration. Dans un système bureaucratique, on cherche à réaliser cette intégration par le contrôle des comportements et on s'engage alors dans une spirale où gestionnaire et enseignant essaient de renforcer leur pouvoir réciproque par des règles balisées, par des normes prédéterminées.

Pour comprendre ce jeu de renforcement réciproque, il faut comprendre ce qu'est le pouvoir que nous avons sur l'autre. Le pouvoir n'est pas le seul apanage de celui qui exerce le pouvoir hiérarchique, celui sur lequel ce pouvoir est exercé en a aussi. Quand ai-je du pouvoir sur quelqu'un ? Quand celui-ci ne connaît pas de façon certaine quelle sera ma manière d'agir avec lui. Aussi, pour échapper à l'incertitude des comportements imprévisibles de l'enseignant, (car c'est en cela que l'enseignant a du pouvoir sur le gestionnaire), le gestionnaire est porté à établir des règles qui baliseront les comportements de l'enseignant. Mais, réciproquement, l'enseignant, pour maintenir son autonomie et limiter l'incertitude et l'arbitraire des interventions du gestionnaire, (car c'est en cela que le gestionnaire a du pouvoir sur l'enseignant), demandera que soient établies des règles qui détermineront ce que, dans telle ou telle situation, le gestionnaire fera, ou ce qu'il aura le droit de faire, par rapport à lui.

Vous voyez donc que dans cette forme de contrôle social qui vise à contrôler les comportements, la logique même de ce que chacun désire, pour étendre son pouvoir et limiter celui de l'autre, conduit à renforcer l'établissement de règles, de normes. Et de cet ensemble de règles qui séparent gestionnaire et enseignant, et que l'un et l'autre ont cependant voulu, chacun essaie de donner une interprétation qui l'avantage et protège sa marge d'autonomie. Pour le gestionnaire, tout ce qui n'est pas inscrit dans la convention collective de travail est possible pour lui, le droit de gérance s'étend au-delà de la délimitation de ces règles. Pour l'enseignant, au contraire, le droit d'intervention du gestionnaire se limite à ce qui est prévu dans la convention, le droit de gérance est strictement délimité par les règles de la convention. Tout ceci, cet exercice de souque à la corde, ne vous rappelle-t-il rien ?

C'est la logique même de ce noeud de contrôle réciproque du gestionnaire et de l'enseignant qui entraîne et renforce l'intervention d'un tiers, celui du syndicat, et un comportement syndical, lui aussi technocratique et centralisateur.⁴ Vous connaissez trop bien tout cela, les règles de contrôle des comportements ont été établies dans le cadre de négociations centralisées et les conventions collectives sont devenues les codes de gestion des écoles. Pendant des années, les conditions relatives à l'emploi ont été omniprésentes et les problèmes relatifs à la profession enseignante réduits à ceux des conditions de travail. Pendant des années, le pouvoir administratif et le contre-pouvoir syndical ont occupé l'arène et ont dépensé des énergies démesurées dans ces combats. Deux empires se sont fait face pour obtenir, l'un et l'autre, l'allégeance des enseignants. Les fruits amers de ce bras de fer sont ceux, maintenant bien connus, des luttes dans les systèmes bureaucratiques : l'affaïssement du sens institutionnel, la fermeture à l'environnement extérieur, le manque de communication entre les différents groupes, sauf pour réaliser des alliances tactiques.

⁴ C'est pourquoi certains responsables syndicaux (et sans doute aussi certains responsables patronaux) résistent à la dévolution des pouvoirs vers l'école. Ils sont conscients que cette dévolution est de nature à changer les règles du jeu des rapports qui se sont constitués ces trente dernières années, règles auxquelles ils sont accoutumés et qu'ils maîtrisent bien.

Or, si ces batailles se sont apaisées, les défenses montées lors de ces batailles sont encore là. Ceci ne changera pas comme par magie et les directeurs et les directrices d'école ne pourront, à eux seuls, briser ces carcans, ces filets qui protègent peut-être l'enseignant, mais qui contribuent aussi à son insignifiance professionnelle. Mais ils peuvent et ils doivent contribuer significativement à faire changer les choses, en refusant de mettre toutes leurs énergies à jouer ce jeu, en mettant leur intelligence à jouer un autre jeu.

Quel est ce nouveau jeu auquel ils devront se consacrer ? Pour instaurer un nouveau jeu, il leur faudra tout d'abord travailler à restaurer dans leur école le tissu de solidarité réelle et d'échange qui se vit dans une communauté et que l'instauration du système technocratique a affaibli, sinon détruit. Quand je parle de cela, j'évoque souvent la distinction établie par le sociologue allemand Tönnies, entre la forme de vie en commun qu'il appelle la *société*, laquelle privilégie le contrat et l'égalité et la forme de vie en commun qu'il appelle la *communauté*, laquelle privilégie l'échange et la différence. Dans la première forme de vie en commun, dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Dans la deuxième forme de vie en commun, dont les prototypes sont une communauté d'esprit comme celle d'un club ou une communauté de sang comme celle de la famille, les relations entre les membres sont fondées sur un pacte qui lie des personnes pourtant différentes et le groupe s'enrichit par l'échange et la collaboration. C'est la *communauté* qui doit être instaurée dans toutes les écoles. La dévolution des pouvoirs vers l'école n'a pas de sens si c'est pour y maintenir les relations qui prédominent dans la *société*. On n'aura rien changé, si on n'instaure pas dans l'école le type de rapports qui fait la *communauté*.

Pour instaurer la *communauté* dans leur école, les directeurs et les directrices devront être persuadés que, pour obtenir la conformité des enseignants à un minimum de normes et leur faire accepter les objectifs institutionnels de leur école et la nécessité de la coopération, il ne faut pas recourir au contrôle des comportements. À ce modèle de gestion, ils devront en substituer un autre, celui de la gestion par la communauté d'objectifs partagés. Car les professionnels et les enseignants doivent être traités comme tels parce qu'ils le sont. Ils acceptent de s'auto-discipliner, mais non de n'importe quelle manière. Ils acceptent de s'auto-discipliner à partir d'objectifs et de finalités qu'ils ont fait leurs.

Quand on se met à réfléchir à ces faits, il ressort de façon évidente que le modèle de gestion dans lequel nous nous sommes installés est inspiré des approches technocratiques et bureaucratiques. Mais ne nous sentons pas coupables trop vite. Le choix de ce modèle autour des années 70 était certainement légitime. Quand un État moderne intervient, et qui plus est, quand il veut moderniser rapidement des secteurs de la société, ce qui était le cas pour l'éducation des années 60-70, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. Il faut utiliser ces termes sans connotation péjorative, ils ont d'abord une valeur descriptive, celle d'un type de gestion. La logique de ce système, se résume

dans les actions suivantes que nous connaissons bien parce qu'elles constituent la trame de nos journées : prévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler.

L'intervention de type technocratique est d'une grande efficacité pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Mais est-elle aussi efficace aux époques d'incertitude ? Dans une telle conjoncture, de petites unités autonomes sont nettement plus adaptées. Et c'est pourquoi on voit partout, de nos jours, les instances centrales pratiquer une plus grande dévolution des pouvoirs vers la base. C'est ce qui vient d'être fait pour les écoles. Et il est d'autant plus pertinent de le faire que l'amélioration qualitative recherchée par la réforme implique la mobilisation des acteurs de première ligne que sont les enseignants et qu'eux aussi seront appelés à travailler différemment et ensemble. Or, comment assurer cette amélioration sans mettre l'école dans une dynamique de projet, et donc sans la mettre, par la dévolution des pouvoirs vers l'école, dans une situation où les décisions à prendre localement la contraignent à créer dans son sein une telle dynamique ?

La gestion de type technocratique a été efficace pour ce qu'elle avait à faire. Elle a donné tout ce qu'elle pouvait donner. Les améliorations attendues exigent une autre approche. Mais il n'y a jamais de changements magiques. La dévolution des pouvoirs n'entraîne pas automatiquement des changements, si ne sont pas aussi changés les attitudes, les comportements, les systèmes d'action qui sont la norme dans le fonctionnement des systèmes bureaucratiques ou technocratiques. C'est ce que je voudrais évoquer brièvement devant vous dans cette troisième partie.

3ème partie : Les nouveaux référents de la gestion d'une école

Le type de gestion qui nous est coutumier est efficace pour les grands ensembles ; il donne sa pleine mesure dans l'administration des choses ; il est irremplaçable pour établir règles, normes et procédures. Mais, la gestion de l'école porte, elle, sur de petits ensembles. Et dans le contexte nouveau qui est le sien, on doit, dans cette école, être bien plus préoccupé du *gouvernement des hommes* que de *l'administration des choses* et bien davantage du soutien à l'innovation que de l'établissement des règles et procédures. Une telle gestion doit être bien moins préoccupée d'efficacité technocratique que de développement organisationnel.

Pour préparer les directeurs et directrices d'école à cette nouvelle situation, on parle des nouveaux rôles qui devront être les leurs, mais très souvent on leur recommande de pratiquer, au niveau local, la duplication des rôles pratiqués au niveau central. Ce faisant, on les place sur de mauvais rails. Leur travail n'est pas au niveau des *appareils*, mais au niveau du *terrain*. La gestion du développement organisationnel suppose d'autres référents que la gestion bureaucratique ou technocratique. C'est ce que

je voudrais vous montrer par quelques exemples. Et cela me paraît d'autant plus utile d'attirer votre attention sur ce fait que, pour la majorité d'entre vous, vos tâches au niveau de la commission scolaire continueront de s'inspirer des approches technocratiques, car la nature des choses que vous avez à gérer peut l'exiger. Il vous faudra donc faire un effort pour comprendre, accepter, et même vouloir, que des tâches qui visent le développement organisationnel puissent s'inspirer d'autres référents que ceux qui inspirent les vôtres. J'évoquerai cinq référents que postule le développement organisationnel.

Le présent de l'action

Pour rendre possible les changements dans une organisation, on attend d'abord du gestionnaire qu'il situe son action quotidienne dans une planification à plus long terme. On l'encourage à faire des choix stratégiques afin qu'il ne se laisse pas piéger par une succession ou une juxtaposition de décisions prises à la pièce, ou bien en se laissant conduire par les événements. Mais ce faisant, on néglige deux éléments essentiels nécessaires pour que se réalisent des changements organisationnels : l'attention portée au présent et l'attention portée au passé. Saint Augustin a écrit :

Il n'y a ni passé, ni présent, ni futur, mais le présent du passé, c'est la mémoire, le présent du présent, c'est l'action, le présent du futur, c'est l'imagination.

Pour rendre sensible une organisation, au changement nécessaire, il faut d'abord se préoccuper du présent, du présent de l'action, celui des relations latérales de l'organisation avec son environnement. Une organisation pour changer doit exister, et pour exister, elle doit avoir un espace d'autonomie propre. Il faut donc créer cet espace. Mais trop souvent, au lieu de le créer, on essaie de le revendiquer, ce qui est pratique coutumière dans les systèmes technocratiques où l'on se constitue son espace en réclamant plus d'autonomie aux organismes centraux. Or, dans le développement organisationnel l'espace d'autonomie se crée d'abord à travers le jeu de contraintes et d'alliances des relations horizontales avec son environnement. Il y a toujours des contraintes, mais celles auxquelles un dirigeant, préoccupé du développement de son organisation, doit d'abord s'intéresser, ce sont les contraintes latérales. Pour exister, c'est d'abord dans ce jeu de contraintes qu'il lui faut trouver des solutions pour donner de l'espace à son organisation et la faire bouger. La projection dans l'avenir peut n'être qu'un fantasme si elle ne s'inscrit pas dans le *présent du présent* qu'est l'action.

La mémoire

Pour rendre sensible une organisation aux changements nécessaires, il faut aussi se préoccuper de la *mémoire*. Quelqu'un que vous connaissez bien (lord Durham) a dit de nous que nous étions *un peuple sans histoire*. On peut avoir un passé, mais, pour avoir une histoire, il faut la mémoire de ce passé. Ce qui est vrai pour nous comme

peuple l'est aussi pour nos organisations. Elles ont certes un passé, mais elles n'ont pas d'histoire si nous n'en conservons pas la mémoire. Il n'y a de mémoire, et donc d'histoire, qu'au moment où nous faisons l'effort de rattacher le présent au passé.

Or il n'y a pas de développement organisationnel sans mémoire. Les cultures organisationnelles se constituent dans le temps. Échecs, succès, blessures, réussites les ont modelées. Le passé est donc toujours là, mais ignorer ce fait, c'est se condamner, ou à ne pas comprendre ce qui se passe, ou à répéter le passé, car on reproduit souvent le passé que l'on ne connaît pas. La mémoire, elle, permet la distance, qui ouvre l'espace du changement. Connaître le passé, l'évoquer, s'y rattacher, c'est aussi placer l'organisation dans une continuité en progrès. On a reçu un héritage, il faut l'enrichir, non nécessairement en étant fidèle aux fruits, parce que les saisons changent, mais en étant fidèle aux racines. Enfin, connaître le passé, c'est s'insérer déjà dans un changement. Pour accepter de changer, il ne faut pas rester le dos courbé, le nez collé sur l'événement, il faut saisir la cohérence, la portée, la perspective de ce qui advient. Or, rien ne prépare mieux à un tel regard que le rattachement du présent de son organisation à son passé. D'où, pour tout dirigeant d'une organisation, la nécessité d'un devoir de mémoire.

Le temps

Mais ceci m'amène, comme naturellement, à parler d'un autre référent que la gestion technocratique tend à éliminer et qui est une donnée capitale dans le développement organisationnel, le temps. S'il y a un milieu qui devrait être sensible au temps, c'est bien celui de l'éducation. Tout professeur sait d'expérience que le temps de l'apprentissage ne se déroule pas de façon linéaire, dans un temps où tous les moments seraient équivalents. Or, ce milieu qui devrait être si naturellement sensible au temps l'est très peu pour les administrateurs qui le gèrent, car le type de gestion valorisé dans nos organisations, celui de la gestion technocratique, même s'il reconnaît les étapes, cherche à faire l'économie du temps.

Mais une organisation qui vit sous une telle loi ne peut pas changer, car le changement et ses rythmes y sont niés. Le temps du changement n'est pas univoque, abstrait. Il n'est pas constitué de moments équivalents. Les Grecs anciens utilisaient deux mots pour dire le temps : le *chronos*, le temps réglé, mécanique, prévisible et le *kairos*, le temps de l'opportunité, du juste moment, le temps de ce qui advient, de l'événement. Dans une organisation en changement, à ces temps, il faut en ajouter d'autres, le temps de l'inertie, celui de la vacuité, celui de la vacance ou de la latence, autant de temps qui ne sont pas de même nature. Il faut aussi ajouter le temps de la crise, le temps de la patience, le temps de l'impatience, le temps de la constance, le temps de l'âge d'or, le temps de la résistance, le temps du brouillard, le temps de l'évidence, le temps de l'adhésion... Et donner du temps au temps, ce n'est pas passivement attendre que les choses se passent, c'est faire donner leur plein potentiel

de changement à tous ces temps que nous ne contrôlons pas complètement et qui nous obligent à *faire avec*

Le désordre

C'est pourquoi pour permettre les changements requis par le développement organisationnel, il faut aussi savoir apprivoiser le désordre. Or tout ce qu'on attend de nous, ici encore, tend à l'abolir. On nous demande d'être prévoyants, efficaces, justes. Pour le devenir, on nous invite à établir des règles claires, impersonnelles, qui permettent de traiter tout le monde également ou de prévoir les situations d'exception. Être efficace, éliminer l'arbitraire, l'imprévu, ce sont là les attitudes de base du bon gestionnaire et, je le concède, on ne peut gérer de grands ensembles sans y recourir. Mais ce faisant, il arrive aussi que l'on développe l'obsession de la norme et la phobie du désordre. Et alors l'innovation et le jugement sont sacrifiés.

Pour rendre possible le changement organisationnel, le dirigeant doit donc apprendre à apprivoiser, sans trop de panique, le désordre. Accepter de perdre une certaine maîtrise sur les situations, c'est se donner la chance de connaître la réalité. Ce qui se réalise à côté des règles est toujours éclairant. Ce peut être une innovation et elle doit alors être soutenue. Ce peut être un raté ou un dysfonctionnement et ces choses révèlent alors les régulations profondes qui jouent dans l'organisation. Ce peut être aussi une crise, la bête noire de tout gestionnaire. Mais il est des crises nécessaires, parce qu'elles sont des passages d'une situation à une autre, parce que le règlement de certaines questions ne peut faire l'économie de l'affrontement, mais aussi parce que certaines organisations ne progressent significativement que par le conflit.

Le sens

Je ne voudrais pas terminer cette question des référents que suppose le développement organisationnel sans évoquer devant vous la situation dans laquelle nous a mis 30 ans de gestion technocratique, à savoir la difficulté, sinon l'incapacité, de dire publiquement à nos collaborateurs le sens, les finalités. Pour permettre le développement organisationnel et faire accepter, par ceux et celles qui font l'organisation, les objectifs institutionnels et la nécessité de la coopération, je l'ai dit et redit, il ne faut pas recourir au contrôle des comportements. A cette gestion de type technocratique, il faut en substituer une autre celle de la communauté d'objectifs partagés. Mais pour susciter l'adhésion et l'engagement des personnes, les objectifs proposés doivent dépasser l'organisation elle-même, ils doivent toucher à la mission. Il faut donc pouvoir les dire sans fausse honte. Or, pour des raisons historiques qu'il serait trop long de développer ici, les finalités que l'on propose pour notre système d'éducation sont très souvent morales ou utilitaires. Mais du même coup, elles ne touchent pas les acteurs. Alors on ne les dit plus, ou on se réfugie dans les gadgets des discours technocratiques, ou on se tait, mais on ne dit plus le sens.

Les finalités qui doivent être affirmées pour susciter l'engagement dans une école sont d'une autre nature, elles doivent faire appel à la fibre citoyenne de ceux qui travaillent dans ce milieu. Pourquoi l'école ? C'est d'abord pour permettre aux jeunes d'accéder à la liberté par la connaissance. L'école est faite pour permettre que se développent et se construisent des sujets personnels libres, des sujets qui atteignent la liberté par le savoir. Il y a différentes manières d'accéder à la liberté. La connaissance est l'une d'elles. C'est celle qui est propre à l'école. L'école est aussi créée pour rendre davantage réelle dans les faits l'égalité politique reconnue par la loi. L'éducation, comme instrument de promotion sociale et d'une plus grande égalité entre les citoyens, nous devrions comprendre cela, nous qui, du moins pour le plus grand nombre d'entre nous, ne sommes devenus ce que nous sommes que par l'école. Ces choses là doivent être dites et rappelées dans l'école par les directeurs et les directrices d'école. La solidité et la profondeur du pacte qui, au-delà de leurs différences et de leurs différents, lie les membres d'une communauté, dépend de la teneur des convictions qui les rassemblent. Et celles faisant appel à la fibre citoyenne sont toujours celles qui ont la plus forte teneur.

S'engager dans le présent de l'action, porter la mémoire, être attentif au temps, apprivoiser le désordre, dire le sens, voilà ce qui doit constituer la trame des actions d'un directeur ou d'une directrice d'école qui veut mettre son école dans une dynamique de projet. C'est cela que vous devez d'abord attendre de lui, et non que la trame de ses journées soit d'abord celle des actions que vous connaissez bien et qui s'appellent : prévoir, préciser, encadrer, déterminer les processus, dire comment il faut faire, contrôler.

Que pouvez-vous faire pour qu'il en soit ainsi ? Comment alléger leurs tâches bureaucratiques ? Celles que vous leur demandez sont-elles toutes nécessaires ? Comment les aider et les soutenir à réaliser dans leur école, étant donné son histoire et son environnement propres, une communauté singulière ?

Je vous laisse avec ces questions et je conclus.

Le mode de gestion qui a été mis en place et valorisé dans notre système d'éducation a donné tout ce qu'il avait à donner : la mise en place rapide, et cela dans toutes les régions du Québec, de services éducatifs bien organisés répondant aux besoins de formation de grandes quantités de personnes. C'est un acquis extraordinaire qui fait l'envie de bien des pays⁵.

⁵ Il y a 13 ans, j'ai eu l'occasion de représenter le Québec (et le Canada) à l'OCDE. Les délégués de chaque pays, 22 pays occidentaux, devaient présenter, selon un plan préétabli, une radiographie du système de formation des 15 à 19 ans de leurs pays respectifs. Il fallait, entre autres, dégager les lignes d'évolution des 15 dernières années et projeter celles des 10 années suivantes. Tous les participants avaient été impressionnés par les progrès d'accessibilité réalisés, en très peu de temps, au Québec. Mais c'est au défi du succès qu'il nous faut maintenant répondre. Ils sont différents de ceux de l'accès.

Les défis qui sont maintenant les nôtres sont qualitatifs. On veut augmenter significativement la valeur de la formation donnée dans nos écoles. Pour le faire, les recettes capables de répondre aux défis quantitatifs sont inappropriés et même inefficaces. Il faut donc gérer autrement, à partir d'autres référents. Et le lieu où doit s'implanter cette autre gestion est d'abord l'école, car les défis à relever impliquent la mobilisation des acteurs et c'est dans cette petite communauté que s'organisent et se nouent ces choses.

D'où la dévolution de pouvoirs vers l'école. Mais il faut comprendre ce qui est voulu par cette dévolution. Cette dévolution n'est pas un simple déplacement des pouvoirs vers l'école. Il y a déplacement, certes, mais c'est un déplacement pour que s'instaure, dans l'école, une réalité que les organismes centraux ne peuvent réaliser. Cette réalité, c'est celle d'une école en projet.

Voici les toutes dernières lignes du rapport *Réaffirmer l'école* :

La dévolution des pouvoirs vers l'école (...) vise à raffermir l'école, en en faisant le lieu premier où se nouent et s'organisent les choses. Mais ces "choses" ne sont pas qu'administratives. Si des pouvoirs nouveaux sont accordés à l'école, c'est pour qu'elle soit, davantage et plus manifestement, ce lieu où les équipes-écoles prennent collectivement en main la formation des élèves et la réalisation des conditions qui la favorisent. Or, les propositions de réforme des programmes que nous avançons exigent, elles aussi, pour être effectives dans l'école, l'existence réelle d'un réseau de communication et de collaboration, ainsi que la création, dans l'école, d'une communauté vivante et civilisée.

Il faut raffermir l'école pour que l'école puisse être réaffirmée.

(*Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec, 1997, p.115)

La dévolution des pouvoirs vers l'école va nécessairement vous demander un réajustement, sinon une transformation des rapports que vous entretenez actuellement avec les écoles et leur direction. Mais pour vous ajuster à cette nouvelle réalité, il faut d'abord la comprendre : pourquoi se met-elle en place? qu'est-ce qu'elle implique?... D'où les propos que j'ai tenus ce matin devant vous. Cependant pour vous ajuster réellement à cette nouvelle réalité, il vous faudra faire plus, il vous faudra aussi la vouloir, et la vouloir vraiment pour la faire exister et la rendre possible, la vouloir au point, par exemple, que le titre du Manifeste que j'évoquais tout au début serait : *Vive l'école en projet, enfin...* au lieu de *Vive l'école libre, mais...*⁶

⁶ J'ai été devancé ! A la fin de cette conférence on m'a remis la version finale du *Manifeste des services éducatifs pour un véritable partenariat pédagogique*. Son nouveau titre est : *Pour une école libre*.

Suis-je parvenu à vous en convaincre ?

Je vous remercie de votre attention.