

# Diriger au temps des réformes éducatives... Un travail de sherpa<sup>1</sup>

**Guy Pelletier, Ph.D.**

Professeur,

Département de la gestion de l'éducation et de la formation

Université de Sherbrooke

*Le poisson pourrit par la tête*

Dicton espagnol

*Si ce n'est pas vrai, c'est  
joliment dit*

Dicton italien

## Des systèmes éducatifs en changement...

Les systèmes éducatifs suivent des rythmes qui leur sont propres dans lesquels alternent des périodes de changement et des périodes de croisière. Les unes et les autres sont utiles à la fois pour adapter le système éducatif aux transformations de la société, voire assurer la transformation même de la société, mais aussi pour consolider les acquis réalisés et assurer des formes de pérennité aux orientations engagées qui se révèlent positives.

On pourrait penser qu'en période de croisière, le système navigue sur un long fleuve tranquille, il n'en est pas ainsi. En fait, le système éducatif ou certains de ses segments vivent des changements continus parfois significatifs. Ces changements, que l'on qualifie souvent d'incrémentalistes, se cumulent les uns aux autres pour constituer des couches sédimentaires qui ne sont pas nécessairement harmonieuses et qui finissent par alourdir avec le cumul l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Il est donc aussi des temps où il y a lieu de revoir l'économie générale du système afin d'en assurer une plus grande efficacité en fonction de l'évolution des objectifs poursuivis et des ressources disponibles.

Au cours des dernières décennies toutefois, les rythmes de changement ont été accélérés par une ouverture sans cesse accrue du système éducatif sur la société et de la société aux autres sociétés. Cette situation a contribué à des échanges humains internationaux de plus en plus importants avec ce que cela suscite comme éléments de partage des connaissances et de comparaisons. À l'ère de l'accélération du développement des connaissances, des communications et des analyses comparatives internationales, pour associer les expressions d'un ex-Premier ministre

---

<sup>1</sup> Contribution à la conférence portant sur le leadership et le travail collaboratif au temps des réformes éducatives du colloque *La nouvelle gouvernance en éducation* tenu à Montréal, du 11 au 13 octobre 2006. Ce texte est un document évolutif. Version du 13 octobre 2006

québécois (Maurice Duplessis) et d'un ex-Premier ministre canadien (Jean Chrétien), guère de femmes ou d'hommes politiques peuvent déclarer que « nous avons le plus meilleur système d'éducation au monde ».

Au cours de la dernière décennie, cette nécessité impérieuse de revoir les systèmes éducatifs, de les renouveler, de les réformer, voire de les refonder, n'a pas été le seul apanage du Québec. La majeure partie des pays occidentaux, mais d'autres aussi, ont mis en place au cours de la décennie 90, ou plus récemment, de grandes commissions d'enquêtes – comme celles des États généraux sur l'éducation – conduisant à un ensemble de réformes de leur système éducatif. Tout comme cela fut le cas pour le Québec, ces réformes sont plurielles et complexes, même si certaines personnes éprouvant probablement des difficultés à les comprendre les ont réduites, par exemple, à la question des « notes » pour la Suisse, des « compétences » pour le Québec ou du « pilotage par résultats » pour la France.

Dans les suites du développement constant des connaissances et de leurs partages internationaux, les systèmes éducatifs possèdent désormais de plus en plus de points communs. À cet égard, l'on peut citer, comme éléments de partage, les avancées réalisées sur la compréhension des processus d'apprentissage, de la maîtrise de l'enseignement et d'une conception plus appropriée de l'organisation scolaire favorisant, entre autres, plus de souplesse et d'autonomie de gestion à l'école. Ces échanges internationaux conduisent à des formes d'hybridation de plus en plus remarquées dans le développement et la mise en place des politiques éducatives. Notamment au cours de la dernière décennie, l'on a vu émerger de plus en plus de ressemblances dans des éléments structurants des systèmes éducatifs, tant dans leur organisation scolaire que dans l'ensemble de leur conception curriculaire avec les tenants et les aboutissants que cela implique pour les nouveaux rôles à assumer et les formations à concevoir pour les différents membres du personnel de l'éducation.

## **L'ère d'une nouvelle gouvernance**

À maints égards, au niveau de l'administration et de la gestion du système éducatif nous sommes entrés dans l'ère d'une nouvelle gouvernance. Certes cette gouvernance se profile avec des nuances différentes selon l'histoire et les contextes des pays et des régions, mais un élément qui apparaît aujourd'hui vraiment partagé est l'appel majeur à de nouvelles façons de diriger l'organisation scolaire tant au niveau local qu'au niveau régional et national, que celle-ci soit publique ou privée. Certes, plusieurs de ces « pratiques » ne sont pas novatrices en soi, ce qui est nouveau c'est l'importance de leur généralisation. Dans les conséquences des réformes engagées, le travail du dirigeant n'est plus le même. C'est particulièrement le cas de ceux qui oeuvrent au niveau de l'encadrement intermédiaire et du local du système éducatif, c'est-à-dire les directions régionales et les directions d'établissement.

Même si cela ne fut vraiment jamais tout à fait la situation, les dirigeants de l'éducation d'aujourd'hui sont de moins en moins de simples relais administratifs des décisions, des politiques et des normes qui sont élaborées à un niveau hiérarchique supérieur. Ils sont de fait de plus en plus sollicités à prendre des décisions non-programmées, à élaborer des projets éducatifs originaux et pertinents, à répondre de leur gestion scolaire à tous, y compris à des dirigeants politiques de proximité, et à assumer une fonction de leadership pédagogique comme jamais auparavant. Or, pour réaliser cet éventail de « nouveaux rôles », ils doivent à la fois redéfinir l'exercice de leur fonction d'autorité et apprendre à travailler de plus en plus en réseau, à favoriser le travail collaboratif. À cet effet, le défi peut s'avérer des plus élevé si les autres partenaires avec lesquels ils oeuvrent aspirent peu à ce travail collaboratif et se révèlent peu ouverts à revoir des pratiques individualistes de travail qui jusqu'ici leur ont assuré des zones de confort personnel et professionnel. D'autant plus que ces pratiques individualistes de travail sont celles que ces personnes ont apprises - et qui même parfois étaient valorisées - au sein de l'organisation scolaire d'avant les réformes engagées.

Puis, il faut aussi signaler que les changements de rôles attendus des dirigeants de l'encadrement intermédiaire et du local sont une réalité relativement récente laissant parfois ces derniers apparaître comme des opportunistes, des tout-venant... De fait, une lecture attentive circonspecte de l'histoire de l'organisation scolaire au Québec permet de remarquer que même lors de la grande réforme scolaire des années 60, les dirigeants de l'encadrement intermédiaire étaient peu présents comme acteurs stratégiques et signifiants. Au Québec, comme au sein de bien des pays, les changements majeurs des années 60 au sein du système éducatif ont reposé surtout sur l'alliance objective créée entre le gouvernement de l'époque et le syndicalisme enseignant, syndicalisme dont il favorisera le regroupement et l'harmonisation des statuts au sein de la Corporation des enseignants du Québec. À l'époque, à quelques exceptions près (Montréal et Québec), les commissions scolaires étaient de très petite taille et d'un fonctionnement artisanal. Plus souvent qu'autrement, leurs rôles consistaient à appliquer les règles ministérielles et disposaient de peu d'espace décisionnel discrétionnaire. Elles ne représentaient ni l'autorité morale ni l'expertise qu'elles ont aujourd'hui. Somme toute, le ministère de l'Éducation de l'époque avait une capacité de définition et d'action bien supérieure à celle d'aujourd'hui alors qu'il doit composer de plus en plus avec une multitude de partenaires qui disposent aussi de bases de crédibilité et de légitimité importantes.

Les dirigeants d'établissement scolaire de l'époque avaient un statut en devenir et celui-ci le sera encore pour plusieurs années... Est-il nécessaire de rappeler que ce ne sera qu'au milieu des années 80 qu'on reconnaîtra par des textes législatifs un statut au directeur d'école ? De plus, à cette époque, la fonction attendue de la direction d'école était surtout d'avoir à assumer des tâches administratives et

d'appliquer les règles. On n'attendait pas de celle-ci qu'elle assume des rôles d'expertise, de mobilisation et d'évaluation pédagogiques. Historiquement, c'était le rôle de l'inspecteur et, avec la disparition du corps d'inspection, ces fonctions n'ont pas été transmises illico aux directions d'établissement. Les enseignants n'avaient pas non plus d'attentes manifestes à cet égard. Ce constat m'est apparu avec force il y a de cela quelques années alors qu'à la demande de l'Alliance des professeurs de Montréal, dans le cadre de leur 50<sup>ième</sup> anniversaire de fondation, Claude Lessard et moi avons conduit une recherche élaborée auprès des membres de cette association syndicale<sup>2</sup>. Dans le design de notre enquête, nous avons trouvé pertinent de reprendre un certain nombre de questions posées 25 ans plus tôt par Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson (1969) auprès des membres de cette même association. Parmi les résultats obtenus et inattendus, il était particulièrement révélateur de constater les changements des attentes des enseignants à l'égard de leur directeur d'école. Ainsi, si dans les années consécutives à la réforme des années 1960, les enseignants considéraient que leur direction d'école devait se limiter aux tâches administratives et financières, quelque 25 ans plus tard les répondants considéraient que les directions d'école devaient aussi posséder une expertise certaine au regard des questions d'ordre pédagogique, et cela, autant au primaire qu'au secondaire.

Si aujourd'hui des enseignants manifestent de telles attentes à l'égard des directions d'école que dire de leurs supérieurs, des parents et des membres de la communauté. **L'ouverture accentuée de l'école sur son environnement fait en sorte que le directeur d'établissement est derechef confronté avec sa communauté immédiate envers laquelle il doit manifester une véritable expertise tant managériale que pédagogique dans la gestion de son établissement scolaire.** Il est de moins en moins dans une situation où il peut « faire celui qui ignore » et refiler « aux autres » ou à « ses supérieurs » des questions qui concernent la gestion de son école. Sa légitimité et sa crédibilité en dépendent. Les zones d'autonomie octroyées à l'école font en sorte que ses dirigeants sont davantage visibles et exposés, voire surexposés, et ils doivent œuvrer dans des contextes nouveaux souvent caractérisés par la complexité et l'incertitude. Une complexité accrue qui émane, entre autres, de la rencontre de plusieurs légitimités autant démocratiques (la direction politique du ministère, le conseil des commissaires, le conseil d'établissement...) que professionnelles (l'expertise des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directions de services...) que celles associées à une culture libérale du type « marché économique » qui s'est progressivement implantée (projets particuliers, clientélisme des parents, palmarès...) dans la dynamique de la gestion scolaire. Une incertitude qui n'est pas étrangère à un pilotage par cinq ministres différents dont tous n'ont pas toujours manifesté un leadership politique signifiant dans leur soutien aux

---

<sup>2</sup> Pelletier, G. en collaboration avec Claude Lessard (1993). *Enseigner en milieu urbain : 9 000 quelque cents jours et après...* Rapport de recherche. Université de Montréal / Faculté des sciences de l'éducation. 225p

changements engagés. Une telle situation conduit à des formes fragiles de gouvernance reposant sur des légitimités composites qui se tissent comme des arabesques et demeurent continuellement à être reconstruites<sup>3</sup>.

## Les sherpas du changement

Les réformes de l'éducation d'ici et d'ailleurs ont contribué à renforcer cette situation en reconnaissant l'école et sa communauté comme le pivot premier de développement des systèmes éducatifs. Si une grande partie de l'attention médiatique sur les réformes de l'éducation a porté sur les programmes scolaires, particulièrement sur ses conséquences dans l'organisation des tâches des enseignants du secondaire et les inquiétudes de certains de ces derniers à cet égard, il m'apparaît essentiel de signaler que **s'il y a une catégorie du personnel de l'éducation qui a été particulièrement affectée dans les changements engagés et qui a été ignorée c'est bien celle des dirigeants responsables de l'encadrement**. À maints égards, la contribution de ces derniers dans le pilotage et la conduite des changements m'apparaît être une réalité méconnue et à laquelle il faut rendre justice. Je tiens particulièrement à le signaler pour la raison suivante. Dans son dernier rapport annuel<sup>4</sup>, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2006) faisait l'éloge des conseillers pédagogiques comme agents de changement, comme diffuseurs des connaissances et de leurs mises en pratique professionnelle. On ne peut évidemment pas être insensible à cette analyse. Une situation qui a aussi été mise en visibilité lors des rencontres nationales qui accompagnent le renouveau pédagogique. Malheureusement, cet avis du Conseil fait peu de cas de la contribution des directions d'école dans la mise en œuvre des changements. Or, s'il est une réalité que l'on ne peut ignorer, c'est bien le rôle incontournable qu'ont joué et jouent encore ces derniers comme porteurs de la réforme. **À bien des égards, les dirigeants scolaires ont été beaucoup plus que des « agents de changement », ils ont été bien souvent les véritables « sherpas » du changement...** Ce sont eux qui ont eu à les porter et supporter, souvent contre vents et marées au plus fort de la vindicte, d'une vindicte qui fut particulièrement acerbe au cours de la dernière année et dans un contexte de négociations collectives difficiles qui ont même conduit à l'implosion du syndicalisme enseignant.

Encore, aujourd'hui, dix ans après le dépôt du rapport des États généraux sur l'éducation (1996), ils ont à dire et à redire les consensus réalisés, les changements engagés, les ajustements de parcours effectués, à témoigner du soutien et du support

---

<sup>3</sup> Pour une analyse plus approfondie sur le sujet, voir G. Pelletier (2001). « Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence » dans l'ouvrage *collectif Autonomie et décentralisation : entre projet et évaluation*. Montréal : AFIDES

<sup>4</sup> Conseil supérieur de l'éducation (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005. Gouvernement du Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

auprès de leurs équipes tout en étant trop souvent eux-mêmes en situation d'isolement et en manque de soutien. Les réformes engagées de l'éducation, qu'elles soient en cours ou en détours, voire à rebours, font en sorte qu'aujourd'hui la fonction de direction des écoles est confrontée à de nombreuses transformations. Parmi celles-ci, probablement jamais comme auparavant, la direction d'école doit être en mesure d'avoir une connaissance et un discours pédagogiques crédibles et légitimes, notamment sur le sens et le contenu des réformes. Il en est aussi de même de la part des directions générales des commissions scolaires qui ne peuvent se défilier à l'indienne au regard de leurs commettants en disant que cela relève du ministère ou, plus crûment, c'est la « faute du ministère »...

Les réformes engagées du système scolaire dans les suites des États généraux ont aussi profondément transformé l'organisation scolaire. Les réorganisations furent massives (fusion, regroupement sur des bases linguistiques, etc.) à une période même où nous avons assisté à des départs massifs à la retraite avec ce que cela pouvait impliquer comme perte d'expertise et comme nécessité d'élaboration de nouveaux rapports professionnels de collaboration et de coopération.

Les dirigeants des commissions scolaires, comme catégorie membre du personnel responsable de l'encadrement intermédiaire, ont aussi vu leurs tâches être profondément modifiées. Des pratiques administratives maîtrisées d'avant la réforme ont dû être revues et modifiées, d'autres pratiques ont aussi émergé pour les besoins de l'action, mais aussi pour répondre aux vagues hésitations qu'apportent aussi les changements de ministre. La mise en place de commissions scolaires de plus grande taille et couvrant un plus large territoire a conduit à la nécessité d'une planification et d'une reddition de comptes plus exigeante, mais a aussi créé des lieux politiques beaucoup plus importants et significatifs qu'avant. Dire que la direction des commissions scolaires et des écoles doit adopter des comportements plus « politiques » est devenu un euphémisme. Toutefois, reconnaître qu'aujourd'hui, diriger en éducation nécessite beaucoup plus d'habiletés politiques qu'avant les réformes engagées est une réalité qui ne relève pas uniquement des conséquences de la réforme de l'éducation, mais bien davantage de l'évolution de l'exercice de l'autorité au sein des sociétés caractérisées de plus en plus par la complexité, l'incertitude et l'ambiguïté introduits par les changements incessants et l'établissement de nouveaux rapports de pouvoir. Au cours des dernières décennies, nous sommes passés de l'exercice d'une autorité traditionnelle qui avait peu à s'expliquer à une autorité postmoderne dont la légitimité première repose sur la capacité des dirigeants à dire, à argumenter, à mobiliser, bref à faire preuve d'un ensemble de compétences complexes associées à l'exercice d'un leadership de qualité.

En tant que personne, devant ce maelström de changements qui nous bousculent, qui nous habitent, mais qui bien des fois nous hantent, le refuge dans le statu quo et son caractère passéiste n'est pas sans séduction. Bien des critiques formulées à l'égard

de changements en éducation – dont des éléments du renouveau pédagogique – tiennent bien davantage aux inconforts que nécessite l'obligation de revoir ses « bonnes vieilles pratiques » qu'à la pertinence de la contribution des changements engagés à une meilleure réussite scolaire des élèves d'aujourd'hui.

Mais, il en est aussi de même, au regard des habiletés et des compétences qu'exigent diriger au temps du travail collaboratif, de la réalisation et de la conduite de projets éducatifs partagés. Dans leur recherche réalisée auprès des cadres scolaires du Québec<sup>5</sup>, Lusignan, Brassard et Lessard (2002) avaient mis en lumière l'importance des conséquences qu'impliquait la mise en place du travail collaboratif valorisé par la réforme et la nécessité d'une formation continue mieux organisée pour les gestionnaires de l'éducation. Au cours des dernières années, on aura pu observer un malaise de l'encadrement face à la nature des stratégies et des comportements à adopter au sein de la nouvelle dynamique organisationnelle qui caractérise le système scolaire québécois. Les changements engagés ne remettent pas seulement en question le travail relativement individualiste et cellulaire des enseignants, mais aussi celui des différentes catégories des membres du personnel de l'encadrement. Il n'y a plus de niches protégées par des frontières hiérarchiques rigides. Tous et chacun doivent apprendre à travailler en réseau et être engagés dans des démarches de projets partagés. Et cela entraîne la consolidation et le déploiement de compétences qui caractérisent l'exercice d'un travail collaboratif... dont celles associées à un leadership d'expertise et de référence.

Bien des dirigeants pourraient dire à juste titre « je ne me suis pas engagé pour cela » « ce n'était pas comme cela quand j'ai accepté cette fonction d'autorité », les « règles du jeu ont changé et l'on ne m'a pas demandé mon avis »... Et il est vrai de le dire ! Je le signalais au début de mon intervention. Les membres du personnel qui ont été les plus affectés par les réformes engagées en éducation ne sont pas ceux qui sont les plus médiatisés... Ce ne sont pas non plus ceux qui se réfugient dans un rôle de souffre-douleur des « bien méchantes réformes » du ministère, d'un ministère qui dans l'imagination délurée de certaines personnes copierait des Suisses. Rien n'est trop beau pour faire des titres ! Il est macabre de le dire, mais certains médias aiment bien tirer sur l'école parce qu'elle ne change pas ou parce qu'elle change. Cela assure toujours une couverture médiatique.

**Les véritables artisans des changements en éducation ne sont pas membres d'une officine ministérielle pas plus qu'ils sont les élus de débats universitaires impénétrables, ce sont ces enseignants et ces dirigeants qui s'y engagent avec générosité au quotidien, par l'analyse constante de leurs pratiques, par des**

---

<sup>5</sup> Lusignan, J., Brassard, A., Lessard, C. (octobre 2002). *Impacts des derniers changements sur le réseau des commissions scolaires*. Labriprof-Crifpe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

expérimentations novatrices et par le développement de leurs compétences individuelles et collectives afin d'assurer la meilleure réussite possible pour tous leurs élèves. Les insatisfaits face aux changements engagés savent souvent mieux se mettre en valeur médiatique que ces artisans qui s'y investissent et s'y déploient au quotidien. Il y a là une réalité inéluctable que le système éducatif québécois partage aussi avec d'autres pays.

## En guise de conclusion

On ne change pas pour changer... On change parce que l'on a atteint les limites de ce que l'on pouvait faire avec le statu quo. Le travail d'analyse et de propositions réalisé il y a dix ans par les États généraux sur l'éducation a été exemplaire. Cette démarche fut d'ailleurs reprise au sein d'autres pays ce qui a contribué à accroître encore davantage la reconnaissance de l'expertise du Québec à l'étranger dans la conduite des changements en éducation.

Au printemps dernier, nous avons accueilli pendant six semaines une importante délégation des directeurs centraux et régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation de la Tunisie. Ils ont été au ministère, dans plusieurs commissions scolaires et plusieurs écoles primaires et secondaires de différentes régions du Québec. À travers leur regard analytique et critique, il a été révélateur de constater jusqu'à quel point la réforme de l'éducation du Québec n'était pas qu'un « projet ministériel », mais qu'elle était une réalité en marche, qu'elle imprégnait les conceptions et les discours, qu'il y avait des partisans et des réticents, mais que tous convenaient qu'il fallait aller de l'avant car l'essence même de la réforme était juste et légitime. Bien sûr qu'il y a et aura des problèmes de « plomberie » à ajuster en cours de route, mais les vagues du changement sont engagées... et aucune personne responsable ne voudrait revenir à la situation antérieure.

Lors de ces rencontres avec les dirigeants Tunisiens, Paul Inchauspé a fait une observation qu'ils ont hautement retenue. Je cite « Réaliser une réforme de l'éducation ne consiste pas à vouloir remplacer de l'imparfait par du parfait, mais bien de chercher à corriger les situations non résolues par les réformes précédentes »...

En somme, toute réforme est, par essence, imparfaite... Et parce qu'elle est imparfaite, on a la possibilité de l'adapter pour mieux se l'approprier compte tenu de son contexte et des défis auxquels on est confronté. Les réformes parfaites n'existent pas et les dirigeants parfaits non plus ! Heureusement d'ailleurs ! Ces imperfections sont porteuses d'un avenir que l'on construit au quotidien et font en sorte que l'on peut continuer à vivre et à apprendre...