

DIRIGER UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : JEU DE PISTES POUR UN TEMPS ACTUEL¹

Guy Pelletier
Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Université de Montréal

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, la majeure partie des systèmes éducatifs occidentaux est entrée au sein d'importantes réformes qui ont notamment porté sur l'organisation pédagogique et administrative, la réforme des programmes scolaires, la répartition des pouvoirs entre les différentes instances et la mise en place ou la consolidation des mécanismes d'observation, de régulation et d'évaluation. Ces réformes ont généralement introduit des mesures variées de décentralisation à l'égard des établissements scolaires, voire ont littéralement créé l'établissement scolaire en tant qu'entité distincte tout en demeurant rattaché à un réseau scolaire : un lieu évoluant entre mandat et projet comme le signale Perrenoud (1998).

Or, plus souvent qu'autrement, ces changements ont été conduits à un régime d'enfer. Il semble y avoir eu comme un emballement messianique, au tournant de l'an 2000, pour que nombre de ministres de l'éducation ressentent le besoin de s'immortaliser en conduisant la " réforme de l'éducation du millénaire ". Au sein d'une telle dynamique, les petites innovations de tous les jours qui conduisent à des changements durables au sein des établissements scolaires ont le plus souvent été " mises entre parenthèses " au profit des enjeux qu'ont constitués les grands changements annoncés à coup médiatique et portant sur la restructuration administrative, les nouveaux programmes, le soutien à telle ou à telle autre catégorie d'établissements, les nécessaires modifications à apporter à la formation des maîtres tant initiale que continue. Tous ces changements devant, évidemment, se faire dans les plus courts délais, histoire de garder le " rythme ", de " mobiliser les troupes ", de ne pas perdre son hypothétique " avantage concurrentiel " sur les autres systèmes éducatifs eux aussi en transformation ; question aussi de ne pas être le dernier à parler d'autonomie des établissements, d'approches socio-constructivistes, de programmes par compétences, de cycles d'apprentissages, de qualité totale ou je ne sais quoi encore...

L'ensemble de ces changements donne matière à un riche foisonnement d'idées qui se traduisent par des thématiques intéressantes. Dans le cadre de ce texte, je vais centrer mon attention sur l'établissement scolaire et, plus particulièrement, sur ce que signifie aujourd'hui diriger un établissement scolaire. Car, à l'analyse de plusieurs des réformes actuelles, et cela malgré certains discours, je crois bien que

l'on ait " oublié " les chefs d'établissement et les équipes de direction des établissements scolaires dans les changements en cours. Pour caricaturer, mais à peine, plus souvent qu'autrement, soit qu'on les confonde au sein d'un tout qui s'appelle " l'équipe école ", soit qu'on les associe, malgré les déclarations a contrario, au simple relais d'un appareil hiérarchique plus ou moins déconcentré, voire à l'occasion décentralisé. Évidemment, ici, ces deux constats sont quelque peu forcés et prennent des reflets différents selon les pays, les ordres d'enseignement et la nature des établissements.

Mais, je crois qu'il existe aujourd'hui un véritable malaise sur le statut et les attentes conférés aux directions d'établissement alors même qu'elles constituent, à maints égards, l'une des clefs de voûte de la réussite du changement éducatif. Or, somme toute, très peu de rencontres et de colloques sont consacrés à la direction des établissements.

Certes, l'on ne peut ignorer les efforts importants consacrés par des associations professionnelles de dirigeants scolaires pour vitaliser et appuyer leurs membres. Toutefois, ces actions ne peuvent suppléer à la mise en place, au sein des systèmes éducatifs concernés, d'une politique d'appui pertinente et élaborée afin d'assurer un accompagnement de qualité auprès des dirigeants en exercice. **L'histoire récente révèle en effet que c'est souvent avec un retard considérable que l'on s'intéresse à la situation de travail du personnel de direction des établissements.** Ainsi, en France, un rapport d'avril 1999, réalisé par une équipe de la Sorbonne² et portant sur la revalorisation du rôle des chefs d'établissements du second degré, présente le diagnostic d'un malaise certain qui, à plusieurs égards, découle directement de la loi de 1985 qui a modifié le statut des collèges et des lycées en les faisant passer d'établissement public national à celui d'établissement public local d'enseignement (EPL). Certes, il y aura bien eu, ici et là, des actions ponctuelles de soutien, mais l'on aurait souhaité la mise en place d'un dispositif nettement plus important et davantage planifié plutôt que réactif.

DE QUELQUES OBSERVATIONS DES CHANGEMENTS EN COURS AU QUÉBEC

Un de mes points de repère dans l'analyse de l'évolution de la situation des dirigeants scolaires est le Québec. Je vais en glisser quelques mots, histoire de marquer des ressemblances et des différences.

Au cours des dernières années, le Québec a amorcé une réforme majeure de son système éducatif³ - dont l'objet principal est, ces jours-ci, les nouveaux programmes et la mise en place de cycles d'apprentissage - mais dont le plus significatif, au point de vue administratif, aura été une nouvelle répartition des pouvoirs entre le ministère, les pouvoirs organisateurs régionaux, que constituent les commissions scolaires, et les établissements scolaires, tant du primaire que du secondaire. Signalons qu'au Québec, les établissements scolaires de l'ordre primaire sont dirigés par un chef d'établissement, qui peut avoir un adjoint selon la taille de l'établissement, et disposent de la même autonomie administrative et pédagogique que ceux du secondaire. De plus, depuis plusieurs décennies, il n'existe pas de corps d'inspection. De fait, jusqu'à récemment, certaines des attributions qui étaient conférées aux inspecteurs de jadis étaient partagées entre les pouvoirs

organismes régionaux⁴ et la direction de l'établissement scolaire⁵. Aujourd'hui, la majeure partie de ces attributions est sous la responsabilité du chef de l'établissement scolaire. C'est dire l'ampleur des changements et l'augmentation des responsabilités.

Il est indéniable que la réforme administrative a octroyé une plus grande autonomie aux établissements scolaires. Par exemple, les prérogatives du conseil d'établissement ont été renforcées et l'établissement est encouragé à avoir sa couleur propre au niveau de son projet d'établissement puisqu'il peut définir jusqu'à 25 % de ses plans d'études⁶ (curriculum). Les pouvoirs organisateurs régionaux sont définis dans une volonté d'"organismes de service" aux établissements scolaires. Les mécanismes traditionnels de régulation sont en redéfinition et, entre autres, les écoles doivent mettre en place des procédures d'auto-évaluation de leur fonctionnement.

L'ensemble de ces changements constitue, certes, un chantier intéressant, voire passionnant, et selon l'angle d'attaque de l'analyse, les constats observés peuvent s'avérer diversifiés.

JEU DE PISTES POUR LES DIRIGEANTS

Plusieurs des changements en cours actuellement au Québec ne sont pas étrangers à ceux réalisés au sein d'autres pays, notamment en France, en Belgique, et dans des cantons helvétiques romans. Par ailleurs, ces changements ne sont pas sans affecter non seulement le statut de l'établissement scolaire mais aussi celui des différentes catégories du personnel responsable de l'encadrement de l'éducation.

Pour traiter du contexte général de changement et des actions qu'il commande, j'utiliserai la métaphore du "jeu de pistes". C'est une métaphore qui m'apparaît assez pertinente pour traiter de la situation actuelle de transformation du système et de nos pratiques. Car, à maints égards, tout comme au sein d'un jeu de pistes, il existe :

1. des acteurs stratégiques ;
2. une situation de départ (tout au moins une situation que l'on pense être de départ);
3. un contexte que l'on s'approprie davantage au jugé qu'à la certitude ;
4. et un avenir dont les paramètres de définition sont plutôt flous et dont les objets tiennent plus de consensus moussus que d'une vision forte et partagée quant aux buts à atteindre.

En premier lieu, je présenterai quatre constats majeurs, puis, dans un second temps, je traiterai des actions possibles pour les dirigeants scolaires.

Premier constat - Les dirigeants scolaires : un corps social en pleine transformation

Au cours des dernières années, on aura beaucoup traité des effets du renouvellement accéléré du corps enseignant au sein des pays occidentaux. Pour le

Québec par exemple, en l'espace de quelques années, plus de la moitié du corps enseignant sera complètement renouvelée. De fait, déjà au sein de plusieurs écoles, l'on peut constater que la majeure partie, sinon la totalité, des enseignants sont en tout début de carrière. Or, le départ à la retraite a touché encore plus fortement le personnel de direction des établissements. Ce départ prévisible s'est trouvé accéléré par la mise en place, au niveau de l'État, d'un ensemble de mesures incitatives visant à la fois à réduire la dette publique et à favoriser la création d'emploi pour la nouvelle génération de diplômés. Bref, le succès des programmes de départ à la retraite a créé des vides importants, voire dramatiques, de personnes expérimentées au sein des effectifs de direction.

Il faut aussi le dire, bien des dirigeants d'expérience qui avaient survécu aux réformes précédentes ont profité de l'occasion qui leur a été faite pour " passer la main ". Or, les conséquences de cette situation sont plus complexes que l'on peut l'imaginer de prime abord. La réforme en cours est, sous plusieurs dimensions, un changement radical, c'est-à-dire que nous n'assistons pas qu'à un changement de structure administrative mais, aussi, à un changement majeur de culture, tant au niveau pédagogique qu'à celui de l'organisation des collaborations au sein de l'établissement et de sa gestion quotidienne.

Ainsi, nous n'assistons pas qu'au départ massif de personnes d'expérience qui auraient pu, par ailleurs, jouer des rôles de soutien et de support aux dirigeants débutants, mais aussi aux changements de façon de faire. Plusieurs aspects du système ont tellement changé que bien des " tours de main " des routines maîtrisées et " des trucs qui marchaient " sont devenus périmés.

Le travail du dirigeant scolaire est en profonde transformation. Cela occasionne toutes sortes de figures de style. Ainsi, plusieurs dirigeants qui quittent ne manquent pas de signaler qu'ils ont su " partir au bon moment... " Quant à ceux qui restent, on peut à l'occasion entendre des commentaires du type : " Je n'ai jamais été engagé pour faire cela " ; " Avoir su, je n'aurais jamais accepté ".

Parmi les dirigeants, il y a, bien sûr, a contrario les militants du changement permanent pour qui toute réforme est une " casse routine ". C'est l'occasion de nouveaux défis, de conduire des projets novateurs, d'assister à une nouvelle donne dans la distribution du pouvoir... Et, il faut aussi le dire comme cela, il y a ceux qui ont maintenant la possibilité, à tort ou à raison, de se percevoir comme des " vrais patrons ", des " entrepreneurs ", etc.

Mais, probablement que la majorité des dirigeants est constituée de personnes d'expérience qui se tiennent informées tout en demeurant prudentes dans leur avancée. Des " réformes administrées " et des " ministres réformateurs ", ils en ont vu passer... Les changements en éducation, ce n'est pas " nouveau ", on verra...

Enfin, il y a les débutants dans le métier, souvent un peu isolés des autres et d'eux-mêmes... Qui souvent n'ont pas encore fait le deuil de l'enseignement et qui doivent apprendre tout à la fois, y compris les nuances sophistiquées du socio-constructivisme, du balisage des plans d'intervention personnalisés ou de la " transférabilité " réelle d'une compétence transversale... Mais, le plus complexe pour les dirigeants débutants - dont le nombre connaît une croissance fulgurante (c'est

qu'ils sont en situation d'apprentissage accélérée d'un nouveau métier. Non seulement, ils ont à composer avec une identité professionnelle en transformation qui s'accompagne de l'acquisition et de la configuration de différents savoirs, de doutes, voire de crises, mais on leur demande en plus d'être des dirigeants novateurs. Ce qui, somme toute, n'est guère réaliste. Car, c'est déjà tout un défi d'apprendre, dans des délais très courts, ce qu'est " un dirigeant de base ", et si, en plus, on leur demande d'être des dirigeants novateurs, les risques de dérapage ne sont pas négligeables. Comment associer une équipe à une démarche de changement lorsque l'on n'a pas encore construit son réseau de confiance, établi sa légitimité auprès de ces collègues, mais surtout auprès des enseignants de son établissement ?

Si, à maints égards, l'on pourrait s'inspirer de la typologie des chefs d'établissement établi par Guillaume et Maresca (1993) dans les suites de 1989 pour la France, la situation québécoise est tout autre à la fois par le renouvellement massif du corps des dirigeants scolaires, mais aussi par l'ampleur de la redéfinition des tâches du dirigeant. Pour reprendre l'expression que Meirieu (1989) formulait à l'égard du corps enseignant, nous sommes en présence d'un métier nouveau. Car, l'ensemble des demandes faites aux directions d'établissement par les nouveaux contextes et la révision majeure des cadres réglementaires historiques, appelle aujourd'hui à l'exercice d'une nouvelle professionnalité du métier.

Deuxième constat - Après la décentralisation, la nécessité de reconstruire l'école

Les décentralisations en cours sont les ferments d'une transformation profonde - et je crois nettement sous-évaluée à l'origine - du rôle et des attentes de rôles à l'égard du dirigeant scolaire. Notamment, la décentralisation vers les établissements scolaires et le renforcement du statut des conseils d'établissement, sous un modèle plus ou moins décalqué du conseil d'administration de l'entreprise corporative feront vraisemblablement en sorte que **le chef d'établissement modèlera de moins en moins son comportement sur un ensemble de normes traditionnelles propres à une hiérarchisation administrative d'un service public d'éducation** mais visiblement davantage sur l'univers référentiel du monde des entreprises, voire celui des dirigeants compétitifs avides de succes story où il y a des gagnants. Pour reprendre, la typologie d'Obin (1996), il m'apparaît que la figure emblématique du chef d'établissement puisant sa légitimité dans son rôle d'administrateur incarnant les exigences de l'institution s'est progressivement érodée pour celle du " manager " ou du " gestionnaire " soucieux de la gestion des attentes et d'efficacité.

Il est visible que les idéologies et les théories managériales, qui traversent l'entreprise privée de type libéral à l'heure de la mondialisation des marchés, s'introduisent dans l'espace scolaire, le structurent et le redéfinissent. En maints endroits, nous avons assisté à des formes diverses de dérégulation du marché scolaire, au renforcement de la compétition entre les établissements, à la publication d'un palmarès des écoles jugées " performantes ", bref, à un spectre de stratégies présenté comme incontournable pour améliorer les résultats du système éducatif - évaluation oblige. Le new public management séduit. Il séduit d'autant qu'il possède un répertoire de vocables à la définition sémantique très large comme ceux

d'autonomie, de décentralisation, de responsabilité professionnelle, d'empowerment, d'offre de services, etc.

Beaucoup de chefs d'établissement, particulièrement ceux qui veulent changer le système, l'améliorer, se retrouvent dans ces nouveaux discours. C'est aussi le cas de plusieurs jeunes enseignants qui viennent de décider de faire le " grand saut " dans un poste de direction avec la volonté de " faire autrement ".

Mais, ce qui est de nouveau, c'est la montée de la sphère politique dans l'exercice du métier de chef d'établissement. Entendons-nous bien, l'exercice de direction a toujours nécessité une part importante de compétences d'ordre politique, mais les transformations en cours interpellent aujourd'hui, probablement jamais comme par le passé, à assumer une surcharge de travail au niveau de ses fonctions de représentation auprès de la collectivité immédiate pour toutes sortes de raisons, y compris pour la recherche des ressources nécessaires au fonctionnement de son établissement. Dans cette perspective, le chef d'établissement doit " gérer " son conseil d'établissement, établir des partenariats divers, rencontrer les élus politiques, les dirigeants des entreprises, monter des campagnes de financement, etc. Bref, un ensemble d'opérations nécessaires au bon fonctionnement de son établissement mais qui, de ce fait, l'éloigne de ce dernier et vraisemblablement aussi d'un certain nombre de valeurs traditionnelles propres à un service public d'éducation.

Nous assistons donc à l'érosion progressive d'un protocole d'attitudes et de comportements attendus concernant, entre autres, la nature des relations entre les différents acteurs de l'établissement scolaire, voire même à la place de l'école au sein du réseau éducatif national, à une redéfinition majeure de l'équipe de direction de l'établissement, d'un établissement qui n'est pas en soi une donnée acquise, mais, de plus en plus, un organisme qui doit se positionner au sein d'un marché scolaire caractérisé par des projets d'établissements, par des singularités locales au niveau des programmes d'études, par des évaluations de performance, par des parents consommateurs de services scolaires, etc.

Somme toute, l'un des aspects les plus paradoxaux des décentralisations en cours et de l'accroissement de l'autonomie des établissements est bien celui de l'affaiblissement global des organisations éducatives et des professionnels de l'éducation par rapport à leur société immédiate, ses usagers et ses conflits. Les frontières même de l'institution scolaire sont devenues davantage poreuses. Ce qui pose le problème de l'existence même d'un espace éducatif, celui de l'hésitation, de l'essai, du droit à l'erreur.

L'institution scolaire et ses représentants n'ont plus le prestige d'autrefois. La massification scolaire est l'une de ses conséquences manifestes : la nécessité incontournable d'une réussite du parcours scolaire pour une entrée réussie sur le marché de l'emploi a consacré l'échec scolaire comme problème politique. Par déclinaison progressive des responsabilités, l'établissement scolaire, particulièrement celui du second degré, s'est vite trouvé caractérisé par ses inégalités de réussite. Il s'agit là d'un problème de société qui le transcende sur bien des dimensions, mais qui demeure une situation éprouvante pour celles et ceux qui, au quotidien, y donnent le meilleur d'eux-mêmes dans des conditions particulièrement difficiles.

Au sein d'une telle dynamique, **le premier défi de taille d'une direction d'établissement est devenu celui de construire l'école en permanence...**

Troisième constat - L'évaluation, l'omniprésence du paysage...

Sans probablement le réaliser et parfois avec les meilleures intentions du monde, nous sommes entrés de plain-pied dans l'air du " tout évaluation ". L'évaluation est devenue une pratique sociale accessible à monsieur Jourdan...

Mais, au sein même du système éducatif, il est à se demander si nous n'assistons pas à une reconduite de la situation qui a prévalu dans un autre domaine. En effet, il y a quelques d'années, plusieurs dénonçaient les dérives qu'avait prises l'évaluation des apprentissages. Le diagnostic était parfois très sévère. Force est de reconnaître que le syndrome de la " sur-évaluation " qui touchait les pratiques d'enseignement d'alors s'est transposé " sans apprentissage " à l'évaluation des programmes, des unités ou des établissements. En matière d'évaluation, non seulement d'aucuns sont à l'abri du syndrome, mais les demandes sont constantes, les experts de tout acabit offrent sans cesse leurs services et puis un peu tout le monde est devenu une personne " informée " sur la question.

Au regard de l'évaluation des établissements, pour l'instant, le discours dominant est, somme toute, assez convivial, voire sympathique. On parle d'auto-diagnostic, d'auto-analyse, d'auto-évaluation... Tout cela sous l'égide d'une approche formative qui relèverait d'un niveau de maîtrise supérieur à celui que l'on arriverait à appliquer, au quotidien, au sein de la classe. Entendons-nous bien, les aspects positifs de cette approche de l'évaluation des établissements ne sont plus à démontrer. Entre autres, les travaux de Demailly et al (1998) ont signalé les gains d'une telle démarche, dans la mesure toutefois où elle soit validée par un groupe externe.

Toutefois, sans vraiment que l'on en prenne toujours conscience, nous assistons à la mise en place progressive, voire accélérée, de tout un appareillage d'indicateurs et de standards dit " internationaux " qui viennent progressivement occuper, voire occulter, le paysage scolaire. Bref, au fur et à mesure que les nouvelles technologies de traitement de l'information se déploient, que l'établissement du quartier est mis à l'auge de la comparaison non pas avec ceux du système local mais bien avec des référents d'ailleurs, jugés le modèle standard, l'on peut être inquiet de l'avenir de l'évaluation des établissements.

Certes, il y aura probablement toujours la gentille évaluation de départ, mais... il viendra vite le temps où cela ne fera guère un pli que vous soyez engagés ou non dans une démarche d'auto-évaluation, que vous y ayez consacré un nombre d'heures considérables, que cela ait mobilisé beaucoup de personnes de bonne volonté : c'est l'obligation de résultats qui comptera.

La compétition scolaire est forte : une situation qui à la fois résulte et engendre, chez les usagers, des comportements de stratèges et de consommateurs avertis (Ballion, 1981). La reprise du discours sur le projet d'établissement et son évaluation, ou encore certaines orientations définies sous le couvert de l'empowerment, n'est pas sans s'inscrire dans l'affirmation de la responsabilité collective des personnels de l'éducation à l'égard d'une obligation de résultats.

Mais de quels résultats s'agit-il ? Comment les mesure-t-on ? Avec quels outils ? Qui sont les juges ? Le développement récent des indicateurs en éducation, porté par les organismes internationaux, voire même par certains ministères, ne sont-ils pas de nature à faire converger l'ensemble des systèmes éducatifs vers une politique éducative singulière, un modèle unique de ce qui est souhaitable en éducation ? Au sein d'un tel contexte, on comprendra que l'auto-évaluation des établissements peut constituer un sentier piégé, et cela, d'autant plus qu'il évacue la question des standards de performance ou feint d'ignorer des éléments de comparaison à l'égard des autres établissements ou des objectifs nationaux. Mais, il est aussi piégé si la démarche évaluative ne consiste qu'à porter l'attention sur les résultats correspondant aux indicateurs nationaux ou internationaux, si l'occasion ne permet pas d'assurer une appropriation collective du processus, de réaliser une démarche d'évaluation négociée qui fasse sens et se traduise par un engagement dans de projet collectif renouvelé.

Quatrième constat - La " commercialisation " accélérée de l'école

L'autonomie accrue octroyée aux établissements et l'invitation qui leur est faite de se donner un projet spécifique ont plusieurs effets dont la nécessité pour le chef d'établissement d'assurer la " mise en marché " de son école, de mettre en place une politique de communication auprès de son environnement immédiat particulièrement auprès des parents et des élèves.

De fait, on associe souvent la décentralisation en faveur des établissements à la mise en place d'un " marché scolaire " favorisant la compétition entre établissements au profit de l'amélioration de l'offre globale de service pour les usagers. Or, il existe des variantes émergentes du phénomène qui commencent, de plus en plus, à se manifester.

En premier, signalons que, au fur et à mesure que l'on assiste à des formes de décentralisation des décisions et des ressources à l'égard des établissements, l'on observe en corollaire la naissance d'un véritable marché de la consultation et de la vente d'expertise de toutes sortes à l'intention des directions d'établissement. Par exemple, au Québec, où le budget de perfectionnement des personnels relève des écoles, que ces dernières disposent de l'autonomie de gestion sur ce dossier et qu'il n'y a pas d'obligation de référer à des organismes en particulier, un véritable marché de l'offre de services de formation de toutes sortes s'est constitué. L'on peut y retrouver probablement des offres intéressantes, mais aussi parfois des plus discutables. Le marché de la consultation en éducation est un marché lucratif en pleine expansion et relativement peu protégé contre les abus possibles. Cela est d'autant plus évident qu'on assiste à des changements accélérés et que doivent se généraliser rapidement des pratiques nouvelles comme celle de l'évaluation des établissements⁷, de l'enseignement coopératif ou des approches socio-constructivistes, etc.

En deuxième lieu, il y a aussi lieu de signaler l'importance que prend la sollicitation directe auprès des directions d'établissements de toutes sortes d'entreprises, tant sociales que commerciales, voire orchestrées par des sectes religieuses en quête de recrutement. Ainsi, il y a des vendeurs de publicité prêts à investir tous les lieux pour apposer leurs panneaux publicitaires contre rémunération, des WC au transport

scolaire. Puis, il y a des situations plus subtiles, mais aussi plus pénibles, comme ces organismes présentés sous une catégorie caritative qui, par exemple, font des campagnes de sensibilisation auprès des élèves contre l'usage de la drogue et qui sont rien de moins qu'une filière de recrutement d'une célèbre église américaine qui éprouve quelques difficultés ces derniers temps, notamment en France.

Certes, il existe des parades à tout cela. Dans les systèmes centralisés traditionnels, l'on n'entraîne pas à l'école sans avoir obtenu l'autorisation du pouvoir central. Il y avait une " gestion des frontières " plus serrée qui protégeait à des degrés divers l'établissement scolaire. Aujourd'hui, les règles du jeu ont changé et la direction de l'établissement scolaire se trouve souvent dans une situation où elle doit prendre des décisions rapides sans nécessairement avoir en main toutes les données du problème, sans en connaître les tenants et les aboutissants. Pour résoudre ce type de problème, il faut le plus souvent reconstruire des réseaux de solidarité. Mais, cela nécessite du temps et de la confiance. Or, les dirigeants d'établissement ont de moins en moins de temps et la compétition accélérée entre établissements risque de susciter de moins en moins une " confiance généreuse ".

DES CONSTATS ET APRÈS...

Les constats sur lesquels nous avons porté notre attention se retrouvent à des degrés variables au sein de plusieurs pays engagés dans la réforme de leur système éducatif, mais aussi plus largement dans la réorganisation de leur administration publique. D'ailleurs, les réformes administratives des appareils de l'État viennent souvent des mêmes architectes qui, malheureusement, ne font pas souvent la distinction entre la nature des différentes missions poursuivies par les services publics. Dans une telle perspective, l'on peut facilement perdre le sens de ce que signifie au quotidien diriger un établissement éducatif. Dans cet esprit, un certain nombre de pistes nous apparaît essentiel à baliser. Nous en retenons six.

Piste 1 : Réaffirmer le sens de l'école

Diriger un établissement scolaire, c'est poursuivre un projet de société, c'est s'engager dans un combat quotidien, c'est accepter de faire face aux difficultés les plus complexes, c'est refuser de baisser les bras...

Poursuivre un projet de société, c'est dépasser l'immédiateté de la gestion de son école et inscrire l'évolution de cette dernière au sein d'une trame temporelle généreuse et en rapports significatifs de solidarité avec les autres établissements scolaires. Or, aujourd'hui, trop d'écoles, trop de régions scolaires, ressemblent à des continents sinistrés. De nombreuses familles vivent dans un état de délabrement psychique, de désintégration sociale, de précarité économique, de paupérisation croissante. Bien des enfants qui viennent à l'école ne peuvent pas être disponibles pour le travail scolaire, pour réaliser des apprentissages. Dans un tel contexte, diriger une école consiste à gérer des situations de nature bien différentes et bien plus exigeantes que de celle de gérer l'évolution des parts de marché.

Il n'est pas évident d'œuvrer au quotidien auprès d'enfants, d'adolescents engagés dans un destin qui est à l'envers de leur rêve, de leurs espoirs mêmes les plus raisonnables. L'école est aussi là pour permettre à une génération de s'en

sortir et les dirigeants scolaires sont parmi les premiers responsables d'une telle mission. Et parce qu'ils sont les porteurs de cette mission, ils ont aussi le devoir de résistance. Postman disait qu'enseigner, c'est aussi savoir résister ; c'est résister aux modes qui passent ; c'est résister aux intérêts singuliers des uns (qu'ils soient parents, membres d'une corporation ou marchands du Temple), pour se préoccuper du mieux être de tous. À maints égards, diriger un établissement scolaire, c'est soutenir et former des résistants, de les aider dans leur quotidien, de les accompagner dans leur cheminement, de les soutenir dans leur expertise, de les défendre contre ceux qui ignorent la complexité de leurs tâches.

Piste 2 : S'investir dans sa formation

Jusqu'à récemment, lors de mes actions de formation auprès des dirigeants scolaires, il m'arrivait souvent de dire, sur un ton mi-figue mi-raisin, que la première fonction d'une direction d'école était souvent d'accueillir les visiteurs pour permettre aux autres de travailler... Aujourd'hui, au sein des établissements, et encore davantage demain, cela est devenu de moins en moins une remarque humoristique mais bien une pratique réelle. L'ouverture accrue de l'école sur son environnement nécessite une vigilance et un savoir-faire manifeste. À maints égards, le métier de dirigeant scolaire a considérablement évolué au cours des dernières années. Des exigences nouvelles sont en place, des pratiques émergentes sont à construire et à consolider.

Face à une telle réalité, la formation tant initiale que continue est devenue une donnée incontournable pour l'exercice de ce métier en transformation, pour le développement, la reconnaissance, la valorisation et la professionnalisation des personnes qui l'assument.

Diriger un établissement nécessite de plus en plus la maîtrise d'un corpus élargi de connaissances permettant une réelle indépendance stratégique à l'égard des autres, des clichés faciles, des marchands d'idées " prêtes à porter ", mais aussi à l'égard de ses propres croyances acquises à une autre époque, dans un autre contexte de fonctionnement...

Mais, l'on ne clone pas les dirigeants. La formation proposée doit être adaptée au cycle de vie professionnelle des personnes, prendre en considération leurs savoirs d'expérience et permettre des plages significatives d'analyse de pratique. En période de transformation, plus qu'en tout autre temps, il faut demeurer vigilant à l'égard de l'expérience acquise jusqu'à maintenant. Le cumul des années de service fait des gens plus vieux, il ne fait pas nécessairement des gens plus expérimentés, ni des personnes plus sages.

S'il y a des compétences complexes qui nécessitent une trame temporelle significative pour les mettre à jour, ces dernières ne s'acquièrent que dans la mesure qu'elles sont objet d'analyse, objet de partage avec d'autres.

Piste 3 : Renforcer son expertise pédagogique

Savoir s'engager dans son projet personnel de formation dans l'action, être attentif et critique à l'égard de ses croyances et de ses pratiques, cela veut dire aussi accepter

de prendre des risques, s'engager dans l'innovation et le changement. **Je suis convaincu, aujourd'hui, que dans le contexte actuel, un dirigeant scolaire qui se préoccupe peu de questions pédagogiques, particulièrement de l'innovation pédagogique, peut devenir assez rapidement un simple agent de circulation ignorant l'essence même qui justifie les déplacements des uns et des autres, c'est-à-dire, d'abord et avant tout la formation des élèves qui lui sont confiés.** En fait, une direction d'école qui ne se préoccupe pas de la pédagogie au sein de son établissement, qui ne maintient pas son niveau de compétence dans ce domaine, voire son niveau d'employabilité, cause des tords majeurs non seulement à son équipe enseignante mais aussi à la redéfinition actuelle du rôle du dirigeant scolaire. Soyons très clairs sur la question, le dirigeant scolaire qui ne s'intéresse pas à l'évolution des idées en éducation, à la pédagogie, au développement de la didactique, à l'innovation et à l'évaluation des apprentissages n'est pas encore une espèce disparue mais cela craint pour l'avenir immédiat... Plus précisément, dans la redistribution actuelle des rôles, si le dirigeant scolaire ne s'intéresse pas à l'univers pédagogique, on n'a pas besoin d'exiger de lui qu'il ait d'abord été enseignant pendant plusieurs années avant d'être dirigeant scolaire. Si tout cela est secondaire, on peut très bien engager des gérants ou des firmes comptables. Je ne réfère pas à des hypothèses farfelues, je parle d'un pays réel. Dans l'esprit du " new public management " et de ses variantes, l'éducation est un " business " comme un autre. C'est une source potentielle de profits non négligeables pour des entreprises dont l'intérêt premier n'est pas de s'intéresser à la qualité de la formation et de l'éducation, au développement des personnes et de l'importante fonction qu'assume l'éducation comme incubateur privilégié de la citoyenneté et comme premier lieu de construction de la société. Des lycées et des collèges dont la gestion a été donnée à l'entreprise privée et qui sont sous la direction d'un gestionnaire qui a souvent aucune connaissance ou expérience de l'éducation, cela existe ailleurs et le modèle est en expansion. Je suis d'ailleurs convaincu que si nous procédons à des enquêtes fines dans certains secteurs de l'enseignement privé, notamment de la formation professionnelle, on pourrait retrouver des cas de figure assez semblables.

Piste 4 : Construire son leadership pédagogique

Il est, aujourd'hui, d'une certaine mode de dire que le directeur doit être un " coach ", un entraîneur. L'idée a son intérêt mais aussi ses limites. Dernièrement, j'analysais le matériel de sélection utilisé par des psychologues industriels et des bureaux de comptables (recyclés en experts de la gestion scolaire (qui avaient décroché des contrats de recrutement et de sélection de directions d'établissement scolaire du Québec. Suivant leur publicité, ces entreprises étaient expertes pour sélectionner des personnes fortes en " coaching " .

Dans leur matériel de sélection, il y avait bien quelques exercices traditionnels du type " corbeille papier " pour mesurer les qualités d'exécutants, il y avait aussi ce genre de question bien connu depuis l'école des Relations Humaines du type " *Aimez-vous votre prochain ?* " " *Un peu, beaucoup, toujours, passionnément* ". Mais, à l'analyse ce qui m'a intrigué le plus, c'était la vacance presque totale d'intérêt pour les questions pédagogiques, les idées en éducation, la maîtrise des approches, des concepts et des méthodes sur lesquels repose la compétence pédagogique. Je dois reconnaître qu'une telle situation m'a renversé. C'est bien beau le slogan du " coaching ", mais on est toujours entraîneur par rapport à un savoir-faire de haut

niveau et habilement maîtrisé. Peut-on imaginer un entraîneur de foot qui ne connaisse pas l'évolution des techniques de ce jeu, ses nouvelles approches, les contraintes du terrain quotidien ? Au sein des sociétés actuelles du savoir, on ne peut guère diriger en éducation sans disposer d'une connaissance élaborée des processus et méthodes qui y ont cours, sans disposer d'un certain nombre de savoirs de pratique dans l'exercice du métier d'enseignant. Ce n'est pas une question de " morale " ou de " beaux sentiments ", c'est une question fondamentale de crédibilité auprès de son personnel, des élèves, des parents et de la collectivité, mais, probablement, au départ à l'égard de soi-même...

En éducation, comme dans d'autres secteurs professionnels de haut niveau, nous sommes sans cesse contraints d'avoir à effectuer la mise à jour de nos compétences élargies, celles sur lesquelles repose la légitimité même de l'école comme institution.

L'accroissement et le déploiement de compétences en leadership éducatif sont devenus une donnée incontournable. Les enseignants eux-mêmes l'exigent d'une façon de plus en plus marquée de la part de leur direction⁸.

Or, pour développer des compétences en leadership pédagogique, il faut savoir ce qu'est le leadership et ce qu'est la pédagogie. L'un ne peut faire l'exclusion de l'autre. Et, à l'égard du leadership et de la pédagogie, il y a un même mythe à pourfendre. On ne naît pas plus leader que l'on naît pédagogue. L'un et l'autre sont le résultat d'un apprentissage constant dans l'action, soutenu par des formations qualifiantes, des analyses de pratiques adéquates, d'un encadrement et d'un support de haute qualité. À cet effet, autant les enseignants ont besoin de leaders pédagogiques à la direction de leur établissement, autant ces derniers ont besoin de supérieurs crédibles en leadership pédagogique dans les postes clefs de la direction générale de l'académie que du ministère..

Piste 5 : Développer le travail en équipe

Il y a de cela maintenant, un peu plus de vingt ans, je prenais ma première fonction au sein d'une équipe de direction d'un établissement scolaire. Après avoir, comme il se doit dans un premier mandat, dépensé de l'énergie dans bien des sens, j'observais avec admiration la douce quiétude qui caractérisait les enseignants expérimentés. Contrairement au personnel de direction, ces derniers savaient partir à l'heure et, le plus souvent, terminer leur boulot sur les lieux du travail. Ils avaient de réels talents pour refiler les cas problématiques à la direction, voire à leurs collègues moins expérimentés. Dans leur belle fugacité, il y avait là du génie manifeste. Les enseignants d'expérience me faisaient souvent penser à des chats. Depuis, j'ai toujours perçu les professionnels quelque peu comme des chats. Ils sont souvent altiers, autonomes et indépendants. Et l'une de mes questions obsédantes demeure depuis : **Comment fait-on pour mobiliser des chats ?**

Ces derniers temps, ce questionnement m'est apparu omniprésent chez les personnels d'encadrement responsabilisés de la transformation du système. **Pour les cadres scolaires, le problème n'est pas tant d'être des experts mais plutôt de savoir comment travailler efficacement avec des experts.** Quand ils ou elles s'inscrivent à une formation en management, il y a toujours de leur part une volonté d'accroître leur capacité d'influence auprès de leurs collaborateurs et de leurs

subordonnés. S'ils accordent une certaine attention aux processus conventionnels de gestion, à l'administration des choses, ils sont davantage interpellés par le gouvernement des personnes. **Pour une direction, le vrai défi n'est pas d'abord d'atteindre les objectifs fixés mais plutôt de construire et de préserver un leadership efficace à travers le temps et les événements.** L'atteinte des objectifs est toujours un sujet négociable, mais, conserver sa légitimité auprès de ses collaborateurs immédiats et savoir maintenir un état permanent de mobilisation, contre vents et marées, nécessitent des habiletés infiniment plus complexes à maîtriser.

À cet égard, le contexte en émergence constitue une véritable chausse-trappe pour le dirigeant inattentif qui peut littéralement se laisser happer par ses fonctions de représentations et d'intendance administrative, et laisser vaquer à hue et à ha sa responsabilité d'assumer un réel leadership pédagogique au sein de son établissement. La seule parade connue qui existe à ce niveau, c'est bien celle de favoriser le travail en équipe et, pour cela, il doit à la fois susciter la participation, animer, déléguer, soutenir et renforcer les personnes et les groupes qui jouent des rôles clefs dans le développement pédagogique de son établissement.

La décentralisation administrative à l'égard des écoles conduira à peu d'effets, si elle ne génère pas, au sein de ces dernières, des groupes de travail disposant d'une autonomie réelle, engagés en équipe pédagogique dans des projets signifiants. À ce sujet, lors de ses travaux, Goodlad (1984) a mis en évidence que les réussites marquantes réalisées par les écoles de son échantillon n'étaient pas le résultat d'interventions extérieures ; elles étaient davantage associées à la grande autonomie dont jouissaient ces dernières, à un sens élevé de la mission qui les guidait, à la forte identité collective qui les caractérisait, mais surtout, au leadership coopératif de leur direction⁹.

Piste 6 : Construire des réseaux de soutien professionnel

Assumer un poste de direction d'établissement scolaire est devenu d'une infinie fragilité. Il y a, aujourd'hui, peu de rapports entre les attentes que l'on manifeste à l'égard des dirigeants scolaires, les marges de manœuvre qu'on leur octroie réellement, le soutien et la formation qu'on est prêt à leur accorder. Or, les changements de ces dernières années, conduisant à une plus grande ouverture de l'école sur ses environnements, à des formes accrues de politisation des activités scolaires et à la montée de divers corporatismes rendent le pilotage des établissements scolaires une activité de plus en plus complexe.

De plus, le contexte actuel, caractérisé par la mise en place progressive de mécanismes de compétition entre les établissements et, par-delà, entre chefs d'établissement eux-mêmes, conduit à des formes certaines d'isolement professionnel. Au sein d'un tel contexte, associé au départ progressif de collègues d'expérience, il est fort probable que les réseaux traditionnels de soutien s'effilochent. En conséquence, le besoin pour de nouveaux modes de reconnaissance et d'appartenance professionnelle constitue une voie incontournable.

Au sein d'une telle dynamique, il est fort probable qu'une professionnalisation accrue du métier de dirigeant scolaire soit à considérer. Mais, cette professionnalisation ne

devrait pas se faire à la marge de celle du métier d'enseignant. Il y a là de nécessaires recompositions à inventer. Au sein d'une professionnalité redéfinie, l'expertise managériale mais aussi l'expertise pédagogique, la collégialité professionnelle et la maîtrise de compétences " coopératives " sont des habiletés inhérentes à l'exercice d'un véritable leadership éducatif que les chefs d'établissement ne pourront guère ignorer. **La construction, en milieu éducatif, d'un professionnalisme qui ne se traduira pas par une hiérarchisation encore plus poussée du travail des uns et des autres demeure le défi de tous les instants.**

Chose certaine, à notre avis, **il n'y aura pas de changements scolaires durables s'ils ne s'accompagnent pas d'un réel souci de valorisation et de développement professionnel du personnel de direction des établissements scolaires.**

EN CONCLUSION

Somme toute, très peu de chefs d'établissement, ont choisit ce métier pour se faire entarter. Et pourtant, cela risquera bien d'arriver un jour... si cela ne sait d'ailleurs pas déjà produit. Diriger un établissement scolaire est devenu un métier de visibilité, une fonction de responsabilité où l'on ne peut plus se référer uniquement à ses supérieurs immédiats - dont certains, entre-temps, ont opté pour une position proche de celle du maquis (, mais où l'on doit de plus en plus composer avec les multiples représentants de l'environnement tant interne qu'externe à l'établissement. La décentralisation en faveur des établissements et leur réorganisation interne conséquente ont conduit à une transformation profonde du rôle et des attentes à l'égard de la direction de ceux-ci. De plus, les nouvelles prérogatives se sont traduites, entre autres, par un accroissement important des aspects politiques dans l'exercice de la fonction de chef d'établissement. Si un recours accru aux habiletés politiques n'est pas sans déplaire à d'aucuns, son exercice demeure toutefois consommateur de temps et d'énergie et peut conduire à négliger plusieurs dimensions propres à un établissement scolaire, notamment la responsabilité de guidance pédagogique de la direction de l'établissement.

Cette situation est d'autant plus délicate, en ces années d'incertitude, car l'école est devenue la voie incontournable pour acquérir les compétences nécessaires tant à l'intégration sociale qu'à celui d'un positionnement réussi sur le marché de l'emploi. En somme, plus on compte sur l'école... plus on lui demande des comptes :

- * sur la qualité des enseignements dispensés ;
- * sur ses engagements de résultats ;
- * sur l'optimisation des ressources qui lui sont octroyées ;
- * sur sa contribution à la résolution des problèmes de la société, qui sont loin de se poser uniquement en des termes pédagogiques.

Si les grandes réformes de l'éducation de l'après-guerre ont créé, consolidé et développé les systèmes éducatifs nationaux, sans aucun doute celles des dernières années auront littéralement créé l'établissement scolaire. La suite des événements relève maintenant de ces femmes et de ces hommes qui y œuvrent au quotidien. Arriveront-ils à établir de nouveaux modes de collaboration, voire de coopération ?

En ces périodes de changements où des experts de toutes sortes, " auto-proclamés " ou non, ne manqueront pas de faire jouer le miroir aux alouettes à l'intention des dirigeants scolaires sur des thématiques portant, par exemple, sur le dernier truc qui marche dans l'entreprise, sur l'évaluation sans douleur, sur la gestion des conflits en cinq étapes, etc, en bout de pistes, rappelons les six proposées.

Piste 1 - Réaffirmer le sens de l'école

Piste 2 - S'investir dans sa formation

Piste 3 - Renforcer son expertise pédagogique

Piste 4 - Construire son leadership pédagogique

Piste 5 - Développer le travail en équipe

Piste 6 - Construire des réseaux de soutien professionnel

En définitive, si l'on veut reconnaître que la gestion de l'éducation ne peut se résoudre à une simple démarche homéopathique et que cela n'est pas demain la veille que l'on greffera une puce pour devenir un dirigeant omniscient, diriger un établissement scolaire demeurera toujours un passage difficile, mais, aussi, un beau défi à relever... en équipe.

RÉFÉRENCES

BALLION, R. (1982). Les consommateurs d'école, stratégies éducatives des familles. Paris : Gauthier-Villars.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). L'évaluation institutionnelle en éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

DEMAILLY, L. et al (1998). Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences et débats. Paris : L'Harmattan.

DEROUET, J.-L. (1991). " Décentralisation et droit des usagers ". Savoir 3(4), 619-641.

GATHER THURLER, M. (1996). " Le leadership coopératif ", Éducation et management, 52-57.

GRELLIER, Y. (1998). Profession, chef d'établissement. Paris : Éd. ESF.

GOODLAD, J. I. (1994). A Place Called School. New York McGraw-Hill

GUILLAUME, F.-R., MARESCA, B. (1993). " Les chefs d'établissement et l'autonomie ", Éducation et formation, 43-51.

INCHAUSPÉ, P. (1998) " Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'établissement " dans G. Pelletier et R. Charron (Éds.) (1998). Diriger en période de transformation. Montréal : Éd. Afides. 47-61

MELLOUKI, M., LEMIEUX, N. (1992). " Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux : le cas des inspecteurs d'écoles (1851-1964) et des conseillers d'orientation (1930-1990) au Québec ". Sociétés contemporaines. Sept-déc 1992, n°11-12, 91-118.

MEIRIEU, P. (1989). Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

OBIN, J.-P. (1996). Les établissements scolaire entre l'éthique et la loi. Paris : Hachette-Éducation

PELLETIER, G. (2000). " Les États généraux sur l'éducation du Québec ". Dans L. DEMAILLY (Dir.) Suffit-il d'évaluer? Paris, Bruxelles : De Boeck-Université.

PELLETIER, G. (Dir.) (1999). Former les dirigeants de l'éducation, Apprentissage dans l'action. Paris, Bruxelles : De Boeck-Université.

PELLETIER, G., CHARRON, R. (Dir.) (1998). Diriger en période de transformation. Montréal : Éd. Afides.

PELLETIER, G. (1997). Enseigner en milieu urbain : 9 000 quelque cents jours et après. Rapport de recherche réalisé en collaboration avec Claude Lessard. Université de Montréal

PELLETIER, G. (1996). Chef d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Dans M. BONAMI et M. GARANT (Éds) (1996). Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Bruxelles : De Boeck.

PERRENOUD, Ph. (1998). Les établissements scolaires entre mandat et projet : vers une autonomie relative. Conférence présentée au colloque AFIDES de Montréal.

PERRENOUD, Ph. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?, dans G. Pelletier et R. Charron (Éds.) (1998). Diriger en période de transformation. Montréal : Éd. Afides. 7-30

THÉLOT, C. (1993). L'Évaluation du système éducatif. Paris : Nathan

NOTES

1 Conférence d'ouverture du Colloque Réguler, évaluer et décider dans les systèmes éducatifs tenu à Lyon les 6, 7 et 8 avril 2000.

2 Référence : Revue Éducation et management (Février 2000), n°21, p. 72-73.

3 Voir, entre autres, à ce sujet Inchauspé (1998) et Pelletier (2000).

4 Par exemple, la direction des études. De fait, plusieurs des inspecteurs de l'époque sont devenus des directeurs des études au sein des pouvoirs organisateurs régionaux. Voir, entre autres, à ce sujet, Mellouki et Lemieux (1992).

5 Par exemple, l'évaluation des enseignants.

6 En pratique ce pourcentage est réduit si l'on tient compte des différentes contraintes propres aux programmes et à l'organisation pédagogique.

7 Dans son avis sur l'évaluation institutionnelle (1999), le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, souligne les aspects positifs de recourir à des experts externes dans une démarche d'évaluation d'établissement.

8 Voir particulièrement à ce sujet, les écrits de Grellier (1998), Inchauspé (1998) et Perrenoud (1998). Je signale aussi les résultats d'une enquête conduite auprès de plus de mille enseignants de Montréal (Pelletier, 1997).

9 Au regard du leadership coopératif voir notamment Gather Thurler (1996).