

RESSOURCES

H U M A I N E S



La Fédération
des commissions
scolaires
du Québec

Spécial
Direction d'école

La revue *Ressources humaines* est publiée trois fois l'an par la Fédération des commissions scolaires du Québec. Son tirage est de 420 exemplaires.

Ressources humaines

Équipe de production

Coordination de la publication, de la rédaction et de la commandite

Monique Poulin

Conception graphique de la couverture

Triomphe, marketing et communication

La Fédération des commissions scolaires du Québec
1001, avenue Bégon
Case postale 490
Sainte-Foy (Québec) G1V 4C7
Téléphone : (418) 651-3220
Télécopieur : (418) 651-2574
Courrier électronique : info@fcsq.qc.ca

Document : 5836
Dépôt légal : 4^e trimestre 1998
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Management public

Pour favoriser le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement	5
La formation du personnel de direction des établissements d'enseignement en dehors du Québec	11
La banque de relève	17
Le développement d'un programme d'appréciation du potentiel administratif pour les fins de sélection chez les directions d'école	20
Le mentorat instrumental : approche ancienne et voie d'avenir	35
Directeurs, directrices : À vos marques...	53
Loi 180	59
Diriger en éducation : de l'autorité, du courage et de la vie	60
La direction d'une école en période de profonds changements : version appellation contrôlée	68
Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directrices et directeurs d'école	72
Devenir dirigeant : Le jeu des neuf prophéties	83
Gestionnaire, leader ou... artiste : de l'utopie décapée à l'action de direction	89
Le partenariat : du discours à l'action	99
Les formes de leadership - Approches américaines	108

MANAGEMENT PUBLIC



Pour favoriser le développement professionnel des directions d'établissement d'enseignement

*Auteur : Nicole Gagnon – MEQ
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire*

Réflexions et actions en partenariat

Les directeurs et directrices d'écoles primaires et secondaires ainsi que leurs collègues des centres d'éducation aux adultes et des centres de formation professionnelle sont des personnes clés du système d'éducation. Cette réalité devient encore plus évidente avec la reconnaissance légale d'une plus grande autonomie aux établissements d'enseignement.

Dans le plan d'action ministériel « Prendre le virage du succès » on peut lire :
Donner plus d'autonomie à l'école : Comment ?
Soutenir les directions d'école

On souhaite voir assumer plusieurs responsabilités pédagogiques et administratives par les écoles, ouvrir celles-ci sur leur communauté et accentuer la reddition de comptes. Tout cela exigera, de la part du personnel de direction, un leadership pédagogique plus affirmé, une ouverture à la gestion collégiale, de solides bases

en administration ainsi que des qualités axées sur le dialogue et la transparence.

Il faut aux directions d'école une formation les aidant, de façon continue, à exercer ce rôle plus important. Ainsi, de concert avec les organismes représentant les directions d'école, les orientations et les mécanismes actuels en matière de sélection, de formation et de perfectionnement seront examinés, puis révisés ultérieurement.

Une conjoncture nécessitant une attention particulière à la formation des directions d'établissement

Malgré l'importance reconnue à la fonction, on n'a pas, au Québec à ce jour, jugé nécessaire de se doter d'un encadrement national pour la formation des personnes occupant ou aspirant à occuper un poste de direction dans l'établissement d'enseignement. Tout au plus, disposons-nous d'un cadre réglementaire minimal sur les conditions d'accès à cette fonction. Les autres aspects de la sélection, de la formation initiale, de l'insertion professionnelle et de la formation continue n'ont pas été balisés par un cadre favorisant, au plan national, le développement optimum des compétences de l'ensemble des femmes et des hommes qui acceptent d'assumer cette fonction complexe et cruciale pour la qualité des services éducatifs.

Différents facteurs nous amènent à porter, actuellement, une plus grande attention aux modalités de soutien et d'encadrement du développement professionnel du personnel de direction des établissements d'enseignement. Certains de ces facteurs, comme nous le verrons dans les sections suivantes, sont d'ordre quantitatif – plus de personnes accèdent à cette fonction – d'autres sont d'ordre qualitatif – de nouveaux défis interpellent les directrices et les directeurs d'expérience comme leurs nouvelles consœurs et leurs nouveaux confrères.

Le personnel de direction d'établissement d'enseignement – un changement de garde

Le système scolaire traverse actuellement une période de renouvellement de ses effectifs aussi important que celui qui a suivi le Rapport Pa-

rent. Par exemple, en ce qui regarde le personnel de direction d'établissement d'enseignement, on observe une accélération du rythme de remplacement annuel – de 3 pour cent qu'il était en 1992-1993, ce pourcentage est passé à 8 pour cent en 1997-1998.

Et pour compliquer la chose, on déplore à plusieurs endroits qu'il soit parfois difficile de combler les postes de direction d'établissement.

Le renouvellement accru du personnel de direction pose deux défis :

- recruter les femmes et les hommes les plus aptes à faire émerger l'école du succès,
- assurer les conditions favorables à l'insertion professionnelle à cette relève.

La direction d'un établissement d'enseignement – un métier en mutation

Plusieurs éléments du contexte créent de nouveaux défis au personnel des établissements d'enseignement, tout particulièrement aux personnes qui en assument la direction.

L'école québécoise, comme celle de plusieurs autres pays, est fréquemment mise au ban des accusés. Certains lui reprochent d'offrir une formation inférieure à celle reçue par les générations précédentes. D'autres mettent en doute sa capacité à préparer, pour le monde actuel et futur, les jeunes et les adultes qui la fréquentent. Chose certaine, on exige davantage de l'école. On ne lui demande plus seulement de transmettre les savoirs, savoir-faire et savoir-être des générations précédentes, ce qui demeure toujours pertinent, mais on exige en plus, qu'elles fassent acquérir des compétences qui permettront à l'ensemble des élèves de devenir les individus, les citoyens, les travailleurs adaptés et constructifs d'un monde où le savoir sera au centre de l'organisation sociale.

Le marché du travail, en raison d'emplois exigeant toujours plus d'habiletés à manipuler des symboles plutôt que des objets, et ce, même dans les domaines traditionnels comme l'agriculture et l'industrie manufacturière, requiert une main-d'œuvre ayant des compétences d'un niveau plus élevé. L'organisation du travail est en révolution. Les employeurs modifient la culture de gestion de leur établissement, ils désirent du personnel qui réponde à cette nouvelle réalité et demandent que les écoles préparent ce personnel.

L'évolution technologique, en faisant disparaître certains emplois et en en créant de nouveaux, commande à l'école une adaptation constante. De plus, pour la gestion, pour la pédagogie, pour leur culture générale, pour leur propre formation, les directrices et les directeurs doivent s'approprier les technologies de l'information et de la communication.

Au-delà du monde du travail et des développements technologiques, les exigences de la vie contemporaine requièrent le développement d'une plus grande capacité de gestion de l'information et de résolution de problèmes. Encore ici, on attend de l'école une contribution pour la formation de futurs citoyens et de futures citoyennes aptes à vivre dans ce nouveau monde.

De plus, le devoir d'offrir un cadre éducatif stimulant à une diversité d'élèves ajoute au défi. Le devoir moral d'amener l'ensemble des élèves plus loin dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés exige plus que de la bonne volonté et que la compétence des directions d'établissement. Un tel mandat doit être porté par le milieu éducatif dans son ensemble – l'équipe-école ou l'équipe du centre de formation et leurs partenaires. Les directions d'établissement connaissent déjà les exigences de ce nécessaire partenariat dont elles doivent être le pivot.

La mutation du contexte scolaire constituerait, en soi, une raison suffisante pour engager une réflexion sur le soutien et l'encadrement de la formation des directions d'établissement d'enseignement. Mais, les modifications des encadrements légaux, organisationnels et pédagogiques, qui visent sous un autre angle à répondre aux mêmes défis, nécessiteront aussi des compétences plus poussées pour assumer différem-

ment l'ensemble des rôles d'une direction d'établissement :

- ◆ leader éducatif,
- ◆ stratège de l'utilisation maximale de ressource,
 - par la mobilisation des ressources humaines
 - par une gestion des allocation financières et des ressources matérielles centrée sur les résultats,
- ◆ garant du fonctionnement et de l'efficacité de son établissement,
- ◆ interface avec les différents partenaires,
- ◆ agent de changement.

Le virage important que l'école québécoise a commencé à prendre n'est pas pour autant une sortie de route. Il y a continuité entre le passé, le présent et l'avenir. Les directions d'établissement d'enseignement peuvent s'appuyer sur les compétences acquises et les recrues baser leur développement professionnel de gestionnaire sur les compétences développées dans l'enseignement. Elles doivent néanmoins compléter les compétences acquises par des connaissances et des habiletés en perpétuelle évolution.

Au-delà de toutes les bonnes raisons liées au contexte social, gouvernemental et éducatif d'envisager une révision des mécanismes de développement des capacités à diriger un établissement d'enseignement, la raison la plus importante est sûrement l'ampleur du besoin ressenti par celles et ceux qui ont choisi et qui choisiront de relever le défi.

Le développement des compétences professionnelles – une responsabilité partagée

L'intérêt des différentes instances – ministère de l'Éducation, commissions scolaires, associations professionnelles, universités – au regard du développement des compétences du personnel de direction des établissements d'enseignement a pour corollaire leur responsabilité d'y contribuer.

- Les commissions scolaires, en tant qu'employeurs, doivent soutenir le développement professionnel de tout leur personnel.

- Les associations professionnelles en proposant à leurs membres des occasions de développer leurs compétences y contribuent également.
- Les universités sont responsables de la formation créditée en administration générale et scolaire, elles contribuent également à différentes formations courtes.
- Le ministère de l'Éducation joue, en matière de formation des directions d'établissement d'enseignement, un rôle formel en établissant les règles d'accès à la fonction. Il joue également un rôle de soutien par les budgets qu'il attribue pour la formation de ce personnel.
- Hormis cet indispensable soutien externe, il faut se rappeler que seul l'engagement individuel des personnes concernées peut assurer l'intégration des expériences de formation tout au long des différentes étapes professionnelles. Les activités de formation ont une valeur professionnelle dans la mesure où elles permettent d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés et des attitudes qui s'intégreront au bagage antérieur et qui seront transférées dans la pratique. Ainsi, le développement professionnel nécessite un engagement actif. Il est un devoir professionnel.

Les exigences du virage majeur que le Québec a décidé de prendre en matière d'éducation et le rôle essentiel que doivent y jouer les directions d'établissement justifient que tous les paliers de l'organisation scolaire révisent les moyens qu'ils utilisent pour soutenir le développement professionnel de ces derniers. À cet effet, le ministère s'est engagé dans une démarche de réflexion en partenariat. Des travaux menés par le ministère de l'Éducation en collaboration avec les associations représentant les directrices et directeurs d'établissement et les autres cadres scolaires ont permis de dégager les éléments de la problématique et de proposer des pistes d'amélioration. Le groupe de travail mandaté par le ministère pour mener cette réflexion n'était pas le premier à se pencher sur la question. Plusieurs travaux réalisés antérieurement ont pu être pris en compte.

Les besoins de formation des directions d'établissement d'enseignement – quelques analyses de situation

Depuis le début des années 90, différentes études ont permis de recueillir et analyser des points de vue et des renseignements en lien avec les défis de la gestion scolaire et les besoins de développement professionnel de celles et ceux qui en prennent charge. Nous rappellerons, ici, quatre rapports qui apportent des éclairages complémentaires pour la compréhension de la problématique.

1. Avis du Conseil supérieur

L'avis du Conseil supérieur sur la nécessité d'un nouveau modèle de gestion (Conseil supérieur de l'éducation, *Rapport annuel 1991-1992 – La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*) documente les raisons et les moyens d'assurer l'adaptation au changement dans la gestion du système scolaire. Ce rapport dresse le bilan des forces et des faiblesses en matière de gestion scolaire. Il propose aussi des actions pour favoriser l'émergence de cet autre modèle, dont une formation du personnel de direction d'établissement d'enseignement.

Ce rapport du Conseil supérieur met en évidence la nécessité d'opter pour un changement de modèle de gestion.

La gestion bureaucratique, qui a déjà porté ses fruits, semble avoir atteint ses limites en matière de résultats éducatifs. C'est maintenant par une approche qui mise sur une perspective d'ensemble, qui accorde une priorité aux ressources humaines, et qui table sur la responsabilisation et l'imputabilité de tous les acteurs que l'on peut compter fournir des réponses satisfaisantes aux besoins nouveaux. Il faut maintenant faire en sorte « que les actions de tous les acteurs du système soient motivées par les résultats visés et éclairées par les résultats obtenus. » (p. 37).

2. Rapport « Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement »

Les travaux menés, entre 1992 et 1995, par le Ministère en collaboration avec les associations de directions d'établissement d'enseignement et de cadres scolaires ont donné lieu à la production d'un rapport intitulé « Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement ». Fruit d'une bonne réflexion et d'une large consultation des principaux intéressés, ce rapport propose certaines modifications qui doivent être prises en compte. Cependant, étant donné les changements de contexte spécifiés précédemment, la lecture de situation comme les recommandations qui l'accompagnent doivent être mises à jour.

Dans ce rapport, on constate que le niveau de scolarité du personnel de direction est moins élevé au Québec que dans bien d'autres milieux d'éducation nord-américains. On souligne aussi que les exigences de scolarisation et de sélection sont également moins grandes.

Avec le sondage, réalisé auprès de 729 directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, on prend connaissance de leurs préférences au regard de la formation en début de carrière ainsi que de leurs souhaits relativement aux règlements sur les conditions d'accès à leur profession.

« En résumé, 87 pour cent des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement reconnaissent la pertinence d'une formation initiale, 70,5 pour cent veulent qu'elle soit intégrée dans les règlements sur les conditions d'emploi et 68,3 pour cent désirent qu'elle soit reconnue par un brevet délivré par l'État. » (p. 24)

3. Rapport « Les nouveaux besoins de perfectionnement des directions d'écoles »

Le rapport *Les nouveaux besoins de perfectionnement des directions d'écoles* commandé à la

firme DISCAS par huit organismes et associations professionnelles représentant les directions d'école, les organismes scolaires et le ministère de l'Éducation identifie les besoins de perfectionnement des directions d'établissement en émergence dans un contexte de changement scolaire et social.

Reprenant à leur compte l'observation des changements qui justifient la réforme de l'éducation en cours, les auteurs du rapport soulignent les tendances lourdes qui influenceront le rôle et les responsabilités des directions d'établissement d'enseignement au cours des prochaines années.

La mission de l'établissement, le leadership pédagogique, les problèmes sociaux et la gestion de soi-même sont les thèmes autour desquels les besoins de perfectionnement les plus importants sont identifiés. À cela, s'ajoutent les besoins d'harmonie et de cohérence entre l'ensemble des volets.

L'enquête met en lumière la perception qu'ont les directeurs et les directrices de leurs besoins de perfectionnement. Les experts de la firme complètent les renseignements recueillis, ils signalent certains éléments dont l'impact sur la pédagogie et l'organisation scolaire devront davantage être pris en compte par les directions d'établissement, notamment, les technologies de l'information et des communications.

Ces zones de besoins en matière de perfectionnement cernées pour le personnel d'expérience sont, selon les auteurs du rapport, également présentes chez les aspirants et chez celles et ceux qui débutent dans la profession. On devrait donc en tenir compte pour la formation initiale et l'insertion professionnelle.

4. Survey of educational needs of english speaking in-school administrators in Quebec

Le Centre pour le leadership en éducation de l'Université McGill a réalisé, au cours de l'année 1997, une étude sur les besoins de formation des directions d'établissement d'enseignement anglophones du Québec.

En plus de rappeler les défis mentionnés par d'autres rapports (renouvellement massif du personnel, diminution des ressources et augmentation des difficultés de comportement), cette étude attire l'attention sur les pressions que ces défis mettent sur les épaules des directions d'établissement d'enseignement qui doivent souvent mettre leur énergie aux « day-to-day operational issues rather than on the performance of children or staff ».

La révélation la plus surprenante de ce rapport est que, même si les directions consultées identifient les défis importants auxquels font face les établissements d'enseignement, peu d'entre elles sont motivées à investir du temps dans des formations sur ces sujets.

Certains commentaires permettent d'avancer l'hypothèse que cette prise de position des personnes consultées, n'est pas une négation du besoin de développement professionnel, mais l'indication d'une insatisfaction au regard des modalités traditionnelles de formation.

Ce rapport met en évidence deux défis que les employeurs scolaires, les universités et le Ministère devront relever :

premièrement, favoriser l'émergence d'une offre de services en matière de développement professionnel dont les dividendes sur le travail d'un directeur ou d'une directrice puissent être perçus par les principaux intéressés;

deuxièmement, identifier des stratégies pour soutenir la motivation de ces derniers à s'engager dans un processus de formation.

Invitation à une réflexion collective – comment adapter aux nouveaux défis les modalités d'encadrement et de formation ?

Pour préparer la relève, pour donner au personnel d'expérience l'occasion d'apprendre à assumer plus confortablement et plus efficacement l'ensemble des responsabilités anciennes et nouvelles attribuées à une direction d'établisse-

ment, il faut s'appuyer sur les mesures existantes.

Il existe, effectivement, une offre de services diversifiée qui tire partie d'une combinaison de modalités de formation. L'enseignement traditionnel a fait place, pour une bonne part, à des approches nouvelles composées de formation sur mesure, d'appui sur des groupes d'entraide et d'accompagnement par des mentors. Les formations qui prennent appui sur les expériences concrètes des personnes en formation semblent particulièrement appréciées.

Il faut néanmoins trouver des stratégies permettant de dépasser les apparentes incompatibilités.

- Pertinence d'exiger une formation systématique à la gestion en milieu scolaire avant l'entrée en fonction alors qu'il est difficile de combler les postes vacants même en l'absence de cette exigence;
- nécessité de sélectionner les candidates et les candidats les plus aptes à réaliser la réforme de l'éducation alors qu'il est déjà difficile de susciter les candidatures nécessaires;
- besoin de consolider la formation au cours des premières années dans la fonction alors que la

tâche semble prendre plus que le temps disponible;

- utilité de continuer le développement professionnel tout au long de la carrière alors que le temps est toujours rare et que les activités de perfectionnement ne sont pas toujours perçues comme directement utiles à la pratique.

Malgré l'expérience de services de formation de qualité, les défis que pose la réforme en cours laissent donc des besoins non satisfaits. Aussi, le ministère de l'Éducation conviera-t-il l'ensemble des individus et instances concernés à une large réflexion sur les principes et les objectifs qui devront guider les choix en matière de formation initiale et continue des directions d'établissement d'enseignement. Dans le respect des rôles et responsabilités professionnelles et institutionnelles existantes, des propositions pour l'encadrement réglementaire et le soutien systémique à une formation tout au long de la carrière des directions d'établissement sera soumis à la consultation. Un projet d'orientation contenant l'ensemble de ces propositions sera transmis aux instances concernées, principalement les associations de direction d'établissement, les commissions scolaires et les universités, à la fin de 1998.



La formation du personnel de direction des établissements d'enseignement en dehors du Québec

Réginald Grégoire

I. «CE QUI SE FAIT AILLEURS»

Le système scolaire du Québec a tout intérêt à connaître comment d'autres systèmes scolaires envisagent la formation de leur personnel de direction des établissements d'enseignement et où ils en sont dans leurs exigences, officielles ou officieuses, sur le sujet. Une préoccupation dans ce sens est d'autant plus justifiée que, selon une étude déjà citée sur l'organisation et l'orientation de cette formation aux États-Unis (en général et plus particulièrement au Kentucky et en Californie) et dans deux provinces canadiennes (l'Ontario et la Colombie-Britannique), on a effectué dans ce domaine, depuis le début des années 1980, ou même avant, de nombreuses études et lancé plusieurs expériences innovatrices.

En Amérique du Nord et dans certains pays européens, la formation, initiale et continue, du personnel de direction des établissements d'enseignement fait, de toute évidence, depuis dix ou quinze ans, l'objet d'une réflexion intensive et d'efforts répétés de renouvellement.

Une consultation rapide de la documentation disponible a permis de repérer et de considérer

comme significatives quelques orientations de la pensée et de l'action qui ont cours à l'intérieur de ce mouvement. Les orientations retenues se rattachent à trois aspects majeurs de la formation du personnel de direction des établissements d'enseignement, soit les idées motrices qui servent d'assises à cette formation, les axes de cette formation et les exigences relatives à son contenu et au lieu de son acquisition.

1.1 Trois idées motrices

La formation offerte au personnel de direction des établissements d'enseignement doit le préparer à **effectuer des changements de fond au sein de ces établissements, à centrer toutes les ressources dont ils disposent vers l'apprentissage de tous les élèves qui les fréquentent et à établir des liens étroits entre eux et les familles, la collectivité locale et diverses institutions sociales.** Ces trois idées constituent autant de leviers qui, un peu partout, dans la réforme en cours, s'imposent à l'attention, et ce aussi bien dans la formation initiale¹ que dans la formation continue du personnel de direction.

L'évolution de la famille, du savoir, des technologies de l'information et de la communication, du type de formation que le monde du travail requiert, ainsi que de nombreux autres phénomènes sociaux, culturels et économiques, exercent sur les établissements d'enseignement une influence croissante et particulièrement forte. Il en résulte qu'un nombre important d'établissements d'enseignement, voire des réseaux quasi complets d'établissements, sont entraînés dans des transformations non voulues et non souhaitables et produisent des résultats qui sont bien en deçà de ce qu'il serait justifié d'en attendre. Pour faire face à de tels glissements ou, de préférence, pour les prévenir, le système scolaire doit pouvoir compter sur un personnel de direction bien préparé. Celui-ci doit être en mesure de comprendre, dans toute sa complexité, la problématique d'un établissement public d'enseignement dans la société actuelle, d'anticiper l'avenir, d'imaginer des solutions inédites et d'intervenir avec compétence. Étant donné que les changements nécessaires concernent de multiples compo-

santes de la réalité (valeurs, structures, contenus de la formation, pédagogie, etc.) et plusieurs personnes et institutions (autorités nationales, régionales et locales, autres réseaux d'établissements et d'autres institutions sociales), il doit aussi être préparé à oeuvrer à la recherche de nouvelles façons de penser et de faire en s'associant avec d'autres personnes.

En second lieu, de la documentation consultée sur d'autres systèmes scolaires que celui du Québec, il ressort que la formation prévue à l'intention du personnel de direction des établissements d'enseignement doit le rendre spontanément sensible aux conditions qui favorisent l'apprentissage de tous les élèves et capable, en collaboration avec les instances et les personnes concernées, d'aménager toutes les ressources disponibles en conséquence. Dans la même veine, cela signifie que cette formation doit préparer ce personnel à promouvoir la création d'une communauté d'apprenantes et d'apprenants animée par une vision et une volonté communes et soutenue dans sa croissance par des attitudes d'attention, de dialogue et d'entraide. Dans un tel contexte, la distinction devenue traditionnelle entre la gestion administrative et la gestion pédagogique est considérablement atténuée. Ce à quoi se prépare le personnel de direction, c'est à gérer des ressources en fonction d'une finalité très claire et qui n'a son équivalent dans aucune autre organisation : l'apprentissage optimal de tous les élèves. Les normes et les critères proprement pédagogiques deviennent alors au moins aussi importants que les normes et les critères qui relèvent de la régulation comme telle des ressources.

Ce n'est plus la pédagogie qui doit être «administrée», mais l'administration qui se met au service de la pédagogie.

Enfin, dans de nombreux systèmes scolaires, on est devenu très conscient de la nécessité, pour les établissements d'enseignement, d'entretenir des relations beaucoup plus étroites et, de plus en plus fréquemment, de partenariat avec l'ensemble des institutions sociales et,

plus particulièrement, avec la famille et la collectivité locale et, surtout dans l'enseignement secondaire et en éducation ou en formation des adultes, avec l'entreprise. Ce changement de perspective provient sans doute en partie d'une évolution de la pensée sur la place et le rôle d'un établissement d'enseignement public dans une société démocratique, mais il est aussi causé, et peut-être davantage encore, par le fait que la préparation à leurs rôles sociaux d'un nombre toujours croissant d'adultes inscrits dans un établissement d'enseignement et d'élèves inscrits dans les dernières années de l'enseignement secondaire rend aujourd'hui indispensables une relation suivie et une collaboration régulière entre les établissements d'enseignement et les autres institutions sociales.

1.2 Axes de formation

Sur ce point, le consensus est quasi général : la formation destinée au personnel de direction des établissements d'enseignement doit être nettement plus spécifique et tenir bien davantage compte de la nature de l'organisme en cause. Certains des principes et certaines des techniques que l'on applique dans l'entreprise ou la fonction publique sont également pertinents dans un établissement d'enseignement, mais un bon nombre d'autres sont différents ou doivent être sérieusement repensés. En outre, croit-on, les tâtonnements et les acquis de plusieurs décennies de pratique professionnelle peuvent fournir des indications aussi utiles sur ce qui convient ou ne convient pas comme formation que les emprunts à d'autres secteurs sociaux.

Quant aux axes de formation proprement dits, quatre se dégagent plus clairement de la documentation consultée. En l'occurrence, ces axes n'épuisent pas le champ de la formation destinée au personnel de direction des établissements d'enseignement; ils soulignent seulement les aspects auxquels on a, depuis quelques années, accordé une attention particulière.

Le premier de ces axes de formation est la nécessité d'une vision. Cette vision s'appuie sur des valeurs et se déploie dans une éthique de la profession. Elle est centrée sur la

croissance individuelle et sociale des personnes et considère le changement, sous toutes ses formes, comme un objectif permanent.

Le deuxième axe concerne la connaissance et la compréhension de toutes les composantes d'un établissement d'enseignement et du système d'enseignement ou de formation à l'intérieur duquel il prend place. Cette connaissance et cette compréhension doivent porter sur les bases de ces composantes, mais aussi sur leurs développements plus récents; on pense ici, par exemple, aux technologies de l'information et de la communication et aux nouvelles approches sur les programmes d'études, les modes d'évaluation des apprentissages, les processus cognitifs et l'évaluation d'un personnel pédagogique.

Quant au troisième axe, il se rapporte aux relations entre les établissements d'enseignement et la société. Il implique notamment une connaissance et une appréciation des ressources de la famille, des services sociaux et de santé, des médias, des organismes volontaires, de l'entreprise et de diverses autres associations et organisations. Dans ce cadre, il suppose une préoccupation toute particulière pour la manière dont le savoir est produit, sélectionné et diffusé à l'intérieur de la société où le personnel de direction concerné exerce ou est appelé à exercer ses fonctions.

Un dernier axe de formation consiste à initier le personnel de direction aux réalités de sa profession à partir d'une activité dans un milieu réel. On a cependant découvert que le contact avec le réel pouvait conduire aussi directement au conformisme qu'à la prise de conscience, à un désir d'approfondissement et, tout compte fait, à la formation jugée aujourd'hui indispensable. Aussi, a-t-on imaginé de nombreux moyens (monitorat, réseaux de soutien, dialogues réguliers et serrés entre pairs, analyse de cas à la lumière de concepts et de modèles, etc.) pour que se produise le passage de l'expérience concrète à une compréhension intellectuelle et à une capacité d'action utiles dans d'autres situations plus ou moins semblables.

1.3 Exigences relatives au contenu et au lieu de la formation

Concernant les contenus de la formation, le changement le plus important de la dernière décennie est probablement le passage accéléré de contenus définis, pour l'essentiel, en termes de cours à suivre, souvent de caractère disciplinaire, à un ensemble d'objectifs d'apprentissage terminaux, et éventuellement intermédiaires, qui décrivent ce que le personnel de direction doit avoir compris et être capable de faire pour occuper les fonctions auxquelles il se destine ou mieux assumer les fonctions qu'il occupe déjà. Par voie de conséquence, les examens, au lieu de vérifier si les personnes en cause ont retenu ou assimilé la matière qu'on leur a enseignée, tendent à évaluer, à partir de cas, de simulations ou de situations professionnelles concrètes, leur capacité d'appliquer certaines connaissances ou habiletés. Des instruments diagnostiques relativement élaborés permettent également à la personne qui désire acquérir une formation pour diriger un établissement d'enseignement ou améliorer la formation qu'elle possède déjà de savoir où elle en est.

Une telle approche est exigeante, car les normes et les critères sont clairement déterminés et fixes, mais, par ailleurs, elle est très souple quant aux cheminements de formation possibles, aux moyens utilisés pour acquérir la formation requise et au lieu où cette formation peut être offerte. L'université et l'établissement d'enseignement lui-même peuvent contribuer à cette formation, mais aussi, selon leur compétence, des associations professionnelles, des réseaux de pairs, des firmes privées, de petites équipes et, entre autres encore, des centres spécialisés dirigés, au moins en partie, par des membres du personnel de direction d'établissements d'enseignement.

II. «DE BONNES IDÉES À INTÉGRER»

- a) On pourrait offrir gratuitement, en deux ou trois étapes, aux personnes qui répondent à certains critères généraux de base la possibilité de procéder, au moment de leur choix, à une évaluation de leur intérêt et à un bilan de leurs atouts et de leurs lacunes

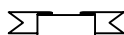
au regard d'une éventuelle fonction de direction dans un établissement d'enseignement. Seulement une partie, déterminée à l'avance, de cette évaluation et de ce bilan serait transmise à la commission scolaire. Celle-ci pourrait alors l'utiliser pour proposer une formation progressive appropriée à ces personnes.

- b) Des commissions scolaires, seules ou en collaboration avec une ou plusieurs universités et d'autres partenaires et avec le soutien du ministère de l'Éducation, pourraient créer un centre autonome de formation. Celui-ci organiserait lui-même certaines activités de formation, de courte et de longue durée, en accueillera d'autres et agirait comme un lieu de soutien pour des équipes, des réseaux ou, même, des personnes qui suivent un plan de formation qui leur est propre. De tels centres pourraient aussi, par exemple, rendre des services dans le domaine du diagnostic des besoins de formation, mettre sur pied un centre de documentation ou assumer la responsabilité d'un site Internet spécialisé.
- c) Les quatre suggestions qui suivent pourraient donner lieu à l'élaboration, en collaboration étroite avec les personnes et les organismes concernés, d'un plan à moyen terme du ministère de l'Éducation. Toutefois, elles peuvent aussi, tout au moins dans un premier temps, être approfondies et discutées séparément; on découvrira peut-être alors qu'elles présentent un intérêt dans d'autres contextes que celui évoqué ci-dessus. Ces suggestions s'inspirent directement de politiques déjà appliquées ailleurs.

- La définition aussi exhaustive que possible des apprentissages terminaux, et seulement des apprentissages terminaux, requis pour occuper une fonction de direction dans un établissement d'enseignement ou dans telle catégorie d'établissements d'enseignement.
- L'utilisation, par le ministère de l'Éducation et, éventuellement, par un organisme public et autonome distinct de ce cadre de référence (plutôt, par exemple, que l'exigence d'une série de cours ou d'un diplôme) pour établir ses politiques au regard de la formation du personnel de direction des établissements d'enseignement.
- La mise au point d'un examen et/ou d'épreuves appropriés (incluant un an ou deux de probation) et la détermination de critères précis permettant à une personne d'obtenir une autorisation officielle pour occuper, pendant telle période de temps, une fonction de direction dans tout établissement d'enseignement ou dans telle catégorie d'établissements d'enseignement.
- L'obligation, pour une personne à qui on a accordé une autorisation ou un renouvellement d'une autorisation d'occuper une fonction de direction, de démontrer que, depuis l'obtention de l'autorisation précédente, elle a acquis une formation complémentaire en relation avec certains objectifs d'apprentissage prédéterminés et régulièrement révisés.

pour occuper une fonction de direction dans un établissement d'enseignement.

¹ La formation initiale dont il est ici question est cette partie de la formation officiellement reconnue qui, au-delà d'une formation à l'enseignement ou d'une autre formation de base requise pour travailler dans tel type d'établissement d'enseignement, porte sur les connaissances, les habiletés et les attitudes spécifiquement requises



La banque de relève

Conclusion forcée de deux années de blitz en sélection de cadres d'école...

par

Gilles Vachon, M.A.Ps., M.Ed., C.R.I.

L'auteur est psychologue et Conseiller en Relations Industrielles. Il est l'initiateur du projet DÉCADE (Développement de Cadre d'école) et a planifié l'évaluation de plus de 350 candidats à la fonction au cours des trois dernières années.

Ces deux dernières années, plusieurs commissions scolaires ont dû faire face à un problème aigu de recrutement de cadres d'écoles. La courbe démographique et des départs anticipés, nous ont fait vivre de véritables blitz de sélection. Pour plusieurs, des opérations d'envergure comparables dataient de la belle époque de la croissance.. Dans plusieurs milieux, on a en effet dû sélectionner plus de directions ces deux dernières années qu'on en avait sélectionnées dans les dix ou quinze années précédentes. Pendant que l'envergure des besoins forçait une mobilisation importante des services de Ressources Humaines autour de la seule fonction de recrutement et de sélection, plusieurs caractéristiques de ce blitz ou du poste même venaient compliquer la tâche.

Le nombre

Toute sélection digne de ce nom est en fait un processus de tamisage. On se souviendra

d'une époque pas si lointaine où plusieurs dizaines de candidatures (et parfois une centaine) se manifestaient pour un poste.. Combien de candidats rencontrant les prérequis devait-on espérer lorsqu'il s'agissait de créer une banque de relève pour 20 postes, souvent à très court terme. Théoriquement, et dans l'absolu, un ratio de huit à douze pour un (8/1 ou 12/1) aurait été un minimum mais pouvait-on imaginer sérieusement recevoir autant de candidatures, internes et externes confondues, quand l'offre est tout à coup beaucoup plus grande que la demande.

Si, pour certains postes, on avait un besoin très pressant et la certitude que l'expérience était nécessaire, on se tournait tout naturellement vers les candidatures externes mais on réalisait vite que l'investissement dans la génération de candidatures internes apparaissait plus rentable. Toutefois, il fallait vendre la fonction, y intéresser les enseignants, bref créer la demande. L'offre était là aussi beaucoup plus grande que la demande.

Il fallait également se rendre à l'évidence que ce type de candidature risquait de faire débarquer un nombre critique de personnes sans expérience. Les mesures prises pour parer ce problème ont varié du parrainage à la formation ad hoc en passant par l'essai pur et simple avec un succès mitigé la plupart du temps.

Dans la réalité et à cause même des caractéristiques décrites plus loin, on a observé des ratios de 3.5 à 1.3. Si 70 candidatures à évaluer de façon rigoureuse pour vingt postes en mutation complexe semblent une opération d'importance, il faut admettre que 26 candidatures pour 20 postes posent un problème plus douloureux encore et qui questionnent la possibilité même de sélectionner.

Des ratios de 3,5 ont été obtenus par des campagnes de promotion de la fonction et par le déploiement de stratégies susceptibles de freiner le moins possible la manifestation de l'intérêt. En effet, plusieurs candidatures potentielles ne se manifestaient pas soit parce que les individus estimaient les processus trop intrusifs, arbitraires ou subjectifs. D'autres se présentaient par contre pour la troisième fois.

La rémunération

L'absence d'avantages significatifs dans la rémunération des directions d'écoles pouvait devenir un véritable frein à des tentatives de susciter des candidatures. Lors de soirées d'information, j'ai personnellement entendu des directeurs de services de ressources humaines essayer d'expliquer le peu d'avantages reliés à la rémunération. J'ai aussi entendu des candidats s'en étonner, surtout lorsqu'ils devaient envisager les conditions de travail liées à ces postes (heures de travail, vacances, niveaux de complexité de la tâche, niveau de stress lié à la panoplie grandissante de contraintes entourant l'exercice de la fonction).

La nature du poste

Le cadre légal de la fonction et son contexte organisationnel ont été profondément modifiés au cours des dernières années. Les changements à intervenir dans la définition du poste et dans la nature des tâches commencent à peine à être descriptibles en termes opérationnels. Les profils d'exigences passés étaient inutilisables et l'on disposait donc de peu de prédicteurs fiables.

Il est assez bien admis que la combinaison « évaluation psychométrique » et entrevue de sélection structurée offre les meilleurs résultats. Toutefois, la difficulté restait entière du fait que l'évaluation psychométrique sans normes spécifiques est assez périlleuse et que l'entrevue de sélection structurée ou de type behavioral est difficile à tenir quand la fonction est en pleine mutation.

Le coût de la sélection

Selon le poste à pourvoir, l'engagement de ressources internes et externes dans la recherche, le recrutement, l'évaluation et la sélection de cadres impliquent un coût réel équivalent à un pourcentage de la rémunération attachée au poste. Une imputation sérieuse des coûts révélera que ce pourcentage peut osciller entre 10 % et 20 % selon la nature du poste. L'économie d'échelle escomptée dans le cas d'une sélection pour plusieurs postes de même

nature devait nous permettre d'envisager un coût plafonnant autour de 10 %. Si on compte 20 postes, on aurait dû provisionner près de soixante mille dollars pour réaliser l'opération, mais, en temps de restrictions budgétaires, cette somme apparaissait énorme et, tout à coup, difficile à justifier.

Le contexte général

C'est tout à fait volontairement que je mentionne le contexte général au dernier rang des caractéristiques ayant entouré ce blitz. Pas vraiment tous remis des dernières fusions, après les maternelles à temps plein, dans le contexte de la loi 180, il faut comprendre que bien des commissions scolaires se trouvaient en situation de négocier leur disparition, que bien des cadres étaient en ballottage et que la pyramide des priorités de chaque service comme de chaque organisation était anormalement changeante. On aura vu des organisations s'empresser de faire des choix en sélection pour s'assurer d'influencer le devenir de leur milieu et d'autres ne surtout pas presser le pas pour laisser le soin à l'héritière de disposer du problème.

La banque de relève

Il y a quelques années, l'établissement de banques de relève apparaissait encore comme un exercice proactif et avant-gardiste. Il faudra maintenant bien se rendre à l'évidence que la constitution et le maintien d'une banque de relève pour la fonction de cadre d'école s'imposent, non seulement pour éviter la crise que nous avons vécue mais tout simplement parce que c'est la seule façon de gérer de façon responsable un problème qui va perdurer encore quelques années.

La constitution d'une banque de relève permet de faire la promotion de la fonction et de susciter des candidatures intéressantes. En effet, évalués en dehors d'un contexte précis de sélection et au strict motif de leur inclusion dans la banque de relève, les individus abordent plus sereinement et avec moins de stress l'éventualité de cette carrière. La banque permet également aux individus retenus de commencer à circonscrire la fonction, de se

former théoriquement et même de faire quelques stages internes à l'occasion d'un remplacement temporaire. La structure de parrainage qui apparaissait comme une « mesure d'urgence » a démontré suffisamment de potentiel pour être généralisée au moment d'une première affectation.

Si la banque de relève apparaît à certain comme une solution à la crise que nous avons vécue, il faut bien admettre qu'elle apparaissait à d'autres, et depuis un certain temps déjà, comme la seule façon de gérer la relève pour un poste en passe d'être aussi central et exigeant dans le paysage scolaire.



Le mentorat instrumental : approche ancienne et voie d'avenir

par

*Philippe Dupuis, professeur titulaire
Tuyet Trinh Thi, assistante de recherche
Centre de recherche en administration des
organismes
Département d'études en éducation et
d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal*

Février 1998

Contexte

Traditionnellement, la plupart des métiers et professions se sont transmis d'une génération à la suivante par le compagnonnage, l'apprentissage, le travail auprès d'un maître. Puis des écoles spécialisées et des universités se sont multipliées pour assurer une formation plus «standardisée». Certains domaines ont cependant gardé des périodes d'accompagnement au début de l'entrée dans la profession : droit, génie par exemple. L'idée d'accompagnement des jeunes professionnels par des gens d'expérience fait de plus en plus son chemin pour les enseignants et les directions d'école. Le Ministère et commissions scolaires au Québec prévoient que plus de 50 % de leurs enseignants et directions d'écoles prendront leur retraite dans les prochaines années. Dans le but d'exploiter les ressources

de ces vétérans et de socialiser professionnellement les recrues, les programmes mis en place pour les enseignants et en voie d'élaboration pour les directions ont en commun de prévoir une période de mentorat. La recrue serait jumelée à un senior pendant les premières années de son insertion professionnelle. Le système paraît ne présenter que des avantages pour tous : les seniors ressentent le besoin d'être reconnus, de préparer les plus jeunes, qui par ailleurs sentent le besoin de guide, de mentor pour les aider à s'insérer professionnellement.

La revue des écrits sur le sujet amène à constater, comme le concluent Hunt et Michael (1983) et Carden (1990), que le mentorat constitue un phénomène dont la conceptualisation n'est pas encore claire et dont la synthèse théorique reste à être faite. La même impression demeure après la lecture de Houde (1995). Il est donc essentiel de clarifier la notion de mentorat au travail, d'identifier les caractéristiques d'un mentor potentiel, de cerner les attentes du mentoré ciblé et d'établir les paramètres organisationnels nécessaires à une opérationnalisation fructueuse du mentorat instrumental.

Mitan de vie personnel : temps de générativité¹

La vie des individus suit en général un cycle fait d'étapes caractérisées par des tâches spécifiques. Tel est le postulat de base, inspiré de la théorie développementale d'Erikson (1950), sur lequel des auteurs influents dans ce champ de connaissance tels, entre autres, Vaillant (1980) et Levinson (1977) ont conduit leurs recherches. Par une approche sociologique, Neugarten (1985) en est arrivé à une conclusion semblable quant aux normes sociales régies par l'âge.

Comme hypothèse de départ basée aussi bien sur les recherches antérieures que sur les nôtres avec les directions d'école du Québec (1986-1989) nous considérons la quarantaine comme un point tournant, au-delà duquel il y aurait accès à la maturité. En fait, ce point

¹ Générativité : besoin de se continuer, de passer l'héritage, de préparer la relève,...

tournant se présente plutôt comme un processus de maturation qui commencerait vers 35 ans pour aboutir vers 50 ans.

Dans nos données, il a été reconnu que c'est le temps du bilan, étant donné la prise de conscience de la finitude de vie, avec des remises en question plus ou moins dramatiques. Cependant, comme il s'agit d'un processus, c'est-à-dire d'un phénomène qui s'étale sur une certaine durée, nous posons comme hypothèse que les questionnements et «problèmes» se situeraient plutôt au début du processus. Ce qui nous amène à fixer les limites de ce processus comme suit : début du processus à 35 ans ; point culminant à 45 ans, notamment en ce qui a trait au questionnement ultime du sens à donner à sa vie; point d'arrivée à 50 ans. On considère donc trois groupes d'âges, quoique les âges limites de chaque groupe soient plus indicatifs qu'impératifs : (1) pré-

mitan (35-39 ans) ; (2) transition au mitan (40-49 ans) ; (3) mitan (50 ans et plus).

On a d'ailleurs déjà décelé quelques attitudes différentes selon le groupe d'âge dans nos études antérieures certaines à partir de 35 ans (par exemple, c'est à 35 ans que les femmes commencent à donner plus d'importance au travail) ; d'autres à partir de 40 ans (la perception de plafonnement professionnel des cadres scolaires) ; d'autres à partir de 50 ans (confirmation du rôle de mentor chez les cadres scolaires).

La proposition se situe dans le cadre général qui a été à l'origine de l'étude et sur lequel elle continue de s'appuyer : celui élaboré par Erik Erikson (1950), Daniel Levinson (1977) et Edgar Schein (1978) entre autres. On pourrait se référer au tableau I pour un rappel de la position de ces trois pionniers pour leurs vues du mentorat.

Tableau 1
Cadre théorique général

Erikson	Générativité vs stagnation	Besoin que les plus jeunes aient besoin	Établir et guider les plus jeunes
Levinson	jeune polarité vieux	Courant des générations et la continuité de l'humain	Survivre par ce qui <u>restera</u>
Schein	Mitan de la carrière = mentoring mentor	Enseignant, entraîneur Modèle Développeur de talents Ouvreur de portes Protecteur Répondant Leader	Réponse à l'appel des plus jeunes

Mitan de vie professionnelle : temps du mentorat

Le besoin de générativité est reconnu par la majorité des personnes qui ont participé à nos recherches (1989, 1994, 1996), et qui ont aussi confirmé leur intérêt à devenir mentor. Néanmoins, le besoin d'idéal à faire survivre, la préparation des jeunes, l'implication sociale, voilà des thèmes qui paraissent reliés « naturellement » à la générativité et qui ont

recueilli un accord plus mitigé, non seulement de la part des directeurs d'école, mais aussi d'autres groupes.

En ce qui a trait aux directeurs d'école, l'étude avait au départ comme hypothèse que le rôle de directeur d'école répondait particulièrement au besoin de générativité. Cependant, on a observé une certaine ressemblance d'attitudes à ce niveau entre des directeurs d'école et des enseignants. Serait-ce que la générativité

n'a pas besoin pour s'exercer d'une autorité formelle rattachée à un rôle administratif bien défini? On a donc continué l'étude dans ce sens, avec deux hypothèses de travail :

- 1) La générativité amènerait une volonté d'accroître son rôle social ;
- 2) Le rôle professionnel est le rôle social par excellence, pour certaines professions ou classes d'emploi tel l'enseignement et la direction d'école, et ce, à travers le «mentorat» dans le milieu du travail.

Le mentorat

On recense de plus en plus d'écrits américains (Kram, 1983, 1986 ; Hunt et Michael, 1983 ; Zey, 1988 ; Carden, 1990 ; Bey et Holmes, 1992) et même québécois (Houde, 1995) sur le mentorat surtout depuis la fin des années 80. On observe deux tendances, l'une parle de «mentorat de vie», une relation qui intervient dans le développement intégral de la personne ; l'autre distingue le mentorat dit essentiel (ou primaire, spontané), dont on ne se préoccuperait pas ici outre mesure étant donné le contexte professionnel et le *mentorat instrumental* qui vise seulement le développement de l'identité professionnelle. Dans quelle mesure l'un (l'instrumental) est possible; Sans l'autre, puisqu'un certain niveau, et même un niveau certain, d'affinités personnelles est inévitablement nécessaire pour que le processus de mentorat existe ? C'est là que se situe le débat; il s'agit d'un continuum allant de l'informel au formel qui reste à être défini pour chaque milieu de travail spécifique.

Le mentor

Le rôle de mentor constitue la troisième phase dans le modèle de développement de carrière de Dalton, Thompson et Price (1977), qui distinguent quatre phases : apprenti, collégialité, mentor et *sponsor* ; alors que le *sponsor* vise le développement organisationnel, le mentor se situe au niveau individuel et agit comme conseiller à l'apprenti lequel a besoin d'aide. Cette modélisation rejoint à quelques nuances près la théorie plus classique de Super (1957) des quatre étapes de carrière : exploration,

établissement, maintien et désengagement. Chronologiquement, on pourrait déduire qu'à la troisième phase dans ces deux modèles correspond l'étape du mitan de la vie, la générativité.

Le jeune adulte ou le « mentoré » cible

L'entrée dans la vie adulte se fait presque toujours par un nouveau rôle professionnel à apprendre et à assumer, avec toute la gamme d'angoisse qui accompagne inmanquablement toute nouvelle situation. La plupart des études sur le développement de l'adulte ont relevé ce processus d'acquisition du rôle professionnel dans la trentaine (Elder, 1974 et Crandall, 1972 cités par Vaillant et Milofsky, 1980 ; Levinson, 1977). À ce besoin spécifique du jeune adulte de se trouver une identité professionnelle correspondrait son besoin de mentor, lequel l'aiderait à passer du stade d'apprenti à celui de professionnel. Les sujets dans l'étude de Vaillant et Milofsky (1980) qui ont réussi la tâche de consolidation de carrière sont aussi ceux qui aiment leur travail, qui ont eu un mentor en général alors qu'ils avaient entre 25 et 35 ans.

Le mentoring

Le mentoring est un processus complexe, qui pourrait durer de 2 à 5 ans, passant par différentes phases. Kram (1983), dont l'étude qualitative de 18 relations de mentoring dans un organisme public sert de référence pour la plupart des études empiriques ultérieures, en dénombre quatre : initiation, développement, séparation et redéfinition des rôles. Il s'agit d'un processus cognitif et développemental, à travers duquel le mentoré doit évoluer de la dépendance à l'autonomie et accéder à une relation de mutualité avec son mentor. Une telle évolution exige une maturité tant du mentor que du mentoré.

Pour décrire le mentoring au travail, on pourrait se référer à diverses études de cas basées sur une perception rétrospective des personnes qui avaient d'une certaine manière profité d'une relation de mentoring au début de leur carrière. Néanmoins, les données ainsi générées s'avèrent plutôt fragmentaires, à cause des échantillonnages limités, mais aussi parce que les définitions du mentoring sont variables d'une étude à l'autre (Merriam, 1983; Carden, 1990). Les fonctions du mentor paraissent ainsi sur un continuum, allant d'une perspective développementale globale, où le mentor sert à la fois de guide, de maître, de parrain (Levinson, 1977), à une approche plus instrumentale : agissant comme *coach*, celui-ci utilise ses connaissances du milieu et sa position privilégiée sur l'échelle hiérarchique pour jouer le rôle d'intermédiaire auprès de son protégé, en faveur de l'intégration et de l'avancement de ce dernier (Kanter, 1977). Nous pouvons emprunter ici le graphique de Clawson (1980, cité par Bey et Holmes, 1992) pour illustrer les différents rôles que peut jouer une personne dans une relation d'influence, rôle qui change selon le degré d'engagement et de compréhension de la relation (Figure 1).

Théoriquement, la plupart des auteurs s'entendent sur la double fonction professionnelle et psychosociale que remplit simultanément le mentor, comme décrit dans diverses recherches sur le sujet (Burke et McKeen, 1990 ; Kram, 1986). La fonction professionnelle englobe tous les aspects d'aide pour l'avancement de carrière ; la fonction psychosociale vise le support psychologique pour renforcer le sens de compétence et la clarification de l'identité professionnelle. Bref, une relation de mentoring implique toujours deux dimensions psychologiques d'engagement et d'influence de la part des deux personnes impliquées.

Figure 1. Deux dimensions qui identifient la relation Mentor-Protégé

Niveau d'implication	Les deux également	<i>Mentor</i>			
	Un plus que l'autre	<i>Quasi-mentor</i>			
	Seulement un	<i>Coach</i>	<i>Modèle</i>		
		sans influence	Influence limitée sur la carrière	Influence profonde sur la carrière	Influence profonde sur la carrière et la personne
		Magnitude de l'influence sur le protégé			

Facteurs déterminants dans le mentoring

Plusieurs études décrivent les conditions idéales pour l'établissement du mentoring et, pour ce, font état des obstacles. on constate en fait qu'il s'agit des caractéristiques socioprofessionnelles : le sexe, l'âge, le niveau hiérarchique, l'ancienneté, l'expérience précédente de mentoring. Ces variables personnelles recouvrent des situations sociales spécifiques, qui sont autant d'entraves ou au contraire d'avantages dans la possibilité pour le ou la jeune adulte de se trouver un mentor (Bolton, 1980 ; Kram, 1983 ; Noe, 1988 ; Ragins et Cotton, 1990 ; Burke et McKeen, 1990 ; Ragins et Scandura, 1994 ; Baugh, Lankan et Scandura, 1996).

Quant aux problèmes liés à l'évolution de la relation, on pourrait les résumer en gros autour de la notion de générativité : il faudrait que ce besoin soit bien établi du côté du mentor pour que le processus continue et se termine, la phase finale de séparation pouvant s'avérer douloureuse et destructive dans certains cas, tout comme des histoires d'amour

qui finissent mal (Levinson, 1977 ; Kram, 1986). C'est qu'il s'agit d'un processus cognitif et développemental, à travers duquel le mentoré doit évoluer de la dépendance à l'autonomie et accéder à une relation de mutualité avec son mentor. Une telle évolution exige une maturité relative tant du mentor que du mentoré, mais encore des connaissances sur le processus cognitif et développemental en jeu sont nécessaires.

Le mentorat instrumental un processus d'apprentissage

Que peut apprendre le novice de l'expert dans une relation de mentorat ? Ce ne saurait être le savoir, puisqu'en principe il devrait en connaître assez pour avoir été éligible à son poste. Il s'agit ici plutôt du savoir-faire, soit, entre autres, des règles du jeu implicites qui proviennent du dynamisme d'un contexte multidimensionnel, avec des facteurs tant physique et matériel qu'humain (Levinson, 1979, cité par Burke et McKeen, 1990), ou politique et stratégique (Ragins, 1989). C'est pourquoi, ne devient pas mentor tout senior, et surtout pas celui qui ne projette pas l'image de quelqu'un qui a réussi dans son travail et sa carrière et qui est bien vu au sein de l'organisation. Car, pour le mentoré, la valeur de la relation demeure liée au fait d'être associé à une telle personne qui, de par son pouvoir moral ou réel, lui assurerait la visibilité, lui faciliterait l'action, lui ouvrirait des portes (Olian et al., 1988). Cette perception rejoint d'une certaine manière une vision plus traditionnelle du mentorat comme système de parrainage qui prévaut dans la culture corporatiste américaine et qui constitue le chemin le plus direct pour une mobilité ascendante dans les organisations (Kanter, 1977). La popularité actuelle des programmes formels de mentorat dans différents milieux de travail confirme la reconnaissance d'un tel système comme outil de développement professionnel, en le généralisant et le rendant accessible à un plus grand nombre de personnes.

Le mentoring en administration de l'éducation

Le développement des programmes de mentoring formel paraît comme la voie de

l'avenir pour la préparation de futurs directeurs d'école, si l'on se fie aux divers programmes expérimentaux mis en branle à cet effet depuis la fin des années 80 dans différentes universités américaines (Noe, 1988 ; Cobble, 1993). En général, on identifie des directeurs d'école expérimentés qui sont volontaires pour devenir mentor des aspirants-directeurs pendant une période de deux ans. Ils servent alors de modèles de rôle tout en enseignant aux «protégés» des habiletés techniques, de leadership et de relations interpersonnelles ; ils sont disponibles pour assister ces derniers dans leurs décisions ou réflexions face aux tâches administratives ; ils participent à des ateliers et séminaires en collaboration dans des programmes universitaires de préparation. Des critères pour sélectionner des directeurs-mentors sont établis, parmi lesquels la volonté d'aider les aspirants-directeurs, une certaine renommée d'efficacité administrative et le fait d'avoir suivi un programme de formation sur le rôle du mentor.

Au Québec, une étude récente menée auprès des cadres de la CECM sur la gestion de la relève (Lavoie-Gauthier, 1994) fait état de la pertinence de tenir compte de la perception des individus vis-à-vis du mentorat comme mode formel d'insertion professionnelle. On a observé des perceptions différenciées selon la position hiérarchique et même une certaine appréhension en ce qui a trait à la nouveauté du concept et la notion du pouvoir associé au rôle du mentor.

Perception du mentorat chez des directions d'école du Québec : quelques résultats empiriques

Partant avec l'idée que le mentorat au travail serait une expression de la générativité au mitan de la vie, nous avons conduit une enquête par questionnaire auprès des directions d'école du Québec. Cette démarche s'inscrit dans notre perspective de recherche qui vise à mieux cerner les facteurs individuels déterminants dans le mentoring.

À la suite de Noe (1988), on a adapté l'échelle de mesure des fonctions de mentor déjà utilisée dans le cadre de son étude sur le

mentoring dans des programmes de promotion d'éducateurs-aspirants à des postes administratifs. Il s'agit d'une échelle de 32 items développés à partir des deux fonctions générales du mentor (aide pour la carrière et support psychosocial). Voici quelques exemples de propositions que les sujets devaient évaluer sur une échelle de type Likert à 4 niveaux : le mentor donne des tâches qui préparent à un poste administratif ; le mentor partage son histoire de carrière avec le mentoré ; le mentor encourage le mentoré à essayer de nouvelles façons de faire ; le mentor discute avec le mentoré de ses questionnements en ce qui a trait à la compétence, à l'avancement professionnel, aux relations de travail avec des collègues et des superviseurs ou aux conflits travail / famille ; le mentor aide le mentoré à rencontrer de nouveaux collègues ; ...

Une deuxième dimension fait également partie de l'instrument : le rôle du travail dans la vie de l'individu. On essaie d'évaluer la motivation professionnelle du directeur au moment de son choix de carrière et au moment présent, de déterminer son évaluation globale de son travail.

La F.Q.D.E. (Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement) s'est chargée de l'envoi du questionnaire à ses membres à l'automne 1996. L'A.D.E.M. (Association des directions d'école de Montréal) a procédé à la même opération au même moment. L'analyse des données qui suit décrit ce que les 1022 directions qui nous ont retourné le questionnaire ont répondu.

Les 17 fonctions du mentor énumérées dans la première partie du questionnaire ont recueilli aisément l'accord d'une grande majorité dans la plupart des cas. Les énoncés décrivant les attitudes du mentoré envers un mentor ont par contre provoqué quelques réticences, notamment en ce qui a trait à l'aspect d'admiration et d'imitation de comportement.

Comme à peu près tout le monde (94 %) accepte l'idée de devenir mentor, sans en avoir eu l'expérience (plus de 80 % n'ont pas eu ou n'ont pas de mentor), les attitudes exprimées à ce sujet demeurent hypothétiques, c'est-à-dire perçues comme désirables. Nous avons dichotomisé les données, distinguant ainsi deux groupes de sujets : ceux qui acquiescent aux fonctions énumérées et ceux qui sont en désaccord. Pour ce, trois scores sont calculés : un score général qui est en fait la moyenne calculée à partir de l'ensemble des réponses, et deux autres plus spécifiques, l'un provenant du regroupement des tâches de mentorat liées à la fonction professionnelle, l'autre relié à la fonction psycho-sociale. La fonction professionnelle comprend les tâches suivantes : partage de son histoire de carrière et de ses idées, encouragement pour l'avancement professionnel, suggestion de stratégies de carrière et de travail, évaluation. La fonction psycho-sociale comporte les tâches de counseling (écoute active et empathie, discussion tant sur les relations de travail que sur ce qui pourrait l'entraver) et les attitudes amicales de soutien et de respect. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2
Fonctions du mentor

Fonction du mentor	Oui	Non	Total
Professionnel et psychosocial	78 % (789)	22 % (219)	100 % (1008)
Professionnel	75 % (760)	25% (248)	100 % (1008)
Psychosocial	89 % (895)	11 % (113)	100 % (1008)

En comparant les % d'accord, il appert que la fonction psycho-sociale (89 %) paraît relativement plus concevable que la fonction professionnelle (76 %). En regardant de plus près, on constate une certaine hésitation quand il s'agit des tâches qui impliquent un engagement personnel, avec risque de débordement du cadre des relations de travail : partage de son histoire de carrière (23 % complètement d'accord), invitation à dîner (34 % complètement d'accord), discussion des conflits travail-famille (36 % complètement d'accord).

En ce qui a trait aux énoncés décrivant les attitudes du mentoré, l'idée sous-jacente est de sonder les critères qui font qu'un aspirant verrait en un senior son mentor. Rappelons que la conception d'apprentissage à travers

d'une relation de mentorat repose sur les théories de modèles de rôle. Dans le cas présent, il s'agit du rôle professionnel du senior qui en connaît tous les rouages, connaissance qui transpirerait à travers sa façon de faire efficace et donc qui ne saurait être transmise que sur le tas, dans la mesure où l'aspirant serait motivé à agir de façon semblable. La formulation des propositions a sans doute suggéré une impression de servilité qui déplaît, d'autant plus que l'autorité absolue est contraire aux valeurs démocratiques contemporaines. Néanmoins, il convient de souligner la légitimité d'une certaine autorité morale du mentor pour qu'il y ait mentorat et apprentissage. Les résultats présentés dans le tableau qui suit témoignent de cette réalité d'ambiguïté de rôles.

Tableau 3
Le mentor est un modèle de rôle professionnel

Fonction du mentor	Désaccord	Plutôt d'accord	Accord complet	Total
Modèle de rôle	33 % (334)	55 % (551)	12 % (117)	100 % (1002)

Commentaires et réflexions prospectives

On a vu que les directions en général considèrent le mentorat comme une forme de processus de socialisation à la profession des plus désirables et qu'elles sont en général disposées à s'impliquer, si on le leur proposait, les plus expérimentés surtout. L'aspect professionnel leur semble beaucoup plus naturel que l'aspect psychosocial. Par ailleurs, les directions à l'ordre primaire paraissent plus ouvertes vis-à-vis les fonctions psychosociales du mentor que leurs collègues du secondaire.

Outre cette différenciation selon le lieu de travail, de nombreuses questions restent à étudier : différences hommes, femmes, francophones, anglophones... Quelles formes pratiques envisage-t-on pour atteindre les objectifs du mentorat ? Quelles devraient être les caractéristiques des mentors ? Et les dispositions des mentorés ? Quel support organisationnel devrait être mis en place pour

assurer la rencontre entre les mentors disponibles et les mentorés chercheurs ? Comment s'assurer de la compatibilité des « couples », sans une bonne dose de facilité de relations mutuelles on ne peut espérer de profit ou de satisfaction. Comment évaluer les résultats de programmes éventuellement réalisés ? Quel soutien prévoir pour les mentors ? Quel genre de reconnaissance peut-on espérer pour la contribution des mentors ?

L'analyse plus approfondie des questionnaires déjà remplis apportera probablement quelques éléments de réponse. On clarifiera sûrement plusieurs points encore obscurs d'une part, par l'analyse d'entrevues présentement en cours avec des directions ayant répondu au questionnaire. D'autre part, on ne fait que débiter dans la démarche auprès de mentorés potentiels qui seront eux aussi appelés à se situer sur le sujet.

Références

- Baugh, J.G., Lankau, M.J. et Scandura, T.A. (1996). «An investigation of the Effects of Protégé Gender on Responses to Mentoring.» In *Journal of Vocational Behavior*, 49, 309-323.
- Bey, T. M. et Holmes, C. T. (Eds.) (1992). *Mentoring: Contemporary principles and issues*. Reston, Virginia : Association of Teacher Educators.
- Bolton, E. (1980). «A Conceptual Analysis of the Mentor Relationship in the Career Development of Women.» In *Adult Education*, 30, 195-207.
- Burke, R. J. et McKeen, C. A. (1990). «Mentoring in organizations: Implications for women.» In *Journal of Business Ethics*, 9, 317-332.
- Carden, A. D. (1990). «Mentoring and adult career development: the evolution of a theory.» In *The Counseling Psychologist*, 18,(2), 275-299.
- Cobble, M. M. (1993). *A descriptive study of relationship between assigned mentors and protégés in a preservice program for the preparation of school principals*. Blacksburg, Virginia : Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Dalton, G.W., Thompson, P. et Price, R.L. (1977). «The four Stages of Professional Careers - A new look at Performance by Professionals.» In *Organizational Dynamics*, 6, 19-42.
- Dupuis, P., Brunet, L., Bourret, A., Lavoie Ste-Marie, P., St-Germain, P. et Trinh, T. (1989). *Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directions d'école du Québec*. Montréal : Agence d'Arc.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York : Norton, 1963.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.
- Hunt, D.M. et Michael, C. (1983). «Mentorship: a Career Training and Development Tool.» In *Academy of Management Review*, 8, (3), 475-485.
- Kram, E. K. (1983). «Phases of the mentor relationship.» In *Academy of Management Journal*, 26, (4), 608-625.
- Kram, E. K. (1986). «Mentoring in the workplace», dans D. Hall et al. (dir.), *Career development in organizations*. San Francisco : Jossey-Bass, 160-201.
- Kanter, R. (1977). *Men and women in the corporation*. New York : Basic Books.
- Lavoie-Gauthier, L. (1994). *La gestion organisationnelle de la relève des cadres à la Commission des écoles catholiques de Montréal*. Montréal : ENAP.
- Levinson, D. J. (1977). «The mid-life transition: a period in adult psychosocial development.» In *Psychiatry*, 40, 99-112.
- Merriam, S. (1983). «Mentor and protégés: A critical review of the literature.» In *Adult Education Quarterly*, 33, (3), 161-173.
- Neugarten, B. (1985). «Interpretive social science and research on aging», in A. Rossi (dir.) : *Gender and the life course*. New-York : Aldine, 291-300.
- Noe, R. A. (1988). «An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships.» In *Personnel Psychology*, 41, 457-479.
- Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M. et Feren, D. B. (1988). «What do proteges look for in a mentor? Results of three experimental studies.» In *Journal of Vocational Behavior*, 33, 15-37.
- Ragins, B.R. et Scandura, T.A. (1994). «Gender Differences in Expected outcomes of Mentoring Relationships.» In *Academy of Management Journal*, 37, (4), 957-971.
- Ragins, B. R. et Cotton, J. L. (1990). «Easier said than done: Gender differences in perceived barriers to gaining a mentor.» In *Academy of Management Journal*, 34, (4), 939-952.

Ragins, B.R. (1989). «Barriers to Mentoring: The Female Manager's Dilemma.» In *Human Relations*, 42, (1), 1-22.

Schein, E.H. (1978). *Career dynamics: matching individual and organizational needs*. Mass. : Addison-Wesley.

Super, D.E. (1984). «Career and Life Development.» In D. Brown et L. Brooks (dir.) *Career Choice and Development*. San Francisco : Jossey-Bass, 192-234.

Super, D.E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York : Harper & Brothers.

Vaillant, G. E. et Milofsky, M. S. (1980). «Natural history of male psychological health: Empirical evidence for Erikson's model of the life cycle.» In *American Journal of Psychiatry*, 137, (11), 1348-1359.

Zey, M. G. (1988). «A mentor for all.» In *Personnel Journal*. Jan. 1988, 46-51



ANNEXE

PERSONNEL ET CONFIDENTIEL

Les questionnaires sont anonymes et seul le responsable de la recherche et son assistante liront ce questionnaire complété. S.V.P. une fois rempli, insérer le questionnaire dans l'enveloppe pré-adressée et le faire parvenir le plus tôt possible. Merci de votre collaboration.

Philippe Dupuis, administration scolaire, Université de Montréal.

LE MITAN DE LA VIE : LA QUARANTAINE (entre 35 et 55 ans selon les personnes)

Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent 1 = totalement en désaccord - 4 = totalement d'accord.					Ne rien inscrire dans cette colonne
	1	2	3	4	
1. Au mitan de la vie, la réussite professionnelle est un facteur plus indispensable au bien-être individuel qu'auparavant.	1	2	3	4	___10
2. À cet âge, on ressent particulièrement le besoin de préparer les plus jeunes à prendre leur place dans la société.	1	2	3	4	___11
3. C'est la période de la vie la plus fructueuse au niveau de l'influence sur les autres.	1	2	3	4	___12
4. À cette période, les problèmes de dépression et d'alcool sont plus fréquents.	1	2	3	4	___13
5. La perte de la vigueur et de l'apparence de la jeunesse est secondaire par rapport à la satisfaction qu'apportent l'autorité, l'autonomie, l'aisance dans les relations interpersonnelles et l'assurance liées à la maturité.	1	2	3	4	___14
6. C'est le moment de la vie où l'on réalise que l'on est prisonnier de son milieu : qu'on le maîtrise moins qu'il ne nous contrôle.	1	2	3	4	___15
7. À cette période de la vie, plus qu'à toute autre antérieure, on sent le besoin de se continuer, de s'assurer que notre idéal nous survivra, que quelque chose de nous vivra.	1	2	3	4	___16
8. Cette période de vie se caractérise plus que les précédentes par le besoin de s'impliquer socialement.	1	2	3	4	___17
9. Au mitan, la génération qui monte est perçue comme une rivale : on veut nos places !	1	2	3	4	___18
10. À cette période, on réalise davantage la solitude de la vie.	1	2	3	4	___19
11. Au mitan de la vie, d'autres dépendent de nous, s'inspirent de nous, nous devenons leur guide, leur mentor.	1	2	3	4	___20
12. Le sentiment très commun et naturel au mitan de la vie c'est la déception: on est déçu des gens et de la vie.	1	2	3	4	___21

LE MENTORAT

(Fonction d'aide, de guide, d'inspiration de la part d'un senior – **mentor** – envers un(e) débutant(e) dans la profession – **mentoré(e)**)

Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent

1 = totalement en désaccord - 4 = totalement d'accord

Le(la) mentor dans sa relation avec le(la) mentoré(e) :

					Ne rien inscrire dans cette colonne
1. partage l'histoire de sa carrière.	1	2	3	4	__22
2. encourage à progresser professionnellement.	1	2	3	4	__23
3. invite à essayer de nouvelles façons d'agir au travail.	1	2	3	4	__24
4. sait écouter.	1	2	3	4	__25
5. est disponible pour discuter des questionnements du mentoré au sujet de sa compétence, de ses relations avec ses pairs et ses supérieurs.	1	2	3	4	__26
6. accepte de discuter des conflits entre le travail et la famille.	1	2	3	4	__27
7. fait part de ses expériences pour amener une autre perspective au mentoré.	1	2	3	4	__28
8. encourage la discussion ouverte des anxiétés et des peurs liées au travail.	1	2	3	4	__29
9. montre de l'empathie pour les soucis et les sentiments du mentoré.	1	2	3	4	__30
10. garde confidentiels les expressions de doute et autres sentiments du mentoré.	1	2	3	4	__31
11. exprime du respect pour le mentoré comme individu.	1	2	3	4	__32
12. supporte l'action éducative du mentoré et lui assure un feedback.	1	2	3	4	__33
13. suggère certaines stratégies pour l'atteinte des objectifs de carrière.	1	2	3	4	__34
14. partage ses idées avec le mentoré.	1	2	3	4	__35
15. suggère des stratégies précises pour réaliser les objectifs de travail.	1	2	3	4	__36
16. donne au mentoré une évaluation de son travail.	1	2	3	4	__37

17. peut inviter le mentoré à dîner, par exemple.	1	2	3	4	___38
<u>Le(la) mentoré(e) dans sa relation avec le(la) mentor :</u>					
18. essaie d'imiter le comportement au travail du mentor.	1	2	3	4	___39
19. est d'accord avec les attitudes et les valeurs éducatives de son mentor.	1	2	3	4	___40
20. respecte et admire son mentor.	1	2	3	4	___41
21. aimerait être comme son mentor quand il aura atteint le niveau de carrière de celui-ci.	1	2	3	4	___42

LE TRAVAIL DE DIRECTION

						Ne rien inscrire dans cette colonne
<p>1. Donnez une évaluation de chacun des neuf facteurs énumérés selon l'importance qu'ils ont dans le fait que <u>vous êtes administrateur(trice)</u> 1 = influence nulle - 4 = influence très grande</p>						
	Possibilité de faire passer mes idées.	1	2	3	4	___10
	Aptitude pour ce genre de travail	1	2	3	4	___11
	Avancement, plan de carrière	1	2	3	4	___12
	Contact social enrichissant	1	2	3	4	___13
	C'est un défi.	1	2	3	4	___14
	Réalisation en soi	1	2	3	4	___15
	Salaire	1	2	3	4	___16
	Travail valorisant	1	2	3	4	___17
	Grande difficulté à me réorienter ailleurs	1	2	3	4	___18
<p>2. Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord avec les affirmations qui suivent 1 = totalement en désaccord 4 = totalement d'accord.</p> <p>Mon présent travail :</p>						
	Ce qui m'arrive de plus important se rapporte à mon travail actuel	1	2	3	4	___19
	Mon travail n'est qu'une petite partie de qui je suis	1	2	3	4	___20
	Je vis, mange et respire pour mon travail	1	2	3	4	___21
	La plupart de mes intérêts tournent autour de mon travail	1	2	3	4	___22
	Je me sens, en général, détaché de mon travail	1	2	3	4	___23
<p>Le travail en général :</p>						
	Le travail ne devrait être qu'une petite partie de la vie.	1	2	3	4	___24
	La vie ne vaut d'être vécue que si l'on est absorbé par le travail	1	2	3	4	___25
	D'après moi, les objectifs personnels de vie devraient être orientés vers le travail	1	2	3	4	___26

3. Donnez à chacun des éléments suivants la cotation indiquant son importance relative dans votre vie
1 = influence nulle - 4 = influence très grande.

Travail	1	2	3	4	___27
Religion	1	2	3	4	___28
Loisirs	1	2	3	4	___29
Amis	1	2	3	4	___30
Famille	1	2	3	4	___31
Association professionnelle	1	2	3	4	___32
Activités culturelles, sociales ou communautaires	1	2	3	4	___33

EN PRATIQUE !

					Ne rien inscrire dans cette colonne
Accepteriez-vous de servir de mentor pour un(e) collègue débutant(e) ?	Oui • non •				___34
Si oui, quelles conditions exigeriez-vous ? (1 = totalement en désaccord - 4 = totalement d'accord)					
- J'ai le choix du(de la) candidat(e).	1	2	3	4	___35
- Je suis libéré de tâche en partie	1	2	3	4	___36
- La reconnaissance de compétence me suffit	1	2	3	4	___37
- Le(la) candidat(e) doit être libre de me choisir	1	2	3	4	___38
- L'affinité réciproque est plus importante que la compétence exceptionnelle du mentor	1	2	3	4	___39
- Je participe à l'évaluation du (de la) candidat(e)	1	2	3	4	___40
- Le système doit laisser les débutant(e)s libres de participer ou non	1	2	3	4	___41
Avez-vous eu un mentor ?	oui • non •				___42
Avez-vous un mentor ?	oui • non •				___43
Anticipez-vous des problèmes dans l'éventualité d'une situation de mentor / mentoré de sexe différent? Si <u>oui</u> , précisez :	oui • non •				___44

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

	Ne rien inscrire dans cette colonne		Ne rien inscrire dans cette colonne
1. Sexe : M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	___ 10	8. Vous travaillez dans une : - école primaire ? <input type="checkbox"/> - école secondaire ? <input type="checkbox"/> - centre pour adultes ? <input type="checkbox"/> - Autre (spécifiez) : <input type="checkbox"/>	___ 21
2. État civil : - Marié (e) <input type="checkbox"/> - Célibataire <input type="checkbox"/> - Autre, spécifiez :	___ 11	9. Nombre d'élèves dans votre établissement ? _____	___ 22-25
3. Année de naissance : 19	___ 12-13	10. Dans quel genre de milieu se trouve votre établissement ? - Plus de 50 000 habitants <input type="checkbox"/> - De 5 000 à 50 000 habitants <input type="checkbox"/> - Moins de 5 000 habitants <input type="checkbox"/>	___ 26
4. Nombre d'années d'expérience comme directeur(trice) :	___ 14-15	11. Si vous avez des enfants : combien : _____ âge du plus jeune : <input type="checkbox"/>	___ 27-28 ___ 29-30
5. Fonction actuelle : - Directeur(trice) <input type="checkbox"/> - Adjoint(e) <input type="checkbox"/> - Autre, spécifiez : <input type="checkbox"/>	___ 16		
6. Nombre d'années d'expérience dans la fonction actuelle : _____	___ 17-18 ___ 19-20		
7. Scolarité reconnue par le M.E.Q. : _____			

Vous avez des commentaires sur le mentorat ? ou le questionnaire ?

Directeurs, directrices : À vos marques

par

Michel Gravel¹
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi

Le système d'éducation du Québec, et particulièrement sa gestion, vit des heures d'ajustements aux tendances d'une société qui recherche une utilisation optimale de ses ressources et une meilleure réussite éducative des élèves. Le présent texte se veut un point de vue, en pleine période de changement, sur les tendances qui devront guider l'action des directeurs² d'établissement.

Les éléments abordés sont, dans un premier temps, les champs d'action prioritaires, pour les directeurs d'école, dans le contexte d'une prise en charge des établissements d'enseignement. Vient ensuite la proposition d'un modèle d'action pour l'exercice du leadership du directeur d'école et d'une approche de supervision visant l'amélioration continue de l'école. La troisième partie aborde la compétence du directeur. Un choix de compétences clés est proposé.

Vers une prise en charge des établissements d'enseignement

Le modèle traditionnel d'une éducation semblable pour tous s'articulant autour d'une organisation centralisée, mécaniste et souvent tatillonne donne des signes de ratés évidents. Plusieurs groupes ou individus en ont fait une démonstration assez convaincante lors du

vaste mouvement de consultation des États généraux sur l'éducation, des commissions parlementaires portant sur la réussite éducative au secondaire et sur la Loi sur l'instruction publique ainsi que dans plusieurs rapports dont ceux de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement (FQDE) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

Dans son rapport annuel 1991-1992, La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle, le CSE est plutôt sévère à l'égard de la gestion du système scolaire au Québec.

Dans cet ordre d'idées, on peut dire que l'accroissement des attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire, l'imposition d'importantes limitations budgétaires aux institutions publiques de même que la précision excessive du cadre des relations de travail ont contribué largement à forcer les styles de gestion en éducation et à les marquer du sceau du légalisme et de la prudence (p. 13).

Au niveau des lacunes, le CSE note une trop grande concentration sur l'administration et les affaires courantes et ponctuelles, le maintien d'une conception traditionnelle du leadership axée sur l'existence de rapports plutôt hiérarchisés et finalement, le peu d'empressement à effectuer l'examen critique des actions et à évaluer les résultats atteints.

Le CSE propose aux gestionnaires de se référer à un modèle de gestion plus convivial, plus ouvert, plus efficace et mieux adapté

Plusieurs auteurs ou organismes américains et québécois tels DeMoulin (1992), Fédération québécoise des directeurs d'établissement

(1996), Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996), Lunenburg (1996) MEQ (1995), National Association of School Principal (1996): cité dans Grégoire (1993) et Thompson (1992), vont également dans le même sens. La fonction « comme telle » de directeur d'école n'est toutefois pas remise en question, c'est même plutôt l'inverse car on mentionne fréquemment l'influence de leur rôle dans la bonne marche de l'école et de la réussite éducative des élèves.

La réforme proposée par la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, s'inscrit dans cette perspective de renouveau voulant rapprocher le lieu de prise de décision le plus près possible du lieu où se passe l'action. Cette réforme vient permettre les ajustements structurels essentiels à la responsabilisation et à l'autorité s'y rattachant, des établissements scolaires. Cette responsabilisation veut susciter une prise en charge des milieux en leur permettant d'exprimer leurs particularités par des projets provenant de l'école et de sa communauté plutôt que par l'imposition de normes, règlements et politiques provenant de l'extérieur.

Plusieurs pays industrialisés ont entrepris une réforme de leur système éducatif et le Québec s'inscrit dans ce mouvement.

L'éducation devient un enjeu de plus en plus politique dans une société où l'acquisition des savoirs et la rapidité de mise en œuvre de ces mêmes savoirs deviennent un facteur de concurrence économique majeur.

Aux États-Unis, la National Association of Secondary Schools Principals (1996), dans un rapport intitulé *Breaking Ranks* fait état du besoin de changer les institutions américaines pour leur permettre de remplir adéquatement leur mission éducative. Pour réaliser cette mission, des priorités de renouvellement sont proposées aux niveaux du curriculum, des approches pédagogiques, du climat de l'école, de l'utilisation de la technologie, de l'organisation scolaire (plus souple), de l'évaluation de l'élève ainsi que du personnel et de l'établis-

sement. Voilà des champs d'action prioritaires pour les directions d'école au cours des prochaines années. On mentionne également que ces priorités de changement devront être soutenues par des ressources suffisantes, un bon réseau de relations et de partenariat, un support des districts scolaires et le développement professionnel du personnel. Sur ce dernier point, le directeur doit faire figure de modèle :

« Au niveau du développement professionnel, le directeur d'école secondaire doit être un modèle pour tout le personnel, il doit poursuivre un développement individuel continu permettant une croissance de son leadership et le développement de toute l'école (p. 9). »

De plus, le rapport *Breaking Ranks* mentionne qu'il faut favoriser l'épanouissement du leadership. À cet effet, le directeur doit exercer un leadership qui s'articule autour de la construction et du maintien d'une vision centrée sur l'apprentissage des élèves. En ce sens, le directeur doit favoriser un climat permettant aux enseignants de prendre des risques pour rencontrer les besoins des élèves et favoriser leur réussite.

Un leadership centré sur l'amélioration continue de l'établissement

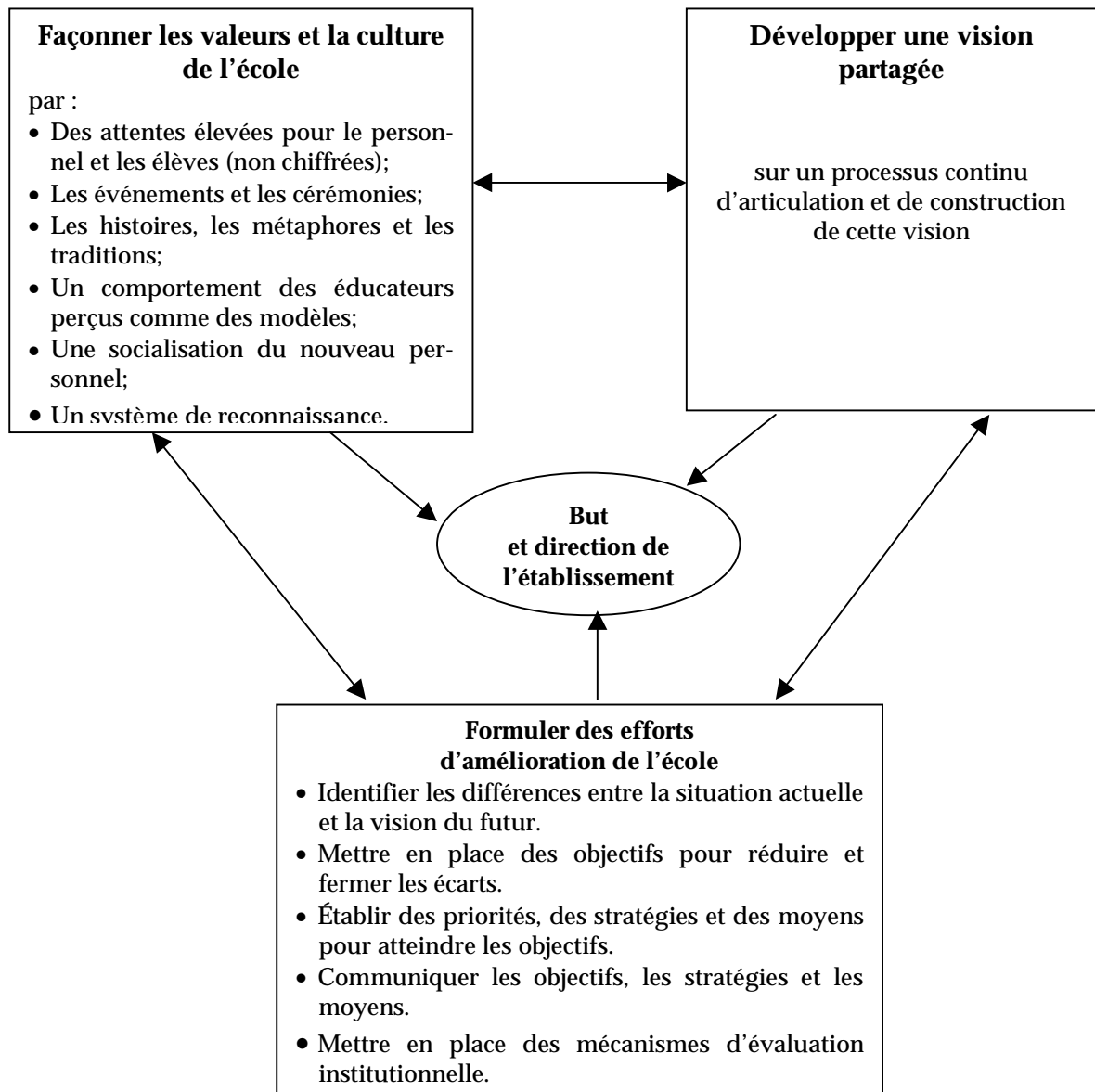
Sous la direction de McCauley et a. (cité dans Thomson, 1993), une équipe de travail sur le leadership a défini le concept de leadership en ces termes :

« Fournir des buts et une direction aux individus et aux groupes; façonner la culture et les valeurs de l'école; faciliter le développement d'une vision partagée; formuler des objectifs et des priorités dans une gestion collégiale tout en tenant compte du contexte et des besoins (traduction libre). »

Ces mêmes auteurs proposent un modèle d'action autour duquel le leadership du directeur peut s'exercer. Ce modèle est intéressant dans le sens où il prend en compte les valeurs et la culture de l'école, la vision à développer et les efforts de l'amélioration de

l'école. On y propose un action de développement dans toute l'école plutôt que des actions plus précises ou cliniques portant sur des objets particuliers (voir figure 1 : traduction et adaptation libres)

Modèle d'action



Traduit et adapté de McCauley et al. (Cité dans Thomson, 1993)

Dans un même ordre d'idées, il est intéressant de constater que de plus en plus d'auteurs et de praticiens s'orientent vers des approches de supervision au niveau de l'amélioration de l'école plutôt que sur des actions individuelles en vue d'améliorer cette même école. Pour Duffy (1997), cette dernière optique de « supervision individuelle », après plusieurs années d'expérimentation, n'a pas donné les résultats escomptés. Dans un article intitulé *Supervising Schooling, Not Teachers*, l'auteur explique pourquoi plusieurs gestionnaires scolaires ont échoué, dans leurs efforts d'amélioration de l'école, parce qu'ils adhèrent à une approche de supervision individuelle. Cet échec est attribuable au fait que les enseignants sont des travailleurs du savoir et que la majeure partie des savoirs dont ils ont besoin sont reliés au contexte dans lesquels ils évoluent. Duffy parle de la nécessité d'opérer un changement de paradigme et propose la supervision du travail basée sur le savoir, *Knowledge Work Supervision*, au niveau de tout l'école. Cette supervision doit être planifiée, supportée et surtout s'exercer dans une perspective d'amélioration continue de l'organisation ou d'une approche qualité. Les éléments de cette approche s'appuient sur les avancées d'auteurs tels Deming, Senge, Joyce et Hammer.

La compétence du directeur d'école

Dans le Rapport à l'UNESCO (1996) de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, il est question des quatre piliers de l'éducation ou de la connaissance, soit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Dans ce rapport, on mentionne le glissement de la notion de qualification à celle de compétence.

Le concept de compétence peut se définir d'une manière assez large. Nous retenons pour le présent texte la définition de Lombardo et Eichinger (1994) reprise par la CECM (1997, p. 3) qui est bonifiée de l'aspect du comportement social. Une compétence peut se définir comme étant « [...] la somme des connaissances, des habiletés (aptitude), des attitudes (qualité) et du comportement social qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de

performance. » À cette définition peuvent s'ajouter des éléments caractéristiques d'une compétence à l'effet que c'est une notion dynamique, évolutive et cyclique. Il est également possible de déterminer des niveaux de maîtrise d'une compétence.

Mais quelles sont les compétences que devra acquérir ou développer le directeur d'école dans les années qui marqueront le tournant du millénaire ? Une discrimination d'éléments retenus à partir de trois classifications est retenue pour le présent exercice, soit celles de la FQDE (1996), de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) et de la National Commission for the Principalship repris par Thomson (1993).

Les principes d'une gestion renouvelée par la FQDE

La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement (1996), dans son ouvrage intitulé, *Pour une école autonome et responsable*, établit les principes à la base d'un paradigme moderne de gestion. Ces principes proviennent tant de l'expérience que d'un relevé de la littérature sur le sujet. C'est ainsi qu'on parle de flexibilité, d'autonomie, de cohérence, d'ouverture, de mobilisation, de déresponsabilisation et d'apprentissage.

L'interstate School Leaders Licensure Consortium

Fruit de plusieurs années de recherche, cet organisme établit six standards pour les directeurs d'école. Pour chacun de ceux-ci, des savoirs sont identifiés, des dispositions et des activités indiquent la performance du directeur. Les aspects choisis le sont au niveau des dispositions. À cet effet, le directeur doit se commettre par des valeurs et des engagements dans le sens :

- d'une vision de l'école comprenant des attentes élevées au niveau des apprentissages,
- d'une école en démarche d'amélioration continue,
- d'une variété de voies offertes pour que chaque élève puisse apprendre,

- d'une conception de l'apprentissage comme processus continu,
- du développement professionnel du personnel comme une partie intégrée de l'amélioration de l'école,
- de prendre des décisions pour améliorer les apprentissages et l'enseignement,
- de prendre des risques pour le développement de l'école,
- d'impliquer les principaux intervenants de l'école dans la prise de décision,
- d'opérer l'école dans son ensemble qu'est la communauté,
- d'établir des liens étroits avec les familles,
- de respecter des principes d'éthique dans le processus de prise de décision,
- de faire passer les intérêts de l'école avant les siens,
- de reconnaître la variété des idées, valeurs et cultures,
- de saisir les opportunités.

National Commission for the Principalship

Depuis plusieurs années, la NASSP³ et la NAESP ont établi chacune avec la collaboration de plusieurs universités un cadre d'évaluation individuel des capacités et des compétences des directeurs d'école. En 1990, ces deux associations ont produit conjointement un document qui, dans son cœur, identifie 21 domaines à partir desquels il convient de déterminer la compétence d'un directeur d'école. Les domaines sont repris et décrits dans un ouvrage dirigé par Thomson (1993). Voici un choix de 11 compétences jugées « plus prioritaires » dans le contexte actuel et futur du rôle du directeur d'école.

Domaines fonctionnels

- Le jugement.
- L'utilisation appropriée des ressources humaines notamment.
- La capacité de passer à l'action, de mettre en œuvre, d'implanter.
- La délégation des tâches et des responsabilités.

Domaines des programmes

- Le choix et l'adaptation générale des programmes d'études.

- La formation continue du personnel enseignant en particulier.
- La mesure et l'évaluation (élèves, personne et école comme telle).

Domaines interpersonnels

- La capacité de motiver les autres.
- La capacité de saisir de l'intérieur les personnes et les situations.

Domaines contextuels

- Les valeurs philosophiques et culturelles.
- Les politiques relatives à l'éducation et les influences politiques (y compris celles provenant de divers groupes d'intérêts).

Il faut noter que le choix des dispositions et des domaines de compétences n'a aucune valeur scientifique puisqu'il origine de l'expérience et de la réflexion de l'auteur. Cette sélection pourrait varier en fonction des valeurs, de l'expérience, de la compétence et du contexte de travail de chaque directeur d'école. C'est pourquoi il serait intéressant pour le lecteur d'aller consulter les ouvrages cités en références.

Références bibliographiques

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1997). *Le profil de compétences. Directions d'établissement*. Montréal : CECM, 11 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *La nécessité de transiger vers un autre modèle de gestion en éducation. Rapport 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec, 84 p.

DeMOULIN, D. F., (1992). *Demographic Characteristics Associated with Perceived Self Efficacy Level of Elementary, Middle, and Secondary Principals*. Knoxville : University of Missouri, 16 p.

DUFFY, F. M., (1997), « Supervising Schooling, Not Teaching », *Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria Virginia, vol. 54, no 8, pp. 78-83.

FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (1996). *Pour une école autonome et responsable*, 197 p.

GRÉGOIRE, R., (1993). *La formation du personnel de direction de l'école. Un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*. Québec : Gouvernement du Québec, 122 p.

INTERSTATE SCHOOL LEADERS LICENSURE CONSORTIUM (1996). *Draft Standards for Schools Leaders*. (<http://ccsso.org/uslscstds.htm>).

LUNENBURG, F. C. (1996). « Union-Management Relations and School Reform », *The Clearing House*, vol. 70, no 2.

THOMSON, S. (1993). *Principals of Our Changing Schools : Knowledge and Skill Base*, Lancaster : Scott S. Thomson Editor, Techomic Publishing, 21 textes.

UNESCO (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, présidée par Jacques Delors, Éditions Odile Jacob, 312 p.

¹ Michel Gravel est directeur d'école primaire et directeur adjoint d'école secondaire depuis 1982. Dans la dernière année, il a occupé la fonction de professeur invité en administration scolaire à l'Université du Québec à Chicoutimi. Vous pouvez le rejoindre par courrier électronique à l'adresse suivante :

educ2ecy@uqac.quebec.ca

² Dans ce texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

³ Pour la National Association of Secondary School Principals (NASSP), l'Université d'État de la Californie, l'Université de l'Utah, le Texas, A & M University, la Western Michigan University et l'Université Loyola de Chicago. Pour la National Association of Elementary School Principals (NAESP), principalement avec l'Université de Washington, à Seattle, et l'Université de l'État de Washington.



Loi 180

Raymond Beaudet
Directeur d'école
École polyvalente Benoît-Vachon
919, route Saint-Martin (Québec)

Enfin, la loi 180 est adoptée, vivement qu'elle s'applique!

En tant que directeur d'école secondaire, je me sens prêt et je sens toute mon équipe école prête. Prête à quoi ? Essentiellement à prendre ses responsabilités, à les assumer pleinement et cela va de soi, à en rendre compte. De l'extérieur, je comprends que cela puisse paraître bizarre de réclamer un alourdissement de nos tâches; parce qu'il est clair que la loi 180 déplace d'importantes responsabilités vers nos établissements. Est-ce le goût de se donner de l'importance ? Non, c'est fondamentalement par désir de ramener les vraies décisions à l'école, de cesser d'avoir à dire à notre monde que la réponse se trouve ailleurs au ministère, au centre administratif, au conseil des commissaires, dans les conventions collectives, dans les coupures...

La loi 180 nous permet une réappropriation de nos responsabilités en tant que directrices et directeurs d'établissements scolaires. Parmi ces responsabilités, notons en tout premier lieu celle de gérer l'école dont nous sommes responsables, de l'animer, d'augmenter notre marge de manœuvre en disposant, avec le conseil d'établissement des leviers qui peuvent réellement nous permettre d'orienter l'école.

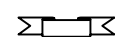
Mais quels avantages réels permet cette déconcentration comme on nous a appris à appeler la décentralisation ? Ils sont nombreux à mon avis. Je me servirai de l'exemple de la réorganisation du travail pour illustrer mon propos. La réorganisation du travail de la façon dont je la vois, a besoin d'un cadre provincial, il est en place et il a été bien conçu. Mais pour qu'elle se produise cette fameuse réorganisation du travail dont on nous parle

tant depuis trois ou quatre ans, elle a besoin d'être prise en charge localement. Et quand je dis localement, je veux dire au niveau d'un établissement. Je sens le besoin de préciser le sens du terme localement; on a trop souvent tendance à l'entendre au sens de régionallement (commission scolaire). Je suis convaincu qu'une équipe école acceptera d'être interpellée sur des questions comme la suppléance, la surveillance, l'organisation scolaire et tant d'autres sujets si c'est au niveau de l'école et qu'elle puisse y trouver son compte à elle, à court et moyen terme. Je suis convaincu que ses réponses différeront beaucoup de la fin de non-recevoir bien accotée sur la convention qu'on nous sert trop souvent si les économies produites sont réinvesties dans l'école.

Il y a encore des commissions scolaire et c'est très bien ainsi. Il est encore utile pour les écoles de pouvoir compter sur leur expertise, sur leur capacité de répartir sur un ensemble les coûts inabordables pour un établissement seul (réparations d'importance, absences prolongées, salaire moyen) sur leur rapport et sur les économies de coûts dont elles nous permettent de profiter. Elles demeurent, de plus, un lieu de rencontre et d'échange entre établissements.

Cependant, il est capital que tous saisissent bien la révolution copernicienne que la loi 180 introduit. Ce n'est plus la commission scolaire (entendre cadres et centre administratif) qui constitue le centre autour duquel les écoles gravitent. C'est au contraire, l'établissement qui est au centre de ce nouvel univers, le point de départ ontologique. Les établissements expriment leurs besoins, les services les supportent et répondent à leurs besoins. Il faut que cette philosophie dépasse les organigrammes, c'est au niveau des mentalités qu'elle doit s'installer. Une conséquence directe de ce changement est qu'il n'y aura plus d'uniformité mur à mur.

Un parent de comité d'école qui travaillait dans le secteur privé me disait, il y a de cela dix ans, « Tu gères ton école les deux mains attachées dans le dos ». Avec la loi 180, je sens que je retrouve progressivement l'usage de mes mains.



Diriger en éducation : de l'autorité, du courage et de la vie

Guy Pelletier
Professeur
Université de Montréal
1996

Sommaire

Ce texte traite de trois innommables : l'autorité, le courage et la vie. En gestion, on enseigne que l'autorité c'est « quelque chose » qui est rattachée à un poste et, plus souvent qu'autrement, on passe rapidement à des questions moins complexes. Or, très fréquemment, en éducation, l'autorité est comme un cerf-volant à qui l'on a coupé les ficelles. Cela impressionne les enfants mais cela n'impressionne plus personne quand les enfants sont grands. D'autre part, on ne parle pas du courage. En fait, on n'aborde jamais ce sujet. Pourtant, le courage c'est ce qui forge les dirigeants. Enfin, on ne parle jamais de la vie. Cela n'est pas scientifique, et pourtant...

Un silence cristallin venait d'un seul coup s'installer dans la salle. Je venais de prononcer le mot *pouvoir*. Je sentis soudain que la douce complicité tissée depuis les premières heures de la formation évoluait vers les passages glissants du non dit, du non nommé. Dans le domaine de l'éducation, le rapport au pouvoir est un sujet difficile, voire

un tabou. On n'en discute pas. Or, il y a probablement peu de secteurs d'emploi où il y a autant de pouvoir d'exercer et où les professionnels de première ligne, les enseignants, ont autant de pouvoir dans l'exercice de leur fonction en ayant, somme toute, si peu de compte à rendre¹. L'école est une institution.

Une école est un bâtiment. Mais, vue de l'intérieur, une école est d'abord un rassemblement, plus ou moins disparate, de classes qui sont autant de navires avec leur équipage et leur seul maître à bord.

Au royaume des petits duchés, le pouvoir est quasi total et même le professionnel reconnu par ses collègues comme incompetent peut vaquer à ses fonctions en toute quiétude. Dans l'enseignement, on n'aime pas aborder la question du pouvoir parce que cela n'est pas « éducatif »... Au sein des systèmes scolaires, probablement là plus qu'ailleurs, le rapport au pouvoir pose problème. En fait, il y a peu d'institutions sociales qui soit aussi « contraignantes » pour les jeunes générations que les écoles. L'obligation de fréquentation, la standardisation des rythmes d'apprentissage, le peu de tolérance à la différence, à la diversité, la sélection et l'orientation discutables vers les secteurs d'emploi jugés les plus prometteurs constituent une réalité sociale et politique qui est le sujet de bien des débats. Dans un tel contexte d'aucuns² perçoivent l'organisation scolaire comme une institution totalitaire sur une échelle dont le palier suivant serait la prison.

En éducation, l'exercice du pouvoir suscite un malaise parce que nous en exerçons tous et que cela nous met mal à l'aise au regard de nos croyances et nos valeurs.

Au plus profond de nous, nous faisons ce métier parce que nous aimons la vie, parce que nous avons foi en l'avenir, parce que c'est notre manière de participer, d'une façon signifiante, à la construction quotidienne du monde de demain. D'un monde que l'on veut meilleur, plus juste, plus fraternel, plus convivial... Du moins, tant que nous sommes porteurs de cet espoir, de ce rêve, la vie va...

De l'autorité

Reconnaissons-le, parce que nous exerçons un pouvoir quasi totalitaire au sein de nos classes, nous savons très peu élaborer de véritables coopérations avec nos collègues, faire des compromis signifiants, « marcher sur soi » pour s'engager réellement dans un projet collectif, dans un projet éducatif partagé, dans un projet d'établissement....

Dans un tel contexte, le rapport à l'autorité n'est pas sans poser problème. D'autant plus, que nous avons tous connu un gentil petit mouton qui, dès qu'il a cru avoir accès à quelques grammes de pouvoir, s'est transformé en loup des steppes. En effet, combien d'esprits technocrates qui, dès leur nomination, conçoivent que diriger c'est essentiellement contrôler et traitent leurs subordonnés avec un infantilisme navrant ? Et, à l'inverse, combien de dirigeants en éducation ne savent pas s'affirmer et pratiquent une gestion *Téflon* où rien ne leur colle à la peau³ ? Les problèmes n'existent pas, faire des choix est terriblement ennuyeux, leur établissement se transforme en champ de bataille et ils ne veulent surtout pas être dérangés, ils sont très occupés.

Sous un autre regard, combien d'enseignants voient dans le responsable de leur établissement, la personne qui a toutes les réponses, le responsable de tous leurs maux, voire l'ennemi à abattre ? Pour les uns et pour les autres, l'exercice de l'autorité n'est pas sans référer, au plus profond de soi, à ses fantasmes, à ses rapports à son enfance et aux êtres qui l'ont meublée.

Devenir dirigeant, c'est souvent entrer dans le pays des Cathares. Il y a le Bien et le Mal. Les bons enseignants et le méchant dirigeant. Au royaume du manichéisme, nous sommes aussi

piégés par la langue de Molière. En français, le terme autorité et plusieurs autres termes limitrophes ont une connotation péjorative. Ainsi, machiavélisme, en français, désigne *l'attitude de celui qui emploie la ruse, la mauvaise foi, pour parvenir à ses fins*⁴ mais dans son origine italienne il signifie habile, astucieux. Le mot pouvoir est aussi source de bien des opprobres. Pourtant, le pouvoir fait référence à une capacité d'influence, c'est le véhicule de notre capacité d'influence, c'est le véhicule de notre capacité à agir. En ce sens, il est amoral. C'est de son usage que l'on pourra juger si cela est bien ou mal en regard des us, coutumes et valeurs d'une société donnée à une époque donnée. Refuser l'exercice du pouvoir, c'est se priver de ses capacités d'agir et, par delà, de se réaliser. Refuser de faire des lectures des manifestations de pouvoir, qui se tissent dans la trame de notre action quotidienne, c'est se priver d'un précieux outil de compréhension de soi et des autres.

Le mot agressivité, en français, a tout de suite une connotation péjorative. Il est synonyme d'agression et de violence. En anglais « aggressive » peut signifier cette réalité mais il a aussi comme sens dynamique, audacieux, entreprenant... Comme le souligne Lapierre⁵ (1995), le mot agressivité vient du latin *adredi*, qui signifie « aller vers ». Dans le *Dictionnaire de psychologie*, Sillany (1980) définit l'agressivité, dans son sens large, « comme étant l'énergie, l'esprit d'entreprise, le dynamisme d'une personne qui s'affirme et ne fuit pas les responsabilités ».

**Assumer une position d'autorité,
ce n'est pas développer l'art de
l'équilibre sur un point fixe mais
bien plutôt « d'aller vers ».**

Pour donner un sens au travail des uns et des autres, la direction doit s'engager dans *la direction*. Il n'y a pas d'autorité, il n'y a pas de leadership, il n'y a pas de direction – en fait, il n'y a même pas de vie – sans agressivité, sans une « saine » agressivité. Dans un certain monde machiste des dirigeants, il y a même une expression fort répandue pour désigner

celui qui n'en a pas... Pour un dirigeant, assumer sa position hiérarchique, proposer une vision, donner une direction, procéder aux nécessaires changements, prendre des décisions, c'est faire preuve d'une saine agressivité. C'est construire, au quotidien, la route ardue pour « aller vers ».

En éducation, probablement plus qu'ailleurs, nous avons plus souvent qu'autrement réussi à définir, dans la réglementation et les attentes de rôles, des postes de dirigeant vides de tout pouvoir. Dans un texte récent⁶, je signalais que, la rationalisation technocratique de l'autorité, a progressivement paupérisé l'action du dirigeant à un ensemble de règles ternes et sans substance. En fait, fréquemment, dans le plat pays où se retrouvent bien des organisations scolaires, diriger est une activité désincarnée, un poste qu'on occupe parce que, en vieillissant, on a cumulé un âge qui nous colle à la peau.

D'autre part, il y a toujours une mode « assassine » pour nous culpabiliser à prendre notre place en tant que dirigeant. Il y a continuellement un gourou pour nous vendre, souvent avec un volontarisme marchand, le mérite du leadership horizontal, de la gestion par consensus, de la qualité totale, de la « gestion par le bas » et j'en passe. C'est bien connu, le venin de crapaud affectera un jour ou l'autre le dirigeant qui n'est pas à la dernière mode. *Alea jacta est!*

Mais, ces conceptions de l'exercice de la direction ne sont pas une panacée universelle pour toutes les situations et certaines ne sont même pas vraisemblables si elles évacuent l'exercice de l'autorité. L'absence d'une autorité affirmée ne peut que conduire, un jour ou l'autre, à transformer une organisation en arène politique où les jeux de pouvoir s'exerceront de façon chaotique et rarement dans le sens d'un plus grand engagement à l'égard de la mission poursuivie⁷. En fait, l'absence de l'exercice d'une autorité transforme les organisation en champs de bataille où, un jour, épuisés, les combattants se retirent en lambeaux dans leur tranchée pour ne plus jamais en sortir. Comme un voilier au grément fatigué, l'ensemble du bâtiment tangue et il faudra une vigoureuse mise en tutelle pour y

insuffler un espoir de lumière⁸, pour y recréer la vie qui permet « d'aller vers »...

Bref, que le partage du travail par une équipe soit un impératif, cela ne suscite aucun doute. Toutefois, la force même d'une équipe repose sur sa coordination, son intégration. Il n'y a pas d'équipe forte sans pilotage.

**Il n'y a pas d'équipe sans porteur
du projet d'équipe. Il est un
temps où il faut arrêter de
s'excuser de diriger et cesser de
subordonner la direction à la
gestion**

Il est un temps où il faut passer du gouvernement des choses au pilotage affirmé de l'action collective.

Du courage

Le courage⁹, c'est la capacité de vivre avec ses peurs, de faire des petites boulettes de poltronneries qui nous habitent. Mais, le courage, tout comme le pouvoir, n'est pas en soi bien ou mal. C'est de par son usage que l'on peut l'apprécier. En ce sens, il y a des lâchetés qui sont « vertueuses par défaut » et des actions de courage dont le bien-être collectif saurait se passer. Bombarder et massacrer une population civile, est-il un acte de courage malgré les risques personnels encourus ?

L'action jugée courageuse, du moins d'un courage *moralelement estimé*¹⁰, est celle qui nous dépasse, nous transcende, et où, dans un acte de défi face aux éléments, nous pouvons lire la générosité à l'égard de l'autre. Il n'y a pas de courage s'il n'y a pas de générosité. Le dirigeant courageux sait « marcher sur lui », s'abstraire de son seul « bénéfique personnel ». Il sait prendre des décisions « impopulaires », dans l'immédiat, mais nécessaires pour le mieux-être de tous. Il peut s'avérer très difficile d'exercer des actes de courage, si l'on ne dispose pas de ce réservoir de quiétude qui nous permet d'être à l'écoute des autres, de s'engager dans une cause généreuse.

Il n'y a pas de courage, s'il n'y a pas prise de risques réels ou virtuels. Il n'y a pas de courage s'il n'y a pas de prise de décision à prendre des risques. Le courage, c'est accepter de prendre les risques de se fourvoyer¹¹... Avoir du courage, c'est se projeter dans le futur, dans un futur inconnu... C'est accepter de rendre des comptes à notre moi futur.

**Avoir du courage, c'est être
acharné, ce qui ne veut pas dire
être entêté**

L'acharnement consiste à poursuivre des objectifs, jugés souhaitables en variant ses stratégies d'action, alors que l'entêtement est de se limiter à une seule stratégie et de s'y maintenir malgré son succès discutabile.

Le courage est le moteur de l'action. En ce sens, il est aussi associé à l'agressivité. Si, son contraire naturel est la lâcheté, c'est aussi la paresse. On le dit si peu. L'image peut s'avérer choquante. Mais, bien des dirigeants sont des paresseux. Leur seul mérite est souvent d'occuper un poste qui a pris de l'importance parce que, tout simplement, leur organisation a pris de la taille pendant les années fastes.

Si le courage est le moteur de l'action, le moteur du courage est la peur. Plus précisément, il émerge de notre capacité à affronter, à maîtriser et à surmonter ses peurs. Cette capacité n'est pas une connaissance mais un savoir d'action, un savoir en acte.

Avoir du courage n'est pas une action plurielle, générique, mais une action singulière. Nous avons tous nos petites lâchetés qui nous assassinent et cet acte de courage « inattendu » qui nous transcende. Le courage est dans l'acte et s'accommode mal de l'immobilisme. Il repose sur un commencement, sur un engagement réel et signifiant dans l'action.

**Or, comme le dit si bien Meirieu¹²,
pour qu'il y ait un
commencement, il faut
commencer et pour commencer...
il faut seulement commencer**

Pour échapper à ses peurs, nous devons « mobiliser » du courage et ce dernier se manifeste dans une action de commencement. Le courage ne se thésaurise pas. Il n'existe qu'au présent de l'indicatif. Ce n'est pas à partir d'un réservoir de courage que l'on décide de passer à l'action, c'est dans l'insécurité de l'action que l'on secrète du courage.

Tout comme pour l'action, le courage s'inscrit et se manifeste sur une trame temporelle. Nous avons dit, plus haut, qu'avoir du courage c'est de passer à l'action tout en étant conscient du jugement que l'on portera sur son moi futur. Il faut aussi du courage pour durer et endurer au temps présent. Comme le souligne avec justesse Perrin (1995), combien d'élèves arrivent en retard à leur école le matin avec pour excuses qu'ils n'avaient pas le courage... La volonté de persévérer au quotidien, de vivre avec ses limites, d'accepter les critiques, de composer avec ses angoisses, d'affronter ses désespoirs, de ne pas se laisser aller à la facilité, de faire de sa vie quelque chose de signifiant nécessite un *courage-de-tous-les-jours*, qui s'inscrit dans aucun livre des records. Et, pourtant...

Le courage ne rime définitivement pas avec la facilité et il n'a guère comme corollaire l'espérance. Si cela nécessite parfois quelque courage pour affronter quotidiennement une école dont les élèves sont bien nantis par leurs antécédents socio-économiques, cela en prend un peu plus lorsque les élèves « résistent à l'apprentissage » et encore définitivement plus lorsque les élèves et leurs enseignants sont désespérés.

Mais où puise-t-on le courage ? Quelle est sa source ? Si le courage peut se composer à l'infinif présent, il arrive rarement de façon subite, ses racines reposent sur notre expérience de vie. Le courage n'est pas une vertu

d'essence qui permet d'affronter la réalité, c'est un outil constructeur de sens¹³. Un dirigeant qui a un discours « mobilisateur » et qui a peu de courage n'a aucune crédibilité. Il faut même reconnaître qu'il se ridiculise quelque peu. Mais, les racines du courage posent, encore plus profondément, celles de sa vie...

De la vie

Genève, un certain automne du milieu des années 90, je suis assis dans un auditorium. Un collègue prononce un conférence remarquée sur les tensions qui peuvent se produire lorsque sa vie professionnelle interpénètre sa vie privée. Son propos invite sur le sage conseil d'apprendre à mieux séparer les différents rôles de sa vie, de ses vies. La salle est ravie et je suis incrédule comme pas un. Comment peut-on se séparer ainsi ? Cela m'apparaît comme une posture « théorique » ou une aliénation de soi réussie. Et, pourtant, la salle est ravie...

La vie qui passe est comme un maquillage pour cacher ses cicatrices. Comme un *Beatles* vieillissant, nous sommes à la recherche du temps perdu. Celui où l'on savait peut-être mieux intégrer ses actions à ses croyances. À cette époque, où nous nous percevions, avec la déformation du temps, comme moins éclatés, comme plus réels et moins « virtuels ». Combien de nous, qui devons faire respecter les « biens publics », avons fait, à notre manière, des graffiti sur les murs du temps ou chercher la plage sous les pavés. Lorsque les uns s'enrichissent au nom d'un système économique triomphant et que d'autres s'entre-tuent sur les pavés de la haine et de l'intolérance, **persister à travailler en éducation est de l'ordre du Grand Œuvre, de l'alchimie des magiciens de l'impossible**. On a comparé les dirigeants de l'éducation à des gestionnaires de l'imprévu¹⁴, ce qui est vrai, mais je me demande plutôt jusqu'à quel point ils ne sont pas des *magiciens de l'impossible*.

Toute ce que l'école peut offrir à ceux qui la fréquentent, c'est un projet de formation. Mais, quel sens a ce projet s'il n'y a pas de projet signifiant de société ? Or, nous vivons de plus en plus à l'époque des projets éclatés. Les liens sociaux s'effilochent. Mais, sous un

autre regard, ils se retissent sur une base plus locale, plus communautaire. Ces réorganisations de sens ne sont pas sans questionner les attentes à l'égard des dirigeants scolaires. À l'époque des grands projets de société, on demandait aux chefs d'établissement d'être des courroies de transmission des décisions ministérielles. On n'encourageait guère les différences et le contrôle était l'outil premier de la régulation de l'action. Aujourd'hui, la conception même du projet de société s'est pluralisée. **S'il existe une communauté, c'est bien une communauté de communautés**. Dans un tel contexte, la légitimité de l'action ne vient plus *d'en haut* mais elle se conquiert dans l'action sur le terrain, au sein des organisations. Si le dirigeant scolaire doit encore vivre avec les contraintes des règles bureaucratiques d'une époque révolue, on lui demande aujourd'hui d'être un producteur de sens. Ce qui n'est pas une mince affaire et cela interpelle des compétences bien différentes de celles que l'on valorisait il y a encore peu de temps.

Dans la vie, nous avons besoin d'avoir accès et d'exercer différents rôles pour exprimer la diversité et la richesse de notre personne, nous n'avons toutefois qu'une seule identité. Celle-ci est certes complexe mais elle émane et s'imprègne de nos expériences de vie tant privée que publique. Être dirigeant est une expérience marquante qui contribue à notre construction identitaire. Cette dernière est aussi un déterminant signifiant que nous investissons dans nos décisions, dans notre pratique administrative. Depuis plusieurs années, en Amérique, on prône souvent dans la formation des dirigeants le développement de compétences à un leadership situationnel¹⁵. Le dirigeant devrait pouvoir changer son style de direction pour l'adapter au contexte, notamment au niveau de maturité de ses subordonnés. L'idée générale se vend bien sauf que dans son application elle est fréquemment désolante.

**En effet, on demande souvent
aux dirigeants d'être des
caméléons de l'action.**

Diriger, ce n'est pas choisir une boîte de céréales. Il ne s'agit pas de choisir, cette fois-ci, ce style de direction, une autre fois un deuxième et, la fois suivante, un troisième... Un style de direction est quelque chose de beaucoup plus personnel que cela. C'est quelque chose qui nous habite et que l'on transmet dans nos gestes quotidiens. Une formation qualifiante en leadership repose davantage sur l'identification de son style dominant, celui que l'on a précisément acquis par notre expérience, et, suite à cette saisie, sur l'apprentissage de la variabilité à partir de ce dernier. On « n'apprend pas » un style de direction qui n'est pas rattaché à notre histoire de vie, à notre expérience et à notre identité.

Enfin, il faut reconnaître qu'occuper un poste de direction est un métier « surprenant »¹⁶. Parce que c'est une activité qui nous habite, qu'il ne s'agit pas d'une simple action technique, nous pouvons être facilement happés par un activisme étourdissant. Dans le feu de l'action, nous nous réalisons. Mais, aussi, nous nous épuisons... L'empiétement de ce métier, ce qui le magnifie et ce qui le rend irascible tellement tout est interdépendance. C'est un métier de fusion où, croître, c'est apprendre à effectuer des traversées harmonieuses entre les différents projets de sa vie¹⁷. Ces traversées ne se font pas, à l'occasion, sans déroutes personnelles au sein de cet espace flou entre ces univers où les êtres changent pour devenir eux-mêmes.

Conclusion

Assumer la responsabilité de son autorité, s'engager avec courage dans la direction de chantiers humains complexes, accepter de mettre de sa vie personnelle dans son travail, quitte à en sortir quelque peu écorché, voilà peut-être quelques pistes pour un mieux vivre des passions qui nous habitent. Diriger en éducation est un métier surprenant qui nécessite une multitude de savoirs mais, aussi, de la générosité, du courage et, il faut le reconnaître, des morceaux significatifs de sa vie.

On ne devient pas dirigeant en tombant dans la soupe de *Panoramix*. C'est un construit qui s'inscrit dans une histoire de vie, qui s'élabore dans ses rencontres, dans ses expériences et, si

on a de la chance, par l'accès à des formations qualifiantes. Avoir le courage de vivre aux limites connues de son action quotidienne, de revoir ses routines apprises, de canaliser ses peurs et ses angoisses comme autant d'énergies productrices d'action de création, c'est s'engager dans une puissante maîtrise de son métier, mais aussi de sa propre vie.

Assumer la responsabilité de son autorité, c'est aussi faire le deuil du contrôle de l'univers, être capable de reconnaître dans une demi-réussite une réussite véritable¹⁸, renoncer à l'illusoire toute puissance de ses fonctions — si ce n'est pas encore réalisé — et s'engager dans un processus de libération à l'égard de ses propres fantasmes de *ce que cela veut dire être dirigeant*. De ces fantasmes qui puisent leurs racines au plus profond de notre enfance et qui constituent, pour le meilleur et pour le pire, une source importante de références pour notre voyage au sein de notre propre vie.

On ne le dira probablement jamais assez. Mais, on ne devient pas dirigeant si, dans son action quotidienne, notre principal souci est d'appliquer les règles. Certes, il faut faire cela. Mais, la vie appelle à beaucoup plus que cela. Diriger, c'est être attentif aux pulsions de la vie à travers soi et, en ce sens, c'est s'inscrire résolument dans une démarche de changement. Si, pour gérer, il faut savoir interpréter les règles, pour diriger, il faut aussi savoir commettre quelques délinquances avec des règles élaborées pour une logique d'action d'une autre époque. Diriger, c'est savoir se méfier de la pensée magique, du volontarisme forcené, apprendre à mieux distinguer acharnement et entêtement.

Diriger, c'est apprendre à faire avec pour pouvoir, par la suite, faire autrement.

Il n'y a pas d'apprentissage qui ne parte pas d'un réel, mais il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas eu changement, transformation.

Références

- ARPIN, R., (1994). Diriger sans s'excuser. *Gestion*, vol. 19, no 2, 55-61.
- BAILLAUQUÈS, S., (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : P.U.F.
- BRUNET, L., CORRIVEAU, L., (1984). Le rôle du directeur d'école, *Information*, 23 (5), 26-32.
- COMTE-SPONVILLE, A., (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Collection Perspectives critiques. Paris : P.U.F.
- ETZIONI, A., (1961- 1972). *Comparative Analysis of Complex Organisations*. New-York : The Free Press.
- FIEDLER, F., (1967). *Theory of Leadership Effectiveness*. New-York : McGraw-Hill.
- FRIEDBERG, E., (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Éd. Du Seuil.
- HERSEY, P., BLANCHARD, K. N. (1982). *Management of Organizational Behavior*. 3e édition. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- LAPIERRE, L., (1995). *La subjectivité, l'autorité et la direction*. Les cahiers des leçons inaugurales. Montréal : H.É.C.
- PELLETIER, G., (1996). Devenir dirigeant... Le jeu de neufs prophéties, *Pédagogies*, Belgique : Éd. Académia – Bruylant.
- MINTZBERG, H., (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Les éditions d'organisation.
- PERRENOUD, Ph., (1995). *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. Actes du colloque Images publiques des enseignants. Paris : I.N.R.P.
- PERRIN, J., (1995). *Diriger : Le courage de tracer le chemin ?* Département de l'instruction publique, Genève.
- SENGE, P., (1990). *The Fifth Discipline*. New-York : Doubleday.
- SILLANY, N., (1980). *Dictionnaire de psychologie*. 2 tomes. Paris : Bordas.
- WEISS, J., (1995). Un défi à relever. *Journal de l'enseignement primaire*. No 54. Département de l'instruction publique, Genève, 17-18.

¹ Il n'existe guère de métier, où un professionnel peut œuvrer sans véritable « encadrement ». Plus souvent qu'autrement, l'entrée dans le métier se fait sans « parachute » et, contrairement à d'autres professions, il n'existe pas de corporations professionnelles pour soutenir, encadrer et définir une éthique du métier. Voir, entre autres, Perrenoud (1995).

² À voir, entre autres, Etzioni (1961, 1972).

³ J'ai abordé plus longuement ce sujet dans *Les virgules du temps : De l'arrêt d'agir et autres savoirs d'inaction en gestion*. Harvard Expansion Management Review. No 78, 1995.

⁴ Selon le dictionnaire Petit Robert.

⁵ Je tiens à souligner la contribution de Laurent Lapierre pour ce paragraphe.

⁶ Pelletier, G. (1995). *Excalibur : De l'action et de la formation de dirigeants*. Département Études en éducation et Administration de l'éducation. Université de Montréal.

⁷ À ce sujet, voir, entre autres, Mintzberg (1986) et Friedberg (1993).

⁸ Dans certaines interventions de formation, j'utilise un cas intitulé *L'école Coubertin*. Réalisé à partir d'une situation vécue, la description du cas illustre assez bien les diverses étapes d'un conflit au sein d'un établissement telles que je les décris dans ce paragraphe.

⁹ Je dois reconnaître qu'il m'est apparu impossible de traiter du courage d'une façon « neutre », en évitant d'être « moraliste ». Discuter du courage, c'est référer implicitement à des valeurs, à une conception de la vie et à un univers culturel. Enseigner et diriger, c'est aussi cela...

¹⁰ L'expression est de Comte-Sponville (1995). Plusieurs des observations qui suivent ne sont pas étrangères à son regard analytique.

¹¹ Voir l'intéressant témoignage de Jacqueline Perrin (1995).

¹² Propos rapporté par Weiss (1995).

-
- ¹³ Sur ce sujet, je renvoie une autre fois à Perrin (1995).
- ¹⁴ Brunet et Corriveau (1984).
- ¹⁵ Voir, entre autres, Hersey et Blanchard (1982). À noter que la théorie du leadership « situationnel » de Fielder (1967) se distingue de celle de ses deux premiers auteurs. Plutôt que de développer des compétences « adaptatives », il suggère de sélectionner un candidat en fonction de la situation managériale plutôt que de chercher à adapter la personne à celle-ci. Dans un cas comme dans l'autre, la conception sous-jacente à l'exercice d'un poste de direction est assez mécaniste.
- ¹⁶ Pour reprendre l'expression de Simone Baillauquès (1990).
- ¹⁷ Senge (1990) identifie cette compétence comme l'une des premières habiletés qui permettent les apprentissages organisationnels.
- ¹⁸ J'ai abordé ce thème dans un texte récent (1996).

La direction d'une école en période de profonds changements : version appellation contrôlée

André Pelletier, DSE
Commission scolaire des Découvreurs

Les périodes de crise, de rupture et de transformation sont généralement propices à d'intenses moments de mise au point. Pour bon nombre de personnes, c'est un exercice pouvant s'avérer douloureux à différents égards; pour d'autres, il s'agit d'une opportunité de croissance personnelle et professionnelle.

Des variables telles que la compétence du changement, le niveau de motivation, la personnalité, le réseau d'intelligence, l'âge déterminent dans une large mesure la capacité d'adaptation aux nouvelles réalités apparaissant dans les domaines culturel, technologique, économique et administratif.

Expliquons quelque peu, pour mieux saisir la portée de chacune de ces variables.

**La compétence au changement
réfère au cumul d'expériences
diversifiées de changement vécues
par une personne**

Prenons l'exemple d'Henriette, directrice d'une école primaire. À très bas âge, elle perdit

son père. Par la suite, elle laissa son village natal pour se retrouver à Montréal. Son diplôme de baccalauréat en pédagogie lui permit d'être inscrite sur la liste de rappel. Son statut de TPO (temps partiel occasionnel) l'amena à enseigner dans plusieurs écoles. Puis vient le grand jour; elle épousa un Algérien qui désirait fonder une petite famille. Henriette donna naissance à une petite fille qui, aux prises avec une importante malformation cardiaque, est décédée à l'âge de dix-huit mois. Le divorce a suivi durant la même année.

Henriette a développé consciemment ou inconsciemment sa capacité d'adaptation au changement. Confrontée à diverses situations, elle a dû puiser dans son énergie émotive, intellectuelle et physique pour lutter, négocier et survivre. C'est ainsi que lorsque notre directrice d'école a eu vent de la réforme Marois, autre vague de turbulence, elle s'est mise à sourire.

En ce qui a trait à la motivation plus précisément à son niveau, il s'agit somme toute de la réponse qu'obtient une personne à ses besoins profondément humains. Les plus significatifs sont : le sens (la vision), l'affection (l'attention), l'actualisation de soi (les forces), l'apprentissage, l'appartenance et la réussite. L'homme, la femme qui satisfait ces sources de plénitude possède un niveau de motivation élevé. Lorsque la tempête surgit, l'énergie motrice l'emporte inévitablement sur l'énergie destructrice. Par ailleurs, lorsqu'une personne vit l'écart en ce sens qu'elle est en attente d'une réponse aux besoins énumérés, elle se retrouve en danger dans des temps de forts vents.

Empruntons à Madame Pitcher, des Hautes Études Commerciales, sa typologie de personnalités à savoir l'artiste, l'artisan et le technocrate pour circonscrire la variable personnalité.

L'artiste est la personne créatrice, audacieuse, délinquante et imprévisible qui est constamment à la recherche d'un quelconque changement. Bien souvent, l'artiste est lui-même le moteur du changement. On comprendra que ce type de personnalité est un précieux atout lorsque la sonnerie de la transformation se fait entendre.

Quant à l'artisan qui se distingue par sa douceur, son attachement à l'autre, sa patience et sa générosité, il y a tout lieu de croire que la dose au changement provoque chez lui des effets secondaires plus ou moins bénéfiques.

Au fait, nous pouvons parier sur le fait qu'un large éventail du personnel de direction des écoles est constitué d'artisans. Comprendons-nous bien : ce n'est pas un défaut sauf que, en période de décrystallisation, cela signifie que les personnes visées ont besoin d'écoute, de respect et de support.

Enfin le technocrate, cet être froid, distant, cartésien et logique s'en tire assez bien dans une mer tumultueuse. Il est comme le chat : il « retombe vite sur ses pattes ». Les normes, les procédures et les politiques lui servent de référence. L'humain : c'est quoi ça ?

Le réseau d'intelligence se définit comme étant un petit groupe d'individus équilibrés, intelligents, motivés et compétents qui gravitent autour de la personne. Leur mission est d'accompagner, de confronter, de suggérer et d'analyser. Nullement animés par l'appât du gain, ils centrent toute leur attention sur leur « client ».

Il est aisé de constater que peu de personnes ont acquis et enrichi leur réseau d'intelligence. Certes, le réseau social est une réalité pour presque tout le monde. C'est bien, mais nettement insuffisant dans un contexte de changements majeurs.

Ceux et celles qui possèdent cet immense réservoir de savoir peuvent se considérer fort privilégiés.

L'implantation de la réforme Marois dans la vraie vie, c'est-à-dire la vie de l'école, exige de la part du personnel de direction démuné d'un réseau d'intelligence de le bâtir.... avec intelligence.

L'âge affecte un tant soit peu les réactions face au changement. À titre d'exemple, la personne qui est dans la quarantaine avancée vit une importante phase de questionnement. Elle prend conscience de l'importance du temps. Elle sait pertinemment que la date butoir pour

se réaliser arrive à échéance. Elle n'ignore plus ce qui est essentiel pour elle, c'est l'heure des grandes décisions.

Cette mouvance interne n'est pas nécessairement facile à vivre. Elle exige beaucoup tant sur le plan émotif que sur le plan intellectuel. Elle est empreinte de confusion, d'anxiété et d'inconfort.

Nous comprenons donc que lorsque la pression naturelle associée au changement survient au moment où la personne vit elle-même une étape dérangeante de son propre cycle de vie, le choc est drôlement plus sévère.

Au fait, l'âge moyen du personnel de direction des écoles n'est-il pas autour de la mi-quarantaine ?

Voilà donc une esquisse de variables pouvant nous aider à comprendre le JE et le NOUS en période de changements majeurs. Nous espérons qu'elle supportera chaque direction d'école autant dans sa gestion de soi que dans sa gestion des autres.

Des moments successifs de bouleversement dérangeant aussi la quiétude de l'univers professionnel. Certes les rôles conservent leur signification mais ils subissent une « cure d'ajustement ». La prochaine partie du texte décrit sommairement le rôle « nouveau look » d'une direction d'école.

Nous savons déjà que l'école est reconnue comme le centre nerveux de l'apprentissage. Nous savons également que la décentralisation est en voie d'actualisation dans pratiquement toutes les écoles de la belle Province. Ce qui signifie à toutes fins pratiques un pouvoir accru, une responsabilisation accrue et une personnalisation accrue. Tout cela dans un contexte où les parents délaissent peu à peu leur rôle de consommateurs d'éducation pour s'orienter vers un rôle de partenaire, où le personnel enseignant digère les derniers affronts gouvernementaux tout en faisant sage des nouvelles technologies de communication et

d'information, où les élèves manifestent davantage leur identité de client.

C'est sur cet échiquier organisationnel que se retrouve la direction d'une école. Quoiqu'on en dise, là aussi il y a déstabilisation à l'horizon. Et il ne faut pas miser sur l'ajout de ressources additionnelles pour négocier le virage Marois, pour ne pas dire l'ouragan Marois.

Nous pouvons anticiper qu'à court et moyen terme la direction de l'école est appelée à s'investir de façon particulière dans les champs d'action suivants :

Le comité d'établissement

C'est le lieu de la prise de décision. Sa composition nous permet de prédire des moments orageux qui seront sans doute reliés à la différence des valeurs, des intérêts, des manières de faire.

La communauté

Les contraintes budgétaires, la réalisation du projet éducatif et l'éloignement du centre administratif obligeront l'école à se mailler avec divers groupes faisant partie de la communauté. Les « plans d'affaire » qui décou-

leront de cette « relation intimiste » deviendront une opportunité de promotion pour l'école.

Le personnel enseignant

La révision du curriculum de l'élève, le faible niveau de motivation, le rapprochement des parents et la mixité grandissante (jeunes et vieux) commanderont une gestion du personnel enseignant fondée sur la responsabilisation, l'équité et l'interdisciplinarité.

Le développement du milieu-école

De toute évidence, la compétitivité entre les écoles d'une même commission scolaire ira en s'accroissant. Cet élément allié à l'apparition de nouvelles approches pédagogiques devraient inciter chaque milieu-école à maintenir le cap sur l'innovation continue.

Ces champs d'action sont annonciateurs d'ajustement du rôle de la direction de l'école que l'on pourrait éventuellement identifier sous le vocable « gestionnaire d'une PME éducative ».

Décrivons à grands traits ce rôle, version appellation contrôlée.

Composantes du rôle et priorités d'action	
Leadership	<ul style="list-style-type: none"> • Vendre sa vision éducative à son équipe-école et aux parents • Rassembler les personnes autour de questions de fond • Favoriser l'émergence de consensus • Maintenir le cap sur le travail en équipe
Supervision pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabiliser la personne de l'école • Fournir le support nécessaire à la réalisation de l'acte pédagogique • Mettre en œuvre des mécanismes de rétroaction couvrant la qualité du service pédagogique et la manière de le rendre • Traiter les écarts au moment où ils se produisent
Entrepreneurship	<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer le changement pédagogique • Supporter des projets de développement pédagogique • Créer un climat favorable à la créativité, l'innovation et la délinquance
Mentoring	<ul style="list-style-type: none"> • Conseiller dans les façons d'être et de faire • Guider dans la réflexion et l'analyse • Enseigner à apprendre à apprendre • Développer un réseau de savoir
Marketing	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la promotion de l'école • Représenter l'école à des moments stratégiques • Réaliser des plans d'affaires avec d'autres organisations
Administration	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer l'offre de service propre à l'école • Définir les paramètres nécessaires à la réalisation de l'offre de service • Gérer les ressources financières, matérielles et informatiques • Rendre des comptes aux élèves et aux parents : rapport d'étape, rapport annuel

Jouer ce rôle de manière efficace et stimulante exige que la direction d'une école possède un certain nombre de qualités jugées indispensables. Les plus significatives s'intègrent

dans les environnements personnel et professionnel propres à la personne. Le tableau suivant les précise.

Environnement	
Personnel	Professionnel
<ul style="list-style-type: none"> • Clarté de ses valeurs, ses croyances • Équilibre émotif • Énergique physiquement et mentalement • Confortable dans l'interaction humaine • Souci de la qualité • Confiance en soi inébranlable • Estime de soi élevé 	<ul style="list-style-type: none"> • Crédibilité • Habile dans la communication (orale et écrite) • Familier avec l'approche-client • Maîtrise de processus reliés à la gestion des différences, à la consultation et au développement • Créativité • Compétence pédagogique

Peu de mots traduisent les forces nécessaires au gestionnaire d'une « PME éducative ». Par ailleurs, chacun d'eux a son sens, sa valeur. Une question de fond chapeaute ce profil-type d'une direction d'école gagnante : est-ce que le fait de diriger une école dans un contexte de changement continu, de zones grises, de pressions diversifiées et d'obligations respectées mes impératifs de vie professionnelle ? Une

réponse claire, nette et précise s'impose. Et si elle est négative, il y a lieu de s'empresse de modifier son plan de carrière.

Diriger une école à l'aube des années 2000 peut s'avérer une opportunité de réussite, d'apprentissage et d'actualisation. À l'inverse, cela peut être une source de déception, de désarroi et d'effondrement.



Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directrices et directeurs d'école

Paul Inchauspé
Ex-directeur général du Cégep Ahunistic
Membre de la commission des États généraux
sur l'éducation
Montréal

Conférence de clôture
Congrès de la Fédération québécoise des
directeurs et directrices d'enseignement (FQDE)

« Les recherches et les observations empiriques montrent que le principal facteur de l'efficacité scolaire est le directeur ou la directrice d'école. Ils introduisent dans les établissements, des améliorations qualitatives majeures, s'ils sont capables de travailler en équipe, s'ils sont perçus comme compétents, ouverts, efficaces ».

C'est le Rapport Delors, rapport de la Commission de l'éducation de l'UNESCO qui le dit. Or, ce qui est valable dans toute situation, le sera encore plus au moment où des pouvoirs qu'avaient les commissions scolaires seront décentralisés, par la loi elle-même, vers l'école.

Les organisateurs de ce congrès avaient le sens de l'anticipation, ce qui est une qualité primordiale d'un directeur ou d'une directrice, pour déterminer le thème de cette conférence et en fixer la date, puisqu'elle tombe quelques jours

après l'annonce par la ministre de l'avant-projet de loi portant sur la décentralisation des pouvoirs vers l'école. (À strictement parler, il s'agit de déconcentration puisque l'école n'a pas les pouvoirs juridiques d'une personne morale que continuera à avoir la commission scolaire). Mais il y a un réel déplacement de pouvoirs, et ces déplacements seront inscrits dans une loi. C'est pourquoi je continuerai, dans cette conférence, à utiliser le terme décentralisation qui est un terme communément compris par tout le monde.

Ce déplacement du pouvoir vers l'école est certes de nature à vous réjouir, mais le sentiment que vous devez ressentir est sans doute aussi celui de l'anxiété. Vous entrez dans l'ère où on pourra vérifier dans les faits si vous êtes bien le pivot sur lequel on peut compter pour travailler à la transformation de l'école. Il n'y aura plus d'excuse possible. L'heure est davantage à la gravité qu'à la satisfaction narcissique que pourrait procurer la perspective d'un égotrip.

Aussi avant de vous indiquer les rôles qu'à mon avis vous devez valoriser dans vos fonctions de direction, ce qui sera l'essentiel de ma conférence, je voudrais brièvement mettre au clair, dans une première partie, la nouveauté de la situation dans laquelle vous vous trouverez dans quelques mois.

CE QU'IL Y A DE NOUVEAU DANS LA SITUATION DE DÉCENTRALISATION QU'ON VA METTRE EN PLACE

Il y aura donc décentralisation des pouvoirs vers l'école. Or, cette seule situation est radicalement différente de la situation antérieure au moins sur quatre points :

Les possibilités de faux-fuyants seront réduites

Je ne connais personne qui, lorsqu'il occupe des fonctions de direction, ne demande pas plus d'autonomie. Mais j'ai aussi souvent constaté qu'une telle réclamation pouvait n'être que verbale et qu'on n'était pas pour autant plus

désireux d'avoir réellement des responsabilités nouvelles. Vous le savez, on peut critiquer très fort une situation sans vouloir vraiment la changer. Cette attitude, trop courante, est une technique de manipulation des autres afin qu'ils vous excusent et portent leur insatisfaction vers d'autres que vous. Nous avons tous, un jour ou l'autre, succombé au confort et à la facilité de cette technique. Mais là, l'excuse ne sera plus possible, puisque votre école aura une autonomie budgétaire, qu'elle aura des responsabilités nouvelles par rapport au personnel et que les choix pédagogiques qui doivent présider à l'organisation des activités d'une école (formation des classes, aménagement du cadre horaire, évaluation, mise en place d'activités de soutien) dépendront, bien plus qu'actuellement, de vous.

Les fonctions nouvelles du directeur ou de la directrice ne sont pas nécessairement celles pour lesquelles vous avez, un jour, décidé d'accéder à un poste de direction

Remarquez que cette situation n'est peut-être pas radicalement nouvelle. Quand on accède à des postes de direction, il y a toujours un écart entre l'image que l'on s'en faisait et la réalité qui nous rattrape et qu'on n'avait pas prévue. J'ai occupé pendant 25 ans des postes de direction et j'ai passé 23 de ces 25 années à gérer des décroissances budgétaires. Ce n'est certainement pas la raison qui m'avait incité à solliciter ces postes.

Dans ces métiers, les règles changent en cours de partie : les élèves ne sont plus ce qu'ils étaient, ni les attentes des parents, ni celles des pouvoirs locaux à l'égard de l'école. Ces changements font partie du quotidien, de l'environnement même du métier de direction. On ne postule plus à de tels postes avec l'illusion d'avoir un environnement stable et pour être tranquille parce qu'on n'aime pas enseigner. Peut-être dans le temps, mais plus maintenant. Ce qu'il y a de nouveau dans la situation de changement que vous aurez à vivre, c'est qu'il ne s'agit pas de ce type de changement qui vient de l'environnement. C'est

un changement structurel, il concerne l'organisation même des pouvoirs. Or, il se pourrait bien que quelqu'un soit à l'aise dans une école qui serait une succursale de la commission scolaire et qu'il ne le soit pas dans une école pivot de l'action communautaire. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes aptitudes qui sont requises d'un régisseur ou d'un metteur en scène. Il est légitime que certains ou certaines en tirent des conclusions. Cette situation nouvelle peut aussi être une opportunité pour ceux qui savaient depuis longtemps qu'ils devraient changer de style de direction, mais qui n'osaient pas le faire, car ils craignaient d'étonner et de ne pouvoir expliquer les raisons de leur métamorphose. La situation juridique nouvelle créée pour l'école peut donc leur servir d'occasion et de justification pour changer.

Le déplacement des pouvoirs vers l'école n'est pas le seul changement qui sera entrepris dans le système d'éducation mais il a lieu pour rendre possibles les autres changements

Les changements proposés pour l'école ne sont pas un déplacement de pouvoirs dans un environnement où tout le reste serait stable. Ce déplacement est un changement qui doit rendre possible tous les autres changements. Les réformes actuelles mises en place à la suite des États généraux sur l'éducation font bouger le système à tous les niveaux : services à la petite enfance, réforme des curriculums, réduction du nombre des commissions scolaires. Or, tous ces changements, dans leur mise en œuvre vont tous dans le même sens : **faire en sorte que l'école soit le lieu où se nouent et s'organisent les choses.**

Alors soyons réalistes! L'autonomie plus grande qui vous sera accordée ne l'est pas pour vous faire plaisir ou pour permettre votre épanouissement. Non, on vous accorde cette autonomie plus grande parce qu'on pense que vu le nombre et la nature des problèmes à régler, les instances centralisées, loin du terrain, sont peu efficaces, car elles n'arrivent pas à mobiliser les acteurs et que, par contre, dans cette situation, vous devriez vous en tirer mieux. Si on vous confie des res-

responsabilités nouvelles, c'est parce que le système éducatif pour se transformer doit mener des opérations difficiles, qui impliquent la motivation des acteurs et des prises de décisions courageuses et parfois risquées. Voilà ce qui vous attend!

**Tout le monde ne sera pas d'accord
pour que de tels pouvoirs vous
soient accordés et des oppositions
se manifesteront maintenant que le
gouvernement veut aller dans ce
sens**

Tout le monde ne souhaite pas cette décentralisation et certains pensent que vous êtes incapables de relever de tels défis. Relativement à la question de la décentralisation des pouvoirs vers l'école, la position des autorités des commissions scolaires exprimée lors des États généraux était parfois ambiguë. Certaines sont pour cette décentralisation et l'ont déjà entreprise chez eux. D'autres craignent que l'ajout de responsabilités administratives vous empêche de remplir des rôles de leadership pédagogique.

Par contre, les représentants syndicaux d'enseignants sont contre une telle décentralisation. Du moins, ils l'ont été constamment lors des États généraux. Toute la souplesse requise pour l'organisation, au niveau même de l'école, existerait déjà, d'après eux, dans les règles et arrangements locaux des conventions collectives. Et tant qu'à avoir affaire à des patrons, ils préfèrent avoir affaire avec le gouvernement ou les commissions scolaires plutôt qu'avec vous qu'ils assimilent, parfois avec mépris, à des petits boss.

Il ne faut surtout pas que ces réactions vous fassent mal. Le déplacement des pouvoirs vers l'école déstabilise ceux qui sont intéressés aux luttes de pouvoir, car les lieux et les règles de ces luttes changent. Comment voulez-vous que des chefs syndicaux, installés dans leur rôle depuis 25 ans et faisant affaire avec les directions des commissions scolaires depuis tant d'années ne sentent pas désarçonnées par de tels changements? Comment voulez-vous que certains

responsables syndicaux, qui avaient déjà du mal à faire triompher, à la base, le point de vue syndical comme devant prédominer, dans toute circonstance, sur le point de vue professionnel, ne craignent pas que cette situation nouvelle ne rende encore leur tâche plus difficile? Si vous entendez des critiques sur ce qui s'en vient, et il y en a plein depuis deux semaines dans vos salles de professeurs, surtout ne le « prenez pas personnel » et regardez ces choses avec le calme du vieux loup de mer qui, dorénavant, est promu capitaine.

Il faut que vous ayez désormais présentes ces quatre réalités nouvelles du contexte dans lequel se pose le problème de la décentralisation des pouvoirs vers l'école car elles coloreront et rendront encore plus urgent l'exercice des rôles dans lesquels vous devrez en priorité investir. Ce sont : **le rôle de leadership pédagogique, le rôle de rassemblement, le rôle de responsabilité.**

LE RÔLE DE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Il vous faudra résister à l'appel à l'investissement dans les tâches administratives pour que vous assumiez d'abord le rôle de leadership pédagogique. Je ne me fais pas d'illusion, les tâches auxquelles vous consacrerez le plus de temps sont et seront toujours des tâches de nature administrative. Ceci est légitime mais il doit être clair aux yeux de vos collaborateurs, de vos enseignants, des parents, des élèves que votre véritable intérêt est celui de la formation intellectuelle et morale des enfants et des jeunes, que c'est cela qui constitue l'essentiel de la mission de l'école et que c'est ce qui vous préoccupe le plus.

**Pourquoi vous faut-il investir
d'abord dans ce rôle de leadership
pédagogique ?**

Je vois au moins trois raisons :

Si vous ne le décidez pas volontairement, vous vous ferez manger par des tâches administratives

Les tâches administratives n'attendent pas et c'est cela que le milieu demande d'abord de vous. Vous faites un métier où vous êtes payés pour vous intéresser aux problèmes des autres et pour les régler. Et ces problèmes surgissent souvent à l'improviste. En rentrant dans votre école le matin, vous ne savez jamais tous les problèmes qu'il vous faudra régler dans la journée.

Ce type de situation vous conduit à développer surtout le côté gestionnaire de votre tâche. Pour diminuer l'incertitude, vous vous consacrez aux tâches de planification, d'organisation, de contrôle des activités. Vous faites en sorte que les tâches de vos collaborateurs soient bien définies. Vous appréciez ceux qui sont méthodiques, portés sur la tâche, ceux qui ne gaspillent pas le temps dans les conflits interpersonnels. Vous privilégiez la logique et quand vous maîtrisez bien l'ensemble administratif, on vous estime. Il arrive même qu'on abuse de vous, que tout le monde se décharge sur vous des tâches les moins prestigieuses. Vous êtes mangés par une foule de petits problèmes, d'urgences, de sollicitations externes. Vous êtes au service de Mais vous ne dirigez pas. Il vous faut donc résister et vouloir d'abord investir dans le rôle de leader pédagogique.

La vie pédagogique dans une école a besoin de direction et c'est ce qui existe le moins

C'est la tâche la plus difficile et pourtant la plus nécessaire. Je sais qu'au niveau de l'enseignement supérieur, les règles et les traditions laissent beaucoup d'autonomie professionnelle aux professeurs. Cependant, des mécanismes pour s'assurer la prise en main institutionnelle des actes des professeurs existent : départements, commission des études, politiques. Comme ces mécanismes n'existent pas au primaire et au secondaire, mis à part de celui de responsable de matières, j'en avais déduit que le directeur ou la directrice exerçait statutairement un rôle important dans ce domaine. J'ai constaté que non. Mais maintenant, il faudra le faire car des responsabilités nouvelles vous sont données en matière de pédagogie à l'école.

Les situations nouvelles qui seront faites à l'école et aux enseignants exigeront encore plus l'exercice de ce rôle de leader

Dans la situation actuelle, vous avez sans doute des excuses pour moins intervenir. En réaction contre les inconvénients des programmes cadres, les programmes sont actuellement élaborés de façon hyperdétaillée et les manuels reprennent les démarches pédagogiques établies. Les marges de manœuvre sont inexistantes. Ce sont des programmes élaborés pour des instructeurs, des techniciens qui se contenteraient de les appliquer et non pour des professionnels de l'enseignement à qui on confierait un peu de latitude dans le choix des moyens.

Si je vous dis que cela doit être changé et que le comité du curriculum fera des propositions en ce sens, ce ne sera ni une surprise ni un scoop pour vous. Ainsi les programmes d'études devront être établis de façon telle que l'espace professionnel de l'enseignant et de l'enseignante puisse être mieux assuré. Dans ce contexte, les travaux de concertation, de coordination, d'échanges sur les mises en œuvre dans votre école prendront une grande importance. C'est là un rôle crucial et nouveau que vous aurez à jouer.

Que faire pour investir dans ce rôle de leader pédagogique ?

Je voudrais vous indiquer trois points sur lesquels il vous faudra porter votre attention.

Il vous faudra être informé sur les questions concernant les matières enseignées et les tendances de la réflexion didactique et pédagogique

Sans être un expert comme pourrait l'être un conseiller pédagogique d'une discipline, vous devrez avoir sur ces questions au moins le même niveau d'information qu'un conseiller pédagogique généraliste. Si à l'heure actuelle on peut avoir une telle information sur les problèmes didactiques et pédagogiques, et j'espère que vous ne manquerez jamais la lecture de *Vie pédagogique*, il est plus difficile de l'avoir pour les programmes d'études. Car, à qui peut-on demander de lire et de maîtriser les milliers de pages que constituent, par exemple, les programmes du primaire ? Les nouveaux formats de présentation des programmes que nous nous

apprêtons à proposer devraient vous faciliter cette tâche. Mais une telle connaissance ne va pas de soi. Il faut se fixer des objectifs de lecture; il faut se réserver des moments pour le faire; il faut interroger et écouter les professeurs sur ce qu'ils enseignent et non seulement sur ce qu'ils pensent de leurs élèves. Dans quelques années, vous vous constituerez ainsi un bagage irremplaçable qui vous permettra de mieux comprendre ce qui se passe réellement durant les heures de classe, où votre école bourdonne comme une ruche.

Il vous faudra respecter la compétence professionnelle des enseignants et des enseignantes et accepter de partager le pouvoir avec eux

Il est deux façons paresseuses de respecter la compétence professionnelle des enseignants : la première, c'est de les laisser faire ce qu'ils veulent, de ne jamais se mêler de ce qu'ils font. La deuxième c'est, au contraire, d'accepter ce qu'ils demandent comme ce général qui disait de son armée : « il faut bien que je les suive, puisque je suis leur chef ». Respecter la compétence professionnelle, ce n'est pas pratiquer le laisser-faire, ou être indifférent et absent, ou être une girouette.

J'ai dit qu'il fallait partager le pouvoir avec les enseignants, c'est donc qu'il faut l'exercer. Le premier signe d'exercice de la reconnaissance de la compétence professionnelle que vous pouvez donner à vos enseignants et enseignantes, c'est la sollicitation de leur expertise et de leur collaboration pour assurer la qualité de la vie pédagogique à l'école. Donc, ni fuite de responsabilités, ni autoritarisme basé sur le contrôle. Pour traiter de ces questions, il vous faut faire le deuil de celle ou de celui qui décide de tout. Au contraire, il faut offrir un cadre clair où une démarche collective qui respecte les compétences professionnelles sera entreprise. Vous ne pouvez exercer en cette matière la responsabilité que vous donne l'autorité formelle, en vous appuyant simplement sur elle, si vous ne réussissez pas à la doubler par le type d'influence que donne un leadership consenti par les membres du groupe, en raison de votre personne et non seulement en raison de votre statut de directeur ou directrice.

Or, quels sont les éléments sur lesquels s'assoit un tel leadership auprès des enseignants ? Ce

sont les mêmes éléments sur lesquels, eux-mêmes, assoient leur leadership dans leur classe : le savoir qu'ils ont et la préoccupation de la réussite de leurs élèves. Dans une classe, face à ceux qui ne savent pas, l'enseignant sait et c'est pourquoi il exerce un magistère, c'est-à-dire une autorité. Pour exercer cette autorité, il ne lui faut pas imposer le savoir, il doit faire apprendre, car ce qu'il vise c'est la réussite de l'élève et non pas sa satisfaction personnelle. Alors l'enseignant qui remplit correctement sa fonction doit convaincre, il ne peut chercher à vaincre. Les élèves le sentent, celui qui impose le savoir par la seule contrainte est toujours le professeur qui n'est pas sûr de lui. L'autoritarisme du professeur n'est pas le signe de l'autorité que lui donne son savoir, c'est le signe de son anxiété. Pour exercer un leadership auprès des professeurs, il vous faut faire la même chose qu'ils font pour asseoir leur leadership auprès de leurs élèves. Il vous faut savoir, c'est-à-dire être compétent, il vous faut convaincre, il vous faut viser un objectif qui vous dépasse, celui de la réussite des élèves. C'est l'objectif qui doit rallier toute l'école. C'est sur cela que vous devrez bâtir votre gestion.

Il vous faudra appuyer votre gestion sur la communauté d'objectifs

Le rôle d'un leader est actif. Cependant le moteur de cette activité, celui que l'on doit sentir tout au long de vos actions et préoccupations, c'est la réussite éducative des élèves. C'est pourquoi vous ne pouvez vous contenter d'encadrer les démarches. Vous devez, vous pouvez dire ce que vous pensez, surtout quand des intérêts majeurs relativement à la réussite éducative sont en jeu. Vous devez être fermes sur la fin recherchée mais ouverts sur les moyens de l'atteindre. Vous devez même être assez habiles et réservés pour que la fin recherchée soit exprimée par les membres du groupe. Car l'important c'est que cela soit visé et non que ce soit vous qui l'ayez rappelé. Et ceci m'amène comme naturellement au deuxième rôle que vous devez privilégier dans vos fonctions, le rôle de rassemblement.

LE RÔLE DE RASSEMBLEMENT

Ce rôle est toujours un des rôles les plus importants des directeurs et des directrices qui

veulent aussi être des leaders. La situation nouvelle que vous aurez à vivre rendra l'exercice de ce rôle encore plus indispensable pour vous.

Pourquoi le rôle de rassembleur prendra-t-il de l'importance?

Je voudrais vous indiquer deux raisons pour lesquelles ce rôle prendra de l'importance :

Parce que dans votre école, les relations latérales prendront, désormais, plus d'importance que les relations verticales

Un des effets des systèmes centralisés, c'est l'importance des relations verticales et le temps passé à ces relations. Au point que si on veut qu'un dirigeant se préoccupe davantage de son environnement, c'est-à-dire des relations latérales, il faut diminuer le poids des relations verticales. Or, une des raisons pour laquelle la décentralisation vers l'école a été voulue, c'est afin de permettre que se développent les relations latérales à partir de l'école et pour que l'école puisse devenir, dans cette action avec les partenaires du milieu, le pivot de l'action communautaire. Dans ce nouveau contexte, vous ne serez plus aux ordres d'une autorité centrale, il vous faudra être le rassembleur des forces latérales et horizontales.

Parce que les relations, dans l'école, ne se résumeront plus dans la tension entre parents et enseignants et entre écoles et commissions scolaires

Les structures actuelles favorisent ce jeu de tension. Quand le docteur Laurin a voulu donner plus de pouvoir aux parents à l'école, c'était pour faire contrepoids au pouvoir des enseignants. C'était son intention annoncée. Dans le cadre des États généraux, cette tension était sans arrêt présente. Les conseils d'établissement risquent de changer cette dynamique. Vous aurez affaire à une sorte de conseil d'administration, situation que vit un directeur de collège. Cette situation vous contraindra à jouer clairement le rôle de rassembleur. J'en sais quelque chose :

comme directeur général, on ne survit dans un cégep qu'en accomplissant bien ce rôle.

Que faire pour bien accomplir ce rôle de rassemblement ?

Trois qualités ou aptitudes me semblent indispensables :

Vous devrez découvrir, faire découvrir et incarner la culture propre de votre école

La culture, c'est un système de croyances, de manières de faire, de normes informelles ou formelles pratiquées dans une école. Elle est le résultat d'une histoire, d'une pratique. Elle s'inscrit dans la mémoire collective. Les actions, les situations, les représentations valorisées se sont constituées avec le temps et dans le temps parce qu'elles se sont avérées fructueuses. La culture s'exprime par le langage. Parler, c'est agir, mais les actes ne doivent pas démentir les déclarations formelles. La culture s'exprime aussi par les rites, par les mythes, par les légendes, par les héros. L'identité d'une école, c'est sa spécificité, ses traits distinctifs par lesquels elle se distingue des autres. Cette identité culturelle fournit ou non à celles et ceux qui fréquentent cette école, un sentiment d'existence et d'appartenance. Il ne suffit donc pas que cette école ait une identité, il faut que les membres veuillent s'identifier à elle. Il vous faut donc développer une culture spécifique qui soit valorisante pour les élèves, les enseignants, le personnel, les parents, la communauté.

Vous devez avoir de la vision et vous donner les moyens de l'avoir

Quand dit-on de quelqu'un qu'il a de la vision ? Quand il est capable d'anticiper, quand il est capable de donner le sens, la direction. Ce sont ces deux qualités (j'indiquerai en conclusion une troisième qualité) qui font les visionnaires. Ce sont elles qui assureront votre autorité. Pourquoi ? Parce qu'une des difficultés de la gestion, c'est la maîtrise de l'incertitude. Or toute anticipation, toute prévision vous permettent d'exercer ce pilotage indispensable. On vous en voudra

de n'avoir su prévoir l'avenir. À l'inverse, on vous jugera indispensable dans la mesure où vous êtes capable de proposer des objectifs stratégiques basés sur une analyse juste de ce qui s'en vient. Le contrôle de l'incertitude que permet la vision donne du pouvoir et le fait accepter. Un directeur, ou une directrice c'est quelqu'un ou quelqu'une qui prévoit, qui entraîne, qui est en avance. Ce faisant vous dirigez déjà parce que vous indiquez la direction, le sens. La direction implique aussi qu'une personne dirige d'autres personnes. Cependant, une direction de personnes, dans une perspective de rassembleur, ne s'accommode pas de n'importe quelle direction.

Vous devrez diriger mais en partageant avec les autres les informations stratégiques que vous avez

Diriger c'est exercer le pouvoir. Mais quand on exerce le pouvoir, l'abus du pouvoir est toujours possible. Or, l'autorité formelle qui vous est donnée ne l'est pas pour vos fins personnelles, pour la satisfaction psychologique de dominer.

Il y a deux sortes de pouvoir, le pouvoir personnel et le pouvoir social. Le pouvoir personnel vise la satisfaction infantile d'imposer aux autres sa volonté. Le pouvoir social est lui préoccupé par la réalisation des objectifs du groupe. Il s'exerce dans la découverte d'objectifs qui vont stimuler le groupe ou dans l'aide apportée au groupe pour formuler des objectifs ou pour qu'il trouve des moyens pour les atteindre. Cette forme de pouvoir a atteint son but, non quand le groupe qui vous est confié est à votre merci, mais quand le groupe a développé son sentiment de pouvoir et de compétence pour changer les choses. Dans l'exercice du pouvoir social, ce qui est visé, c'est un gain collectif. Et c'est pourquoi, vous ne devez pas pratiquer la rétention d'informations stratégiques. C'est en contrôlant l'incertitude que vous avez du pouvoir et vous contrôlez mieux l'incertitude quand vous avez de l'information sur ce qui s'en vient. Mais vous pouvez essayer de renforcer votre pouvoir personnel en ne donnant pas aux autres votre information. En agissant ainsi, vous n'exercez pas véritablement le pouvoir social, vous ne remplissez pas le rôle intégrateur, le rôle de rassembleur, qui doit être le vôtre dans l'exercice de la direction.

Il y aurait beaucoup de choses à dire sur la manière dont on se prépare et on se perfectionne pour ce rôle de rassembleur impliquant l'identification de la culture propre de l'école, la vision et le partage de l'information stratégique. Pour développer ces compétences vous devez cultiver deux qualités personnelles. La première, c'est la réflexion-méditation sur votre école. Il faut prendre du temps pour cela. (Pendant des années j'ai marché pour me rendre à mon travail et en revenir. Une heure et quart à aller, autant au retour). La deuxième, c'est un travail à faire sur soi-même pour avoir une personnalité intégrée : travailler à harmoniser son être rationnel, affectif, physique, avoir un égo fort et des buts clairs mais accepter ses propres limites et les connaître, être accueillant à la contribution des autres au lieu de voir en eux d'abord une menace. En pratiquant ces qualités personnelles vous pratiquez déjà les qualités qui font des gens responsables. C'est le troisième rôle dont je voudrais vous parler.

LE RÔLE DE RESPONSABILITÉ

Que vous deviez exercer ce rôle est sans doute une banalité, mais à partir de mon expérience de plusieurs années d'exercice de responsabilités, je voudrais très simplement vous dire pourquoi, d'après moi, ce rôle doit être exercé et comment il doit l'être.

Pourquoi l'exercice du rôle de responsabilité est si indispensable pour un directeur ou une directrice d'école?

Parce que vous êtes des cadres

Quand on construit l'organigramme d'une organisation, on n'y met que les postes dont le statut officiel implique une influence déterminante sur la vie de l'organisation. On définit les fonctions et leurs rapports indépendamment des personnes qui les assumeront. Cela doit vous faire réfléchir. Ce n'est pas d'abord par ce que vous êtes, ou ce que vous faites, que vous avez de l'influence sur vos subalternes, c'est d'abord, et l'employé ne l'oublie jamais, en raison de ce que vous représentez dans le réseau formel de

l'organisation. Vous avez d'abord de l'influence parce que vous êtes directeur, ou directrice, ou directeur adjoint ou directrice adjointe, parce que vous êtes cadre. Alors que le leadership émerge de l'intérieur des groupes, des préférences des membres, les fonctions de direction vous sont attribuées par des éléments étrangers au groupe. On vous a nommé directeur ou directrice. Vous avez un poste dans lequel le pouvoir formel est reconnu. Or, plus le pouvoir est reconnu, plus la responsabilité est exigée.

Je le sais, ces paroles peuvent vous paraître rudes, mais dans les situations limites de l'exercice de vos responsabilités, ces réalités vous rattrapent. Comment pensez-vous avoir la légitimité et la force de congédier quelqu'un sans vous appuyer sur cette autorité formelle qui vous a été confiée ? Quand les groupes choisissent leurs leaders, ils le font en fonction de leurs besoins, de leurs valeurs. Or, vous n'êtes pas choisi ainsi. Le mode même de votre nomination vous maintient dans une distance sociale par rapport aux personnes qui vous sont confiées. Dans les moments de crise, comme les grèves, elles vous le font sentir.

Vous voulez vous faire aimer, ce qui est légitime, mais l'autorité formelle qui est la vôtre vous rattrape. Quand arrive un événement qui suscite l'émotion, un accident, un suicide d'élève, un attentat à la pudeur, un manque évident de compétence professionnelle d'un enseignant, immédiatement la réaction émotive créée par ces choses conduit à rendre responsables ceux et celles à qui a été confiée l'autorité formelle. Saint-Exupéry disait : « Il n'y a pas d'ascension dans l'exercice du pouvoir sans pesanteur ». Cette pesanteur est celle de la responsabilité. Par la nature même de vos postes, vous ne pouvez y échapper comme vous ne pouvez échapper à la pesanteur.

C'est pourquoi vous ne devez pas essayer de vous y soustraire. Si on vous accorde maintenant plus de pouvoirs dans l'école, c'est pour que vous affrontiez les situations difficiles. Pourquoi vous accorderait-on plus de pouvoirs quand tout va bien et vous le retirerait-on quand tout va mal ? Vous devez aussi éviter d'utiliser les techniques subtiles, mais qui trompent rarement longtemps les autres, qui consistent à déléguer les problèmes, leur solution, ou leur absence de

solution au niveau supérieur ou au niveau inférieur ou aux conditions extérieures sur lesquelles vous n'avez pas de prise. Certains sont passés maîtres dans ces tactiques de passage de la rondelle aux autres et ils peuvent survivre longtemps ainsi dans de grandes organisations bureaucratiques. Vous n'aurez pas cette chance, à l'école, où la pression ne vous permettra pas de survivre, et encore moins maintenant, en utilisant ces finesses de déresponsabilisation. Alors assumez lucidement et pleinement votre rôle de responsable!

Que faut-il faire pour bien remplir ce rôle ?

De nos jours, les projecteurs sont souvent mis sur ce qui fait les cadres, les directeurs ou les présidents de compagnies performants. Vous connaissez ces stars médiatisées de la gestion, ces chevaliers de l'excellence qui, quelques années plus tard, entraînent par leurs audaces aventureuses leur compagnie à la faillite. Non, les modèles de responsabilité auxquels vous devez vous référer sont autres, ce sont ceux de la responsabilité ordinaire, celle de votre père, de votre mère, de telle personne de votre entourage, de tel professeur, de tel responsable syndical même.

Or, les attitudes de ces gens responsables sont toujours les mêmes. Ce sont le souci, la solidité, la droiture. Être soucieux, c'est être consciencieux, c'est s'occuper des ensembles, mais aussi des détails; c'est être axé sur les résultats concrets à atteindre; c'est mettre l'accent sur la solution des problèmes; c'est être prévoyant, travailleur, productif; c'est appuyer ses subordonnés et être dur pour les irresponsables, c'est être équitable, compréhensif, amical, disponible. Être solide, c'est être déterminé, c'est donner la direction; c'est être fiable, prévisible, loyal; c'est être ferme tout en étant flexible; c'est être exigeant tout en étant tolérant à l'erreur; c'est revendiquer la responsabilité de l'école et attribuer aux subordonnés ou aux collaborateurs la responsabilité du succès. Être droit, c'est être intègre, franc, honnête; c'est avoir intériorisé des principes d'action et de comportement; c'est avoir des

convictions et pouvoir en témoigner. Ce sont ces qualités qui font les personnes responsables et elles doivent sous inspirer dans l'exercice de la responsabilité.

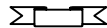
CONCLUSION

Je conclus brièvement, en ajoutant une chose très importante concernant une autre des qualités des visionnaires.

Les réalités du pouvoir sont vieilles comme le monde et l'influence qu'y exerce la « vision personnelle » a toujours été reconnue chez les grands leaders. Cette réalité a été mise en lumière dans des études faites sur de grands dirigeants, de grands hommes politiques, de grands leaders sociaux : elles et ils étaient habités par une vision personnelle. On ne fait pas par l'intermédiaire des autres, de grandes choses, ni même des choses banales, sans être nourri par un imaginaire qui vous pousse à laisser sa marque.

De même pour vous. On ne fait le métier que vous faites sans posséder un rêve personnel, plus ou moins conscient, qui vous inspire vos manières d'agir, les projets que vous omettez en œuvre, vos conceptions de ce que devrait être votre école, la formation qui devrait s'y donner, l'éducation qui devrait y être valorisée. Il y a dans l'exercice du métier que vous faites, des raisons profondes que vous censurez souvent par pudeur, parce que vous savez bien que des fantasmes personnels vous animent dans votre travail. N'ayez pas honte de ces rêves, cultivez-les. Plus ils seront grands et généreux, plus ils vous soutiendront dans votre travail, plus vous laisserez une trace là où vous passerez. Ce qui est le désir secret de tous ceux qui occupent des postes de responsabilité.

Je vous remercie de votre attention et vous souhaite « bonne chance ». Et n'oubliez pas la phrase du Rapport Delors que j'ai mise en exergue.



Gestionnaire, leader ou... artiste : de l'utopie décapée à l'action de direction

Guy Pelletier
Professeur
Université de Montréal – Québec

*Si l'on ne change pas de direction, on a
des chances d'arriver là où l'on se dirige.*
Vieux proverbe chinois

Sommaire

Que sont les dirigeants scolaires devenus ? Longtemps ignorés par la recherche en management, les chefs d'établissements deviennent l'objet d'une attention soutenue. Cette situation n'est pas étrangère à l'intérêt nouveau porté à l'école comme entité distincte et comme première source d'innovation au sein des environnements complexes. Le chef d'établissement apparaît de moins en moins comme l'obscur relais d'un système éducatif national, mais davantage comme le premier agent de l'activité éducative au sein de son établissement. Toutefois, cette nouvelle donne n'est pas sans remettre en cause les pratiques actuelles de direction et de formation.

Introduction

Au sein du monde fascinant de l'action organisée, il existe une interface, située à la rencontre de la matière inerte et des multiples manifestations de la complexité de la vie, que l'on désigne par le mot – somme toute assez banal – de management. Souvent considéré comme un emprunt à la langue anglaise, management est d'origine latine et française. Il signifie l'art de la conduite. Le management n'est pas une science mais une

pratique sociale. Des efforts constants de recherches tentent de circonscrire les facteurs de succès dans l'art de la conduite, de codifier ces facteurs en tant que principes et de les transmettre, par des formations appropriées, aux personnes qui anticipent devenir dirigeants ou encore à des dirigeants en exercice. D'après mon expérience, la première catégorie de personnes constitue une clientèle beaucoup moins coriace que la deuxième. Ainsi, récemment, lors d'une formation, cela m'a pris presque une heure pour réaliser que je faisais quelque peu has been auprès d'un groupe de chefs d'établissements scolaires en leur transmettant un contenu sur l'agir de gestion qui fait pourtant merveille auprès des novices. Il y a des jours où les dinosaures ne sont pas tous sur les écrans....

Si le management de l'éducation est une pratique sociale stimulante, son étude constitue un défi de taille et, surtout, la conception d'une formation qualifiante dans ce domaine est une entreprise à risque. Concevoir une formation pertinente est d'autant plus complexe lorsque les participants ont de l'expérience, donc de belles capacités de résistance aux théories « prescriptives » du genre voici ce qu'il faut faire dans telle situation. Ce genre de théories, lorsque enseignées en classe, produit une activation importante de gratte-papier chez les novices et le dépôt ennuyé du crayon chez les dirigeants d'expérience.

Au sein du domaine du management, l'exercice de la direction, particulièrement du leadership, est une question encore plus complexe. Il y a un nombre impressionnant de théories du leadership qui sont d'une facture séduisante mais d'une application souvent douteuse. Par ailleurs, à ma connaissance, très peu de grands leaders ont suivi des cours en leadership. Ce qui, à la réflexion, est une situation plutôt inconfortable lorsqu'on est, comme moi, professeur en leadership.

Ces dernières années, l'intérêt pour le style de direction des dirigeants scolaires a pris une grande importance. Suivant les études portant sur la rénovation d'un système d'enseignement, conduites depuis une quinzaine d'année, on arrive à la conclusion qu'un des rôles les plus stratégiques dans la réussite d'une rénovation est celui détenu par le chef d'établissement. En effet, l'élaboration de nouveaux programmes, le partage de l'information, la coordination administrative, la formation continue des enseignants et la sensibilisation de l'ensemble des personnels ne garantiraient qu'à peine 15 % des chances de réussite dans l'implantation d'une réforme. Les recherches actuelles pour

améliorer les chances de succès des changements éducatifs se penchent, de plus en plus, sur l'équipe-école comme variable déterminante et sur la façon de l'impliquer activement dans les actions de rénovation. Cette implication doit aller au-delà de l'action individuelle et porter sur une mobilisation élargie de l'ensemble des partenaires dans un projet d'établissement. Or, une telle mobilisation des ressources humaines d'une école ne peut se faire sans l'engagement de son premier pilote : le chef d'établissement. En effet, différents travaux ont mis en lumière le rôle clef joué par la direction d'établissement dans l'efficacité de cet engagement collectif. Ainsi, l'importante recherche de RUTTER et ses collègues (1979) a révélé qu'au sein des écoles jugées efficaces, la planification des enseignements se faisait en coopération, alors qu'au sein d'écoles où les élèves ont moins de réussite, les enseignants étaient laissés à eux-mêmes, sans encadrement professionnel et avec une faible coordination.

Bref, on comprendra que des programmes rénovés, des enseignants mieux instrumentés, une formation des maîtres revue et corrigée ne peuvent que conduire à des impasses, voire à de sérieux conflits, si les écoles sont mal administrées et que le pilote n'est pas à la barre de la direction. Dans un même sens, dans un texte récent portant sur l'innovation, je signalais aussi l'importance des objectifs « visionnaires » que doit « porter » une direction car ces derniers contribuent à la constitution de l'identité collective des membres de l'établissement et invitent au dépassement de l'action quotidienne.

C'est donc en regard de ces nouvelles données et d'une volonté de décentralisation accrue au sein des systèmes éducatifs, qu'un intérêt manifeste est désormais porté à la nature du style de direction des dirigeants scolaires. Dans le cadre des prochains paragraphes, je vais successivement aborder la notion de leadership et présenter certains résultats d'une recherche en cours sur le sujet.

Sur la piste

À plusieurs égards, le leadership ressemble au Sasquash, cet abominable homme des neiges des Rocheuses canadiennes : beaucoup en parlent mais très peu l'ont vu. Les théories sur le leadership foisonnent, les articles pullulent et les consultants constituent une véritable nuée de moustiques. Dans le domaine de la consultation organisationnelle, c'est probablement là, plus qu'ailleurs, que l'on peut vendre le plus de GBS au prix du caviar. Le

GBS en question étant bien entendu le gros bon sens.

Il y a probablement peu de concepts administratifs qui ont été aussi disséqués que celui du leadership. S'il émerge un relatif consensus sur sa définition – à savoir la capacité à susciter une adhésion volontaire aux objectifs du dirigeant – sa traduction dans l'action prend souvent les formes d'un mécanisme déconcertant. Pourtant, à maints égards, les aspects les plus importants du leadership correspondent peut-être à ce que le peintre français BRAQUE disait de l'art : « La seule chose qui importe dans l'art, c'est la partie qu'on ne peut expliquer ».

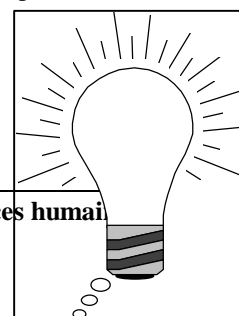
Dans le cadre d'une recherche, entreprise au cours des dernières années, j'ai cherché à comprendre le « difficilement explicable » en me centrant particulièrement sur la situation des dirigeants scolaires. À partir d'un instrument de recherche et avec la collaboration enthousiaste de mes étudiants, nous avons interrogé plusieurs dizaines de dirigeants scolaires québécois. L'instrument utilisé mesure les représentations des personnes à l'égard de leur orientation à une attitude davantage gestionnaire ou à une attitude davantage « leader ».

Le but de notre enquête n'a pas été de savoir si les personnes interrogées étaient effectivement « gestionnaires » ou « leaders » mais bien plutôt de permettre, par l'intermédiaire des entrevues, une analyse de leur pratique de direction. À l'exercice, nous avons constaté que l'instrument de mesure est un puissant déclencheur de réflexion sur l'action de direction.

Dans le cadre de ce texte, je vous ferai grâce d'une revue des écrits sur le leadership et de la présentation détaillée de l'ingénierie de la recherche. J'ai traité du sujet en d'autres lieux. Je vais plutôt me centrer sur les témoignages des personnes interrogées.

Devenir dirigeant

Les ouvrages traitant du leadership négligent souvent le passage professionnel difficile que constitue le fait de devenir dirigeant. On aborde trop fréquemment l'apprentissage à la direction comme étant l'acquisition d'un répertoire de techniques, plus ou moins complexes, alors qu'il s'agit d'un défi élevé qui repose sur des changements multiples, mais,



d'abord, sur un changement d'« identité ». La quasi-totalité des personnes interrogées ont déclaré que la plus importante décision professionnelle de leur vie avait été de devenir dirigeant. Cette décision les a profondément marquées. Elle les a d'autant plus marquées que, fréquemment, c'est une décision qu'elles ont prise après l'avoir prise. En fait, très peu ont appliqué avec rigueur le processus conventionnel de prise de décision sur cette question. C'était une décision trop importante pour cela, il y avait trop d'inconnues... Une personne interrogée, qui dirige aujourd'hui un grand organisme scolaire régional, signale que, de tous les postes administratifs qu'elle a occupés, celui qui fut le plus problématique a été le passage d'enseignant à celui de direction d'établissement. Devenir dirigeant est un acte complexe qui est un incubateur d'un changement d'identité professionnelle.

D'autre part, la grande majorité des personnes interrogées ont déclaré que le désir de devenir dirigeant était associé à leur volonté d'effectuer des changements au sein du monde scolaire. Ainsi, on devient dirigeant en éducation sous une double rupture : celle d'une sortie de la configuration de travail et de l'enseignement et celle d'une volonté de modifier le statu quo. Il faut signaler que cette double rupture ne se manifeste pas dans tous les milieux professionnels. Ainsi, devenir responsable d'un bureau d'ingénieur ou d'architecte ne signifie pas que l'on renonce à son métier premier. Cela ne signifie pas non plus que c'est parce que l'on désire changer l'orientation du bureau. Or, en éducation, devenir dirigeant constitue un passage obligé par des ruptures et des deuils. Même accompagné, ce passage se réalise avec une grande solitude et la recherche éprouvante de nouveaux modes de compréhension et d'intervention dans l'action.

Gestionnaire ou leader : un problème mal posé?

Si vouloir devenir dirigeant en éducation, c'est pour y exercer des changements et de innovations qui nous tiennent à cœur, on comprendra toute l'importance accordée aux compétences en direction, particulièrement en leadership. L'un des plus profonds desiderata qui existe chez tous les dirigeants interrogés, c'est celui d'être un leader. Par ailleurs, il existe une importante littérature pour décrire les comportements gestionnaires, associés à des attitudes technocrates, et valoriser tous azimuts les comportements de direction davantage associés

à ceux des grands leaders. En somme, lorsqu'on devient dirigeant, on ne veut surtout pas être classé parmi les gestionnaires mais bien être identifié au clan de leaders. Évidemment, comme l'on peut s'y attendre, il y a des lendemains qui déchantent. On ne devient pas leader en tombant dans la soupe de Panoramix ni parce que cela est inscrit dans notre code génétique. Les études réalisées au cours des dernières années nous ont convaincus qu'il s'agissait d'abord et avant tout d'un apprentissage que l'on réalisait dans l'action. Certes, une formation qualifiante riche en études de cas et exercices de résolution de problèmes peut aider, mais c'est d'abord dans son action quotidienne que l'on acquiert ou pas les métacompétences qui font les leaders. D'autre part, cela peut paraître paradoxal à certains, mais les personnes que nous avions interrogées et que nous pouvions identifier à des leaders étaient aussi de très bons « gestionnaires ». En quelque sorte, elles étaient des gestionnaires plus. Elles avaient appris d'abord le métier de gestionnaire et puis, par la suite, celui de « leader ». Il nous est apparu que l'apprentissage était l'énergie fondamentale des personnes qui accédaient à des compétences marquées en leadership. Les leaders étaient des dirigeants qui maîtrisaient bien la palette de compétences des gestionnaires mais qui avaient été forcés ou qui ont pris le risque, soit suite à une insatisfaction personnelle, soit suite à des changements profonds dans leur environnement, de modifier leurs attitudes et comportements acquis.

Par ailleurs, je peux bien connaître certaines compétences associées aux leaders mais être dans un environnement de travail qui ne me permet pas de les mettre en exercice. Ainsi, je peux être habile à faire de belles longueurs dans une piscine olympique mais, si mon espace de natation n'a que quelques mètres, il est fort probable que je devrai me contenter de tourner en rond.

« Dans la pratique, une direction ne peut pas être leader si elle n'est pas aussi gestionnaire; elle est les deux à la fois. Au sein de l'institution pour laquelle je travaille, il y a une telle demande pour toutes sortes de réunions et de rapports administratifs que tu peux te trouver face au choix suivant : tu es gestionnaire et tu as un poste ou tu es leader et tu es en chômage.

Par ailleurs, on est aussi composé avec les habitudes des équipes de travail

Je crois que je deviens de plus en plus gestionnaire pour mieux survivre dans mes tâches. Quand je suis

entré en fonction, j'avais un grand intérêt pour tout ce qui est leadership mais j'ai dû recentrer mon intérêt pour des aspects plus gestionnaires comme gérer mieux mon temps, faire des budgets, savoir appliquer à la lettre les différentes conventions syndicales... Quand tu as été confronté à deux ou trois griefs syndicaux, ton intérêt pour le leadership peut en prendre pour son rhume. »

En plus des deux premières ruptures que j'identifiais plus haut, émerge cette troisième rupture, celle du désenchantement. Les dirigeants débutants se retrouvent fréquemment confrontés à la règle d'airain de la routine des tâches administratives, du contenu fortement bureaucratique de leur fonction où le changement et l'innovation constituent des défis difficiles à réaliser.

« Avec le quotidien, le gestionnaire prend le dessus. Dans mon travail, j'ai une gestion de gestionnaire. J'ai un mandat de gestionnaire. Je n'ai pas assez de temps pour être leader. J'aimerais être leader mais, présentement, il y a tellement de contraintes, de quotidienneté, cela m'empêche d'être leader.

La difficulté pour moi, c'est le manque de temps. Le quotidien est de plus en plus lourd à gérer et, depuis quelque temps, on te demande en plus d'être un visionnaire. Mais, je n'ai pas le temps, les enseignants n'ont pas le temps et les contraintes sont là.

Je me croyais un pur leader avant d'entrer en fonction. Aujourd'hui, je dois reconnaître que la gestion au quotidien d'une école fait de moi un gestionnaire plus qu'un leader.

Devenir dirigeant est souvent perçu pour les débutants comme le passage d'une vision utopique au désenchantement. Le peu de contrôle que le dirigeant a sur ses tâches peut conduire à des stratégies d'accommodement mais, aussi, à des situations de révolte porteuses de changements plus profonds. C'est dans un tel contexte que certains, plus que d'autres, vont revenir à leur « rêve de jeunesse » et s'engager progressivement dans le développement de compétences davantage maîtrisées en leadership.

« Un jour, j'ai eu un grand ras-le-bol. Je me suis dit : « Tu ne peux pas continuer comme cela. Il faut que cela change, c'est trop rigide, il y a trop de normes, trop de structures... C'est le temps ou jamais. » Par la suite, j'ai réalisé que bien du monde pensait la même chose. Cela a été comme le début d'une petite révolution...

Un leader, c'est quelqu'un qui brasse les puces de son monde. Le directeur d'école devient un leader quand il fait du changement; sans cela, il est un gestionnaire. Si tu travailles dans un milieu où les besoins de changement sont peu présents, par exemple dans certains milieux favorisés, tu développes peu ton leadership. Les enseignants et les parents risquent même de te trouver trop entreprenant. J'ai demandé une nouvelle affectation de direction à cause de cela ».

« La première année que je suis arrivé à l'école, j'ai dérangé beaucoup. C'était une gestionnaire avant. C'est sûr que la première année, les gens sont étonnés, voire même craintifs. Maintenant, je crois que cela va mieux, je suis plus crédible.

Quand tu arrives dans un milieu, le style de gestion de ton prédécesseur influence le milieu. Si tu es un leader, les gens sont habitués à aller plus loin, à se dépasser, à travailler par projets. Si tu arrives avec un chapeau de gestionnaire, tu ne passeras pas. Il est important de travailler avec le degré de maturité du groupe. »

Toutefois, à l'opposé d'une théorie courante en leadership, les dirigeants interrogés affirment que les caractéristiques des différents milieux scolaires ont peu d'influence sur leur style de direction.

« Deux écoles, deux mondes. Le milieu n'influence pas qui je suis. Je reste la même. Je fais deux recettes. J'ai des recettes que j'aime mieux que d'autres.

Je ne pense pas que je changerai. Les objectifs vont être différents. Les moyens vont être différents. Un milieu n'influence pas mon style de direction mais les moyens que je prendrai. »

Des inclassables : les artistes

Notre quête de compréhension du leadership des dirigeants nous a mis en contact avec des inclassables au sein du monde du « difficilement explicable ». Suivant certains regards, on les classerait probablement dans le clan des leaders mais, à notre avis, cela est incongru. En fait, il nous est apparu que, par essence, les artistes ne sont d'aucun clan. Ils sont à la fois trop solitaires pour cela et, d'autre part, leurs sources d'apprentissage de l'action passent moins par un détour par autrui que par des démarches d'autoformation et d'une recherche, parfois initiatique et spirituelle, du sens de l'action, de la vie...

Les artistes sont, à la leur manière, les iconoclastes des règles établies. Ils ont en horreur les routines qui « sécurisent » les gestionnaires et ils sont moins intéressés que les leaders par l'univers des relations interpersonnelles. Ils sont le plus souvent des marginaux-sécants qui maîtrisent bien l'ensemble des bases de pouvoir – une condition indispensable pour leur survie au sein d'un monde de gestionnaires – et, tout comme les leaders, ont en horreur les règles bureaucratiques mais, cette fois-ci, parce que ces dernières n'ont pas été rédigées pour leur vision d'avenir mais pour celle du passé. Ils aiment jongler avec les idées nouvelles et les notions abstraites. Au-delà du seuil des apparences, ils n'hésitent guère à se montrer délinquants avec les règles. Ils ont le goût des situations limites, apprécient la marginalité et dégagent une impression de force et d'audace. Ils communiquent leurs idées avec une certaine théâtralité et, en conséquence, s'intéressent à la production symbolique : rites, sagas, métaphores, etc. Ils sont le plus souvent des leaders plus à forte personnalité.

Les dirigeants artistes font du « modeling ». Par l'intermédiaire d'interventions symboliques ciblées, ils œuvrent sur les significations attribuées aux situations et influencent la manière dont les autres perçoivent la réalité et, par conséquent, déterminent leur façon d'agir. Construisant ainsi l'architecture sociale de leur environnement, leur action conduit à d'intéressantes possibilités de transformations organisationnelles.

Les dirigeants artistes avec lesquels j'ai travaillé élaboraient des structures collégiales de fonctionnement pour ne pas être prisonniers du syndrome du contrôle quotidien qui affecte les gestionnaires. Vous me direz qu'ils faisaient de la gestion participative, je vous répondrai plutôt qu'ils faisaient de l'évaluation participative. Ils avaient une habileté incomparables pour responsabiliser les membres de leur équipe, en leur faisant confiance, tout en modélisant leurs comportements. Les artistes expriment de puissantes visions du futur qui rallient « ici et maintenant » leurs collaborateurs, gouvernent par la culture et s'intéressent aux résultats de l'action.

Les artistes sont des créateurs d'organisation, de puissants agents de changement, et comme tels reconnaissent aussi l'importance de la présence des leaders et des gestionnaires. Toutefois, il faut reconnaître que la vie est dure pour les artistes. Très vite, au sein du monde scolaire, l'esprit d'innovation, l'exploitation de nouvelles idées, le

développement organisationnel occupent moins d'importance que les régimes pédagogiques, le code de vie scolaire, les conventions collectives, les réunions administratives et leur cortège de comptes rendus. En bout de piste, rares sont les dirigeants artistes qui réussissent à pouvoir s'épanouir au sein de l'entreprise scolaire.

Pourtant, au cours de la recherche, il nous est apparu que ces trois types dominants de dirigeants scolaires répondaient aux besoins différenciés d'action de direction. Ainsi, les chefs d'établissements gestionnaires excellent à maintenir le cap dans les écoles situées dans des environnements peu perturbés, les chefs d'établissements leaders sont d'habiles pilotes de situations difficiles et les chefs d'établissements artistes sont le fer de lance de l'innovation dans le système scolaire. Ces trois catégories de dirigeants scolaires remplissent des rôles stratégiques importants et complémentaires. À l'échelle d'un organisme scolaire, la disparition de l'une de ces catégories risque de déséquilibrer l'ensemble. Chose certaine, les capacités de maintien, d'apprentissage et d'innovation de l'organisation sont étroitement associées à la richesse et à la diversité de ses acteurs.

De l'action de direction

Gestionnaire, leader ou artiste sont des catégories « commodes » pour décrire rapidement un univers de direction. Mais la réalité est beaucoup plus complexe et des catégories « commodes » peuvent conduire à des clichés les plus regrettables à l'égard d'une compréhension éclairée de l'action de direction, surtout lorsque celle-ci s'exerce dans un milieu aussi contraignant que celui de l'éducation. En fait, en ce domaine, on peut être assuré qu'il existe pour toute situation complexe une solution simple qui ne marchera pas...

La plupart des dirigeants interrogés commencent leur carrière managériale comme des participants motivés. Mais, très peu auront un soutien réel, disposeront des ressources pour accroître leurs compétences et leur permettre d'être les incubateurs de leur pratique professionnelle. Dans un tel contexte, les années d'expérience ne font pas nécessairement des praticiens plus « sages », mieux instrumentés, mais elles contribuent définitivement à produire des personnes âgées.

Diriger devient de plus en plus l'art de tisser un maillage entre des réseaux de collaboration éclatés, anarchiques voire antagonistes

Suivant un véritable parcours de combattant de ce que cela veut dire devenir dirigeant, le problème majeur auquel les chefs d'établissements sont confrontés n'est pas tant l'utilisation des outils de gestion que le questionnement identitaire et la posture de ce que veut dire diriger. Or, la maîtrise de la direction est un apprentissage beaucoup plus complexe que celui de la gestion. Cela est d'autant plus vrai si l'on définit cette dernière comme la recherche constante de l'optimisation du fonctionnement dans le cadre des règles établies. Or, dans bien des situations actuelles, la solution n'est plus contenue dans les données du problème et il faut réinventer de nouvelles règles du jeu. Au sein d'un monde organisationnel profondément humain, c'est-à-dire complexe, ambigu et paradoxal, diriger devient de plus en plus l'art de tisser un maillage entre des réseaux de collaboration éclatés, anarchiques, voire antagonistes.

Devenir dirigeant en éducation n'est pas le terminus d'une carrière dans l'enseignement, c'est le début d'un temps nouveau, l'ouverture de frontières inconnues, l'entrée dans une nouvelle étape de son développement personnel et professionnel. Au sein de cette aventure, gestionnaire, leader ou... artiste peuvent s'avérer des repères, plus ou moins utiles, plus ou moins séducteurs, pour marquer la maîtrise des compétences d'un métier complexe dont la complexité est trop souvent méconnue. Tout au long de nos entretiens, nous avons été interpellés par la grande soif d'apprendre des dirigeants interrogés, leur désir de peaufiner leurs compétences et la difficulté qu'ils éprouvaient à pouvoir bénéficier d'espace et de formation qualifiante. Ils étaient engagés dans un processus de développement professionnel permanent et, vraisemblablement, dans un processus d'élaboration progressif de la professionnalisation de leur métier. Toutefois, ils avaient établi peu de relations structurées avec leur collègues exerçant la même fonction, une condition essentielle à un développement collectif durable. Nous avons été frappés par la grande solitude que vivaient, au quotidien, bien des chefs d'établissements.

En guise de conclusion

Au cours d'interventions, j'ai eu l'occasion d'observer des chefs d'établissements « remarquables ». Ils ont tous en commun d'être assez distants, voire indifférents, à l'égard de la recherche en administration de l'éducation. Ils perçoivent l'activité de recherche comme étant peu contributive à leur activité professionnelle. Pourtant, ils ne font, dans leur vie et dans leur action, que soumettre à la question leur pratique, l'analyser, y réfléchir et chercher constamment à la peaufiner. Ils essaient de nouvelles choses, améliorent ce qui ne fonctionne pas bien et, généralement, examinent en détail les problèmes auxquels ils sont confrontés. En somme, ils sont engagés dans une recherche permanente sur leur propre pratique professionnelle.

J'ai aussi rencontré des chefs d'établissements remarquablement grincheux, grogneux et... insupportables. Les uns comme les autres étaient fort probablement au départ des participants motivés. Certains plus que d'autres, d'autres moins que certains, auront connu un événement inattendu, le hasard d'une rencontre, le croisement d'un lieu et d'un temps qui leur aura permis de faire un bout de chemin dans leur démarche d'apprentissage. Si, à l'échelle de la personne, la navigation entre l'événement et le hasard peut constituer un moment propice à sa formation, il est difficile de concevoir qu'à l'échelle du développement d'une profession, d'un métier complexe, l'on n'ait recours qu'au calcul probatoire, qu'à la balistique de l'inconnu...

Depuis quelques années, ici et là, des formations d'accompagnement à l'insertion professionnelle des nouveaux chefs d'établissements se mettent en place. C'est un commencement mais c'est loin d'être le commencement de la fin. De l'utopie décapée à l'action de direction, les défis sont nombreux, les échelles importantes, et il serait plus que temps de dénoncer le peu de ressources que l'on accorde, tout compte fait, au soutien et à la formation des dirigeants en éducation.

Vraisemblablement, devenir dirigeant constituera toujours un épuisant chemin de Damas. Toutefois, sur sa trajectoire de formation, sur les pavés de l'incertitude, aux croisements des univers inconnus, il y a des accompagnements, plus que d'autres, qui permettent des percées remarquables. Le temps m'apparaît propice, qu'au sein de cette francophonie internationale qui nous réunit, nous accordions davantage d'attention à l'échange de nos pratiques respectives de formation et d'accompagnement. Il y a là un bel avenir, mais, aussi, tout un défi.....

Références

- BRESSOUX, P., (1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture », *Revue française de sociologie*, avril-juin.
- BENNIS, W., NANUS, B., (1985) *Diriger : les secrets des meilleurs leaders* » Paris : InterÉditions.
- BROOKOVER, W. N., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J., EET WISENBAKER, J., (1979). *School Social Systems and Student Achievement: School Can Make a Difference*. New-York : Praeger.
- BRUNET, L., BRASSARD, A., ET CORRIVEAU, L., (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal : Éd. Agence d'Arc.
- FINN, C. E. Jr. (1984). Toward Strategic Independence: Policy Considerations for Enhancing School Effectiveness, *Phi Delta Kappan*, vol. 65 (8), 518-524.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New-York : Teachers College Press, Columbia University.
- FULLAN, M., et HARGREAVES, A., (1992). *Teacher Development and Educational Change*. London : The Falmer Press.
- GODIN, A., (Ed.) (1993). *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GOODLAD, J., (1984). *A Place Called School*. New-York : McGraw-Hill.
- GRELLIER, Y., (1994). « Modernisation! Professionnalisation ? Identité... », *Revue internationale d'éducation*, numéro 4, 105-115.
- HERSEY, P., BLANCHARD, K. N. (1982). *Management of Organizational Behavior*. 3e édition. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- MISKELL, C., McDONALD, D., et BLOMMS, (1983). Structural and Expectancy Linkages within Schools and Organizational Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19,1, 49-82.
- PELLETIER, G., (1995). « Les navigateurs des frontières organisationnelles : regard sur les artisans du partenariat international ». *Revue internationale de Gestion*. Numéro Juin 1995.
- PELLETIER, G., (à paraître 1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action », in M. BONAMI et M. GARANT (éds.). *Émergence et implantation de l'innovation au sein des systèmes scolaires. Les acteurs et leurs stratégies*. Bruxelles : Éd. de Boeck.
- PURKEY, S. C., et SMITH, M. S. (1982). Synthesis of research on Effective Schools, *Educational Leadership*, 40, 3, 64-69.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, E. P., OUSTON, J., et SMITH, A., (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Cambridge : Harvard University Press.
- SHOEMAKER, J., et FRASER, H. W. (1981). What Can Principals do : Some Implications from Studies of effective Schooling, *Phi Delta Kappan*, 49, 5, 53-58.
- ZALESNIK, A., (1991) *L'absence de leadership et la mystique managériale*. *Gestion : Revue internationale de gestion*, Volume 16 (3), septembre 1991, 15-26.
- Extrait de « La Revue des Échanges », Numéro 1, 1996



Le partenariat : du discours à l'action

Guy Pelletier
Université de Montréal
Québec

Introduction

C'est bien connu, nous sommes toujours quelque part en retard sur le temps ou les événements. Ainsi, nous achetons, aujourd'hui, un ordinateur en sachant fort bien qu'il est déjà dépassé. Il en est de même de l'évolution des idées. Au sein du monde effervescent de la gestion des écoles, en général nous savons bien faire ce que nous avons appris dans l'action, c'est-à-dire au sein d'une pratique professionnelle soutenue, mais nous sommes parfois fort dépendants des idées qui viennent « d'ailleurs » et qui ont souvent tendance à nous déqualifier à plusieurs égards. Il en est peut-être de même de la notion de partenariat. Dans le cadre de cet article, je vais aborder successivement la définition de ce terme, certains aspects de sa traduction sous une forme opérationnelle et, enfin, les balises à considérer dans le cadre de la réalisation d'un projet de partenariat.

Du partenariat et des discours

D'entrée de jeu, signalons que la notion de partenariat a un champ sémantique flou et il peut, en conséquence, constituer une véritable boîte de Pandore. Autant il peut être porteur d'une réflexion stimulante et nous inviter à revoir nos pratiques, autant il peut nous mettre dans une situation de relative dépendance à l'égard des idées du type prêt-à-porter au salon de la dernière mode de la gestion. Dans une certaine mesure, est-ce qu'avec la qualité totale, la réingénierie des processus ou l'organisation apprenante nous ne sommes pas en présence d'un produit de commerce des

consultants organisationnels toutes organisations confondues ?

Il y a certainement de cela mais il y a aussi une réalité nouvelle qui interpelle les systèmes éducatifs.

Ainsi, au cours des dernières années, la notion de partenariat se retrouve, sous des formes variées, au sein de presque tous les textes d'orientation en éducation publiés par les grands organismes internationauxⁱ. À titre d'exemple, le récent rapport intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans* de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle de l'UNESCO, présidée par Jacques DELORS (1996), ne manque pas d'y faire allusion à plusieurs reprises.

S'il est une constance que l'on peut observer à l'égard de l'utilisation du terme de partenariat, c'est probablement sa dimension d'ouverture sur l'environnementⁱⁱ.

En effet, bien avant la mise en place d'une relation ou d'une quelconque opération, le discours sur le partenariat se révèle être davantage une invitation d'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement.

Si nous ne retenons pas ce sens, les discours sur le partenariat peuvent devenir un véritable cafouillis où personne ne s'y retrouve. Ainsi, au sein d'un système éducatif fortement centralisé, on utilisera le terme de partenariat pour aborder une participation effective des parents à certaines décisions de l'établissement scolaire dont celles portant sur l'encadrement et le suivi des enfants. Or, cette acception n'a pas du tout le même sens dans les pays où la population locale ou régionale est beaucoup plus proche de la direction des organisations scolaires. Au sein d'un canton helvétique ou d'une province canadienne, utiliser la notion de partenariat pour référer aux relations à établir avec les parents n'a pas le même sens qu'au sein d'un pays où, pour diverses raisons, le pilotage du système éducatif est très centralisé à l'échelle nationale et où les familles, voire même les communautés locales, sont peu invitées à participer aux questions éducatives.

Dans un même esprit, au sein d'un système éducatif très hiérarchisé, la notion de partenariat peut être utilisée pour référer à une volonté d'une nouvelle répartition des pouvoirs et des collaborations entre agents à l'intérieur même du système. Cela peut concerner la place et la nature des prérogatives des directions régionales, des chefs d'établissement, des enseignants, des représentants de la population, voire des élèves, dans la mise en place d'une nouvelle dynamique scolaire. Par exemple, cela peut se rapporter à l'organisation pédagogique des programmes. Sur quelles bases élabore-t-on les programmes ? Qui sera consulté sur les grands objectifs poursuivis ? Quelles marges de manœuvre laissera-t-on à l'adaptation locale ou régionale des programmes ministériels ? Quels sont les contrôles qui seront exercés aux différents paliers de la gestion pédagogique ?

Au sein des administrations scolaires plus décentralisées, où les responsabilités sont davantage partagées et la participation avec la communauté immédiate — plus particulièrement les parents — est instituée la notion de partenariat fait souvent référence à l'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement socio-économique, parfois même avec l'entreprise. Si une telle perspective constitue une donnée incontournable pour des établissements de formation professionnelle et des institutions supérieures, sa pertinence peut s'avérer moins évidente pour d'autres types d'établissements, surtout ceux du premier degré. Toutefois, cette volonté d'ouverture des écoles au secteur économique a été portée et continue de l'être par des gouvernements de différentes familles politiques.

Enfin, et ce n'est pas le moindre des cas, le partenariat peut constituer un discours qui se veut mobilisateur pour revitaliser l'engagement des personnels dans leur tâche, pour améliorer leur collaboration actuelle et revoir la qualité de la prestation des services éducatifs offerts. À ce niveau, il s'agit d'un discours de direction qui peut être sincère et, de ce fait, posséder un certain potentiel de conviction mais il peut s'agir aussi d'un discours de langue de bois qui mériterait bien d'être dénoncé. Je me rappellerai toujours de ce président d'un grand organisme scolaire qui, au début des années 90, avait fait sa conférence d'entrée en fonction sur le thème du partenariat. Il annonçait de « grands changements ». Désormais, il était pour exister au sein de l'organisation un « véritable

partenariat ». Les différentes instances ne travailleraient plus en vase clos. Il ne fallait plus hésiter à remettre en question les processus de gestion et à proposer de nouveaux modes d'organisation qui soient plus efficaces. Il était devenu nécessaire d'apprendre à déléguer son autorité, son pouvoir de décision, à ceux et celles qui sont au cœur de l'action. Cet homme politique avait à peine réussi à allumer quelques étincelles d'intérêt parmi l'assemblée des chefs d'établissement présents qu'il détruisit sur-le-champ toute sa crédibilité pour le reste de son mandat en déclamant : *Il faut dorénavant comprendre que les élus de la population sont les maîtres d'œuvre des destinées de l'éducation* ». Vraisemblablement, il aura compris trop tard que le partenariat n'est pas un condiment miracle que l'on mélange à toutes les sauces. Plus habile aura été cette dirigeante politique qui, lors d'un colloque récent, présentait le partenariat comme un moment privilégié pour revoir les modes traditionnels de coopération entre les élus de la population et les personnels de l'éducation. De plus en plus, les représentants de la population veulent assumer leur fonction avec un dynamisme certain et, en conséquence, dans bien des situations le personnel d'encadrement doit renouveler, voire renégocier, la nature de leur rapport avec ces dernières. Sur cette toile de fond, il s'agit bel et bien d'une révision de l'ouverture de l'organisation scolaire à son environnement.

Vers une définition du partenariat

Au sein d'un contexte où les ressources octroyées en éducation — du moins pour la plupart des pays occidentaux — soit en diminution, il n'est guère surprenant de constater le nombre de décideurs institutionnels, aussi bien publics que privés, qui incitent leurs commettants et leurs personnels à définir de nouvelles formes de collaboration. Dans un certain discours politique, la notion de partenariat est même fréquemment l'objet d'inflation tous azimuts où l'on serait en présence de rien de moins qu'une véritable panacée à tous les problèmes organisationnels modernes. Pourtant, quiconque a été confronté un jour à l'objectif de changer des habitudes, de modifier des pratiques, de mettre en place ou de revoir des modes de coopération avec des agents internes ou externes est un peu moins lunatique et un peu plus terrestre sur cette question. Examinons cette notion d'une façon plus attentive.

Dans sa définition du partenariat, ZAY (1994) ne manque pas de signaler que l'apparition de ce terme en éducation se situe dans le cadre d'un changement de conception et de rôles entre les établissements scolaires et les agents ou organismes de leur environnement. Rappelant que le sens étymologique du terme renvoie aux notions de partage, de séparation et de division — donc de la présence à la fois d'une division et d'une association —, elle y révèle une invitation des autres agents sociaux à jouer des rôles plus actifs dans l'accomplissement de la mission de services publics du système éducatif. Le partenariat en éducation apparaît être étroitement associé à un certain essoufflement des États, à l'émergence du local et à l'importance donnée aux collectivités dans leur propre gouverne et, en conséquence, de leur capacité de négocier directement avec les différentes instances de leur environnement. Ce phénomène se révèle dans la plupart des changements actuels en éducation qui favorisent une plus grande autonomie — mais aussi une plus grande imputabilité — des établissements scolaires. Ces changements ne concernent toutefois pas seulement le secteur éducatif. De plus en plus, nous assistons à diverses formes de régionalisation, y compris au sein même des grandes multinationales historiquement caractérisées par leur caractère monolithique.

C'est comme si, en cette fin de millénaire, pour avoir accès à la mondialisation, il fallait revoir le modèle de la grande organisation, que ce soit celle de l'État ou la Grande Entreprise, pour découvrir et mieux assumer son identité locale, celle qui est foncièrement nôtre et qui permet l'accès aux codes culturels de la compréhension des autres.

En fait, les résistances au partenariat proviennent souvent moins de la remise en question des pratiques que du questionnement des identités qu'une telle démarche peut susciter. Ainsi, pour des enseignants, il n'est pas évident d'accepter le rapprochement avec des agents ou des organismes extérieurs. L'enseignement est plus souvent qu'autrement une pratique privée. En tant qu'enseignants, nous avons souvent peu l'habitude de partager vraiment notre engagement dans le travail. Le travail d'équipe est un défi omniprésent. Il peut s'avérer d'autant plus complexe de réaliser des partenariats « externes » si nous n'avons pas développé des compétences à en réaliser à l'intérieur même de notre milieu de travail. Par ailleurs, dans le cas de la réalisation de partenariats avec l'entreprise, cela n'est pas sans susciter quelques odeurs de souffrière. Dans l'imaginaire collectif du monde de l'enseignement, les entreprises sont souvent considérées, à tort ou à raison, comme des lieux d'exploitation de « l'homme par l'homme ». Puis, reconnaissons-le, n'a-t-on pas rendu l'instruction obligatoire, entre autres, pour éloigner les enfants des entreprises ? Quel est donc ce salmigondis d'un partenariat « écoles-entreprises » ? Dans un même sens, bien des responsables d'entreprises ont aussi une appréciation singulière des « fonctionnaires » de l'enseignement. Puis, l'école, ils la « connaissent » tous. Ils y ont tous fait un séjour plus ou moins prolongé, plus ou moins remarqué... Certains entrepreneurs se font même un point d'honneur de tenir des propos déléteres sur leur « aventure » scolaire. Après tout, ne se sont-ils pas « faits » eux-mêmes ? La question du partenariat « écoles-entreprises » pose aussi certaines interrogations. De quelles entreprises parle-t-on ? Existe-t-il, comme dans plusieurs pays en développement, d'autres entreprises que celles des grands organismes d'État et une pléiade de

petites boutiques d'artisans ? Pour rendre viables des partenariats avec l'entreprise, cela nécessite la présence d'un réseau déjà existant et bien structuré de petites et moyennes entreprises. S'il n'y a pas dans l'environnement de l'établissement scolaire la présence d'un tissu économique de P.M.E., il peut s'avérer très difficile de viabiliser un tel projet.

Par ailleurs, ne risque-t-on pas d'assister à un glissement de la vocation propre à l'école ? Où doit se situer la frontière de l'ouverture de l'établissement scolaire à son environnement ? La mission de l'école n'est pas uniquement de répondre aux besoins de la communauté locale. Elle se situe dans un projet éducatif national beaucoup plus vaste, voire dans une perspective universelle, qui peut transcender des conceptions locales. Les apprentissages scolaires répondent à des besoins fondamentaux qui vont bien au-delà des connaissances usuelles nécessaires pour occuper un emploi au sein de telle entreprises régionale. Dans un autre ordre d'idées, lorsqu'on est membre du personnel d'encadrement de l'éducation, les énergies que l'on doit consacrer à rechercher des commanditaires, à établir des partenariats, à gérer ces derniers au quotidien sont autant de ressources que l'on ne mobilise pas sur d'autres dossiers scolaires. Bref, pour être pragmatique, le jeu en vaut-il la chandelle ? La réponse à cette question n'est pas simple parce que, notamment, elle repose sur une évaluation anticipée d'une action qui n'a pas encore eu lieu. En fait, les chances de réussite, d'une valeur ajoutée aux ressources investies, reposent en majeure partie sur la définition du partenariat que nous privilégions et les stratégies d'action que nous favorisons pour mener à terme un tel projet.

Je l'ai signalé plus haut, la notion de partenariat est polysémique. Il est donc nécessaire de spécifier dans quel sens nous l'utilisons.

À notre avis, au regard de l'établissement scolaire, le partenariat peut être défini comme une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'information ou de ressources.

Il ressort de cette définition certaines caractéristiques essentielles au partenariat :

- **Le partenariat s'inscrit dans une démarche d'un projet finalisé.** Il s'écrit donc dans le temps, c'est-à-dire il a un début et une fin anticipée. Il doit être l'objet de clarification et d'explication. C'est en ce sens que plusieurs aspects du lien partenarial nécessitent d'être formalisés afin de réduire les ambiguïtés et leurs corollaires bien connus : les conflits.
- **Le partenariat repose sur des relations privilégiées, non hiérarchiques,** où les liaisons horizontales devraient être dominantes. Si cette caractéristique est hautement valorisée chez les tenants du partenariat, son application ne va pas nécessairement de soi. Toute relation est porteuse de situations de pouvoir qui nécessitent, elles aussi, d'être reconnues et clarifiées afin de préserver l'autonomie de chacun des partenaires.
- **Le partenariat répond d'abord et avant tout à une logique et aux besoins de l'action.** En effet, on ne se met pas en relation partenariale si les partenaires n'y trouvent pas chacun, dès le départ, une source d'intérêt.
- **Le partenariat constitue un processus évolutif** où les attentes sont variables dans le temps et au fil des événements, et où, en conséquence, les résultats nécessitent une évaluation continue.

En éducation, les objets du partenariat peuvent s'avérer fort divers. Il existe déjà les formes bien connues comme, par exemple, l'accueil des étudiants stagiaires en formation des maîtres ou, dans le cadre des formations à vocation professionnelle, la mise en place de stages en milieu de travail. Dans certaines régions, les entreprises sont de plus en plus invitées à contribuer au financement d'activités éducatives ou de visites scolaires. Cette forme de collaboration, plus ou moins axée sur le parrainage de prestige ou le marketing social, est toutefois fort limitée si elle n'évolue pas vers un autre palier d'échange.

Sous des formes plus sophistiquées, on peut entrevoir des actions de collaboration comme

l'offre de services de formation du type « mise à niveau » de la part des établissements scolaires à des entreprises, en échange desquelles ces dernières donnent ou partagent de l'équipement, du matériel ou d'autres ressources. Les établissements scolaires disposent aussi de ressources humaines et matérielles qui peuvent constituer une ressource intéressante dans le cadre de la réalisation d'une action partenariale avec les organisations sociales et communautaires de leur environnement. Dans un même sens, la participation d'intervenants de l'extérieur à l'établissement scolaire peut enrichir un programme préétabli.

En somme, les objets de partenariat peuvent prendre des formes diverses selon le type d'établissement, l'environnement de ce dernier, la culture existante et les attentes des décideurs. Un peu comme Monsieur Jourdain qui faisait des vers sans le savoir, bien des écoles sont engagées dans des relations partenariales sans les avoir identifiées ainsi. En fait, sous la notion de partenariat on retrouve nommées non seulement des pratiques existantes mais aussi des projets ou des actions d'envergures fort diverses : activités avec les parents ou des membres de la communauté, collaborations avec la commune ou la municipalité, réalisations diverses avec des entreprises, projets internationaux, etc.

Au cours de leur expérience professionnelle, les directions d'école ont probablement senti le besoin de mieux circonscrire ces pratiques partenariales, de les expliciter et de les formaliser davantage, de les inscrire dans une démarche de projet pour qu'elles prennent sens. Dans le cadre des prochains paragraphes, je vais accorder une attention particulière à la réalisation de partenariats qui nécessitent une formalisation plus importante compte tenu de leur ampleur, de leur nature ou de leurs conséquences.

Le partenariat en action

Rappelons-le, un partenariat n'est possible que si chaque partie y trouve son avantage. À cet égard, il peut s'avérer que la direction de l'établissement scolaire doit assumer des compétences importantes en argumentation pour convaincre un éventuel partenaire extérieur, surtout s'il provient du monde des affaires. Je le réaffirme, le simple *sponsor* de la publicité sympathique ne fait pas des partenariats bien forts. Par ailleurs, en tant

que chef d'établissement, si je ne dispose pas d'ateliers *Hi-Tech* ou d'un bassin d'étudiants bien formés à placer sur des plateaux de stages, je peux me trouver assez rapidement à court d'arguments convaincants. Mais, dans ce domaine comme dans d'autres, certaines procédures d'action ont plus de génie que d'autres.

Évidemment, au niveau de la méthode, il y a toujours l'approche classique du consultant de base. C'est le cas type de celui qui proposera l'incontournable processus de gestion ou de décision pour mener une activité partenariale, à savoir :

1. *Analyse du problème*, c'est-à-dire l'identification des besoins, des objets ou du type de partenariat que l'on veut établir;
2. *Planification de l'action*, c'est-à-dire définition des partenaires, des rôles, des fonctions et des stratégies au regard des objectifs attendus;
3. *Réalisation du partenariat*, c'est-à-dire exécution du plan d'action convenue avec ou non, s'il y a lieu, des adaptations nécessaires;
4. *Évaluation du partenariat*, c'est-à-dire analyse des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis.

On peut décliner ces différentes étapes d'une façon plus sophistiquée avec des termes mieux emballés pour les circonstances. On peut aussi saupoudrer le tout d'un élégant plan de communication ou de formation. Toutefois, si ces processus classiques relèvent d'une réalité bien connue des dirigeants d'expérience, ils ne sont pas suffisants pour composer avec la complexité de la mise en place d'une action partenariale. Dans le respect des contraintes d'espace de ce texte, je propose donc quelques observations complémentaires.

En premier lieu, je l'ai signalé plus haut, dans le domaine de l'éducation les projets intéressants de partenariat pour une école émergent en général de l'établissement scolaire lui-même et ont été supportés par la direction de cette dernière. N'attendez donc pas un colporteur dans le domaine. En contrepartie, dans un même sens, vous pouvez être assuré que le projet de partenariat proposé par vos

collaborateurs les plus dynamiques n'aura guère de chances de réussite sans votre soutien.

Avant de prendre contact avec un éventuel partenaire ayez une idée assez précise du projet que vous voulez lui proposer. Pour ce faire, rien de tel que de l'écrire, de le partager avec vos collaborateurs et, au besoin, de faire parvenir ce texte avant la rencontre.

À moins d'être sous-occupé — ce qui n'est pas nécessairement un bon signe — il y a peu de choses aussi irritantes que de perdre son temps à discuter avec des gens qui ont des projets flous et ambigus.

Rechercher un partenaire pour un établissement ce n'est pas être à la quête d'un confesseur ou d'un gentil organisateur de thérapies douces. Cherchez donc constamment à bien préciser vos attentes, les termes et les limites de la collaboration envisagée.

Par ailleurs, piloter un projet de partenariat nécessite des habiletés politiques

La première consiste à choisir des personnes qui ont un réel pouvoir décisionnel, de l'influence et qui trouvent intérêt à s'engager dans le projet proposé. Ces personnes doivent sentir qu'à travers votre projet elles réaliseront des gains qui peuvent être autant symboliques que matériels et qui répondent à leurs besoins, à leurs projets personnels, à la vision qu'ils ont ou qu'ils entretiennent d'eux-mêmes. À défaut de la présence anticipée de tels gains, il peut s'avérer très difficile d'amorcer ou de maintenir un projet partenarial. En somme, ce qui est vrai pour la direction de votre personnel l'est aussi pour vos partenaires extérieurs.

Cinq principes de base à l'action partenariale

1. *Le principe d'intérêt mutuel des partenaires*
Pour être viable un partenariat doit, dès le départ, susciter une source d'intérêt pour les différentes parties.

2. *Le principe d'égalité des partenaires*
Le partenariat repose sur des relations d'égal à égal, non hiérarchiques.
3. *Le principe d'autonomie des partenaires*
Les différentes parties s'engagent de leur propre chef et demeurent libres dans leur action.
4. *Le principe de coopération entre les partenaires*
Une entente partenariale s'inscrit dans un projet partagé et celui-ci n'a de sens que s'il y a entraide et échanges signifiants entre les partenaires.
5. *Le principe d'évolution entre les partenaires*
Un partenariat s'inscrit au sein d'un espace-temps limité nécessitant une évaluation continue dont la résultante peut se traduire par des changements ou une cessation de l'entente de coopération.

Des balises à considérer

L'ouverture des établissements d'enseignement à leur environnement social et économique s'inscrit au sein d'une tendance transnationale qui s'est particulièrement accélérée au cours des dernières années. De plus en plus, l'école moderne est devenue une institution ouverte sur son environnement. Cette situation peut constituer, pour les personnels scolaires et les institutions concernées, un accès à de nouvelles ressources pour la réalisation de la mission éducative. Elle peut aussi entraîner des désavantages. Jusqu'où la mise en place de ces collaborations partenariales ne va pas même jusqu'à être en contradiction avec les objectifs éducatifs poursuivis ? À titre d'exemple, ces dernières années certaines entreprises commerciales américaines font des offres avantageuses aux établissements scolaires. Mais, dans ce domaine comme dans d'autres la naïveté n'est guère de mise. Les élèves constituent des publics captifs que l'on peut malheureusement trop facilement exploiter. En conséquence, il est nécessaires de se donner un code d'éthique qui permette de baliser, de circonscrire et d'évaluer les actions partenariales. À défaut, en tant que dirigeant, l'on peut se retrouver dans des situations bien inconfortables.

L'analyse d'un certain nombre de pratiques partenariales invite à proposer les six principales règles suivantes dans le cadre de la mise en place ou du développement de

collaboration avec d'autres organismes à vocation sociale ou économique.

Il y a lieu d'affirmer que la poursuite des buts éducatifs doit constituer l'objet premier des établissements d'enseignement et que tout projet de collaboration doit nécessairement s'y référer d'une façon explicite.

Au sein d'une démarche d'ouverture à l'environnement, il faut favoriser non seulement l'ouverture des relations avec le milieu socio-économique mais aussi l'ouverture aux divers groupes et collectifs susceptibles de contribuer à la formation des étudiants.

Il y a lieu de soutenir et faire connaître les expériences qui mettent les établissements scolaires en relation avec des partenaires externes, mais aussi d'aller au-delà, en organisant une réflexion collective et un débat ouvert sur cette question au sein de chaque établissement.

Il y a lieu d'élaborer des balises et des critères institutionnels pour mieux encadrer l'ouverture au milieu, mieux saisir ses avantages et ses inconvénients, et faire converger la démarche partenariale vers la recherche de solutions qui répondent aux problèmes actuels de l'école.

Il y a lieu de s'assurer régulièrement que les actions partenariales ne se réalisent pas au détriment de la mission première de l'enseignement et qu'elles constituent une source d'apprentissages et un gain réel compte tenu des efforts investis.

Il y a lieu de s'assurer que les formes de collaboration entre les établissements d'enseignement et les organismes partenariaux soient respectueuses de l'autonomie institutionnelle des écoles, notamment à l'égard des marges de manœuvre nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.

Un cheval qui venait de Troie

Plusieurs années de pratique et d'analyses d'expériences innovatrices m'ont convaincu que, à bien des égards, réaliser un partenariat c'est bien souvent faire pénétrer un véritable Cheval de Troie au sein de son établissement. Habituellement, « la bête » entre avec cérémonie par la grande porte puis y produit

des phénomènes qui ne sont pas toujours prévus.

En fait, l'analyse des pratiques partenariales révèle la présence d'un certain nombre d'effets ignorés ou sous-estimés au départ. C'est particulièrement le cas du questionnement identitaire que suscite bien souvent la réalisation d'un partenariat avec un organisme externe. En effet, un partenariat s'inscrit dans un processus d'échange qui peut conduire sous une forme plus ou moins avancée à des remises en question de ses croyances et de ses pratiques. Le partenariat comme processus d'ouverture à l'autre n'est pas sans ébranler ses certitudes, ses manières de faire, voire ses valeurs. Toutefois, si une telle situation produit des tensions, elle peut s'avérer particulièrement riche à la réalisation d'apprentissages substantiels.

Dans le cadre d'un texte récent (Pelletier, 1997), je signalais qu'une action partenariale questionnait ses représentations, ses routines et ses manières de faire. Le partenariat avec un organisme externe peut provoquer une certaine forme de « décentration » de la culture traditionnelle du monde scolaire et, ce faisant, permet aux participants de mieux s'approprier les contours de leur identité professionnelle et d'y identifier les principaux éléments structurants. En fait, l'échange avec un partenaire peut s'avérer un moment propice d'explicitation de ses conceptions, des sous-entendus, des non-dits que l'on partage communément dans une culture professionnelle donnée et qui peuvent apparaître comme allant de soi... Cette explicitation est une source d'appropriation, de libération des modèles inculqués mais aussi, de ce fait, d'invitation au changement et à l'innovation.

L'ouverture générée par un partenariat est donc susceptible de modifier le regard sur soi, d'enrichir sa pratique et de contribuer à reconstruire son identité. Mais, au départ, une telle action n'est pas perçue comme forcément aisée à réaliser parce qu'elle débute par une remise en cause, souvent sous le regard des autres, de ses certitudes et de son image. Cette fragilité soudaine de son identité professionnelle, cette disparition des repères sécurisants, ce flou des représentations jusqu'ici maîtrisées constituent des prises de risque qui contraignent à l'initiative, à l'innovation et à la recomposition. Ce « recadrage invite à un regard différent sur soi et sur les paramètres usuels qui définissent la compétence dans

l'exercice de son métier. Toutefois, le développement de compétences partenariales est contingent à la capacité des uns et des autres à réaliser des apprentissages culturels significatifs.

En conclusion

L'établissement scolaire traditionnel est en transformation. Les écoles vivent une évolution les conduisant à des rapports de plus en plus ouverts à leur environnement. Cette ouverture progressive constitue une tendance dominante dans l'élaboration actuelle des politiques éducatives. Notamment, elle apparaît être une donnée incontournable de la nouvelle vision que l'on exprime à l'égard de l'école. Que l'on nomme cette orientation « partenariat » ou autrement, il s'agit d'une demande sociale avec laquelle il faut dorénavant composer.

À notre avis, le partenariat constitue un défi stimulant dans la mesure où il traduit une préoccupation de formation pour les uns et les autres. Notamment, il permet à l'organisation scolaire et à ses membres de développer de nouvelles compétences, de mieux s'approprier leur identité collective et de susciter les conditions propices au changement et à l'innovation. Mais, l'action partenariale peut être aussi porteuse de bien des effets problématiques. De là, la nécessité de se donner un code éthique en la matière, d'énoncer clairement les balises à respecter pour éviter les dérapages pouvant aller jusqu'à nuire à la mission même de l'éducation.

Mais, prôner le partenariat c'est d'abord rendre justice au partenariat qui existe déjà

Celui qui se réalise au quotidien et que l'on ne nommait pas ainsi. Combien d'initiatives et d'efforts remarquables sont réalisés sans tambour ni trompette, sans discours savant, sans reconnaissance véritable... De même, le discours d'ouverture de l'école sur son environnement peut s'avérer être profondément hérétique pour ces chefs d'établissement et ces enseignants qui, jour après jour, conduisent une lutte sans fin pour arracher les élèves aux conditions de leur milieu, pour les motiver, leur donner espoir, leur tracer la voie vers un avenir meilleur. Il faut le signaler. Il existe un certain discours sur l'ouverture de

l'école à son environnement qui témoigne d'une méconnaissance profonde de ce que veut dire œuvrer au sein d'un établissement scolaire. À bien des égards, particulièrement au sein des établissements situés en milieu défavorisé ou en zone d'éducation prioritaireⁱⁱⁱ, le problème majeur n'est pas tant celui de l'ouverture mais bien celui d'arriver à construire et à préserver la clôture d'un espace de formation.

En terminant, on ne le dira probablement jamais assez.

Il n'y a pas de partenariat possible s'il n'est pas aussi celui de la direction de l'établissement scolaire.

De ce fait, certains diront qu'il s'agit là pour le chef d'établissement d'une tâche de plus à ajouter à un cahier de charge déjà fort bien garni. Ces personnes n'ont probablement pas tout à fait tort. Puis, il faut savoir reconnaître que si cela constitue un défi omniprésent d'avoir à gérer des procédures et des structures, il faut probablement être quelque peu aventureux pour se lancer dans la gestion des incertitudes et des identités questionnées.

Mais, somme toute, les aptitudes nécessaires pour piloter un partenariat sont bien celles qui conduisent un jour à devenir chef d'établissement puis, par la suite, à y persévérer.....

Références

DELORS, J., (Dir.) (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO. Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions Odile Jacob.

GLASMAN, D. et al. (1992). *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*. Paris : L'Harmattan.

LANDRY, C. et SERRE, F., (1994). *École et entreprise vers quel partenariat ?* Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

O.C.D.E. (1992). *École et entreprise : Un nouveau partenariat*. Paris : CERI.

PELLETIER, G., (1997). Nomades et jardins, stages internationaux et cultures identitaires : Analyse d'un partenariat de formation. *Revue Éducation permanente*, numéro 131, pp. 129-137.

ZAY, D. (1994). Partenariat. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan, pp. 719-724.

ZAY, D., et GONNIN-BOLO, A., (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*. Paris : I.N.R.P.

ⁱ Voir, entre autres, O.C.D.E. (1992).

ⁱⁱ Les ouvrages collectifs publiés sur la question témoignent fréquemment de cette situation. Voir particulièrement LANDRY et SERRE (1994) ainsi que ZAY et GONNIN-BOLO (1995).

ⁱⁱⁱ À ce sujet, voir particulièrement l'ouvrage dirigé par GLASMAN (1992).



Les formes du leadership

Approches américaines

Guy Pelletier

Professeur à l'Université de Montréal, département d'études en éducation et administration de l'éducation. Auteur de nombreux articles sur le management de l'éducation, le leadership des groupes professionnels et la prise de décision en environnement complexe.

La notion de leadership est apparue au siècle dernier, dans les franges de la révolution industrielle et de la constitution de ces nouvelles organisations du travail qui marqueront le XX^e siècle. Le leadership est associé à la position du leader mais seulement de celui qui est jugé « démocratique ». Cette précision est des plus importantes car, au regard du sens anglo-américain, il est abusif de parler de leadership autocratique ou d'identifier ce terme à l'hégémonie comme le font, par exemple, les dictionnaires français le *Larousse* et le *Robert*. Le concept de leadership s'inscrit dans un cadre culturel, idéologique et identitaire qui a des caractéristiques particulières : celui de l'homme « libre », des droits individuels forts, d'une réglementation sociale limitée, de communautés « locales » relativement autonomes et d'un appareil étatique ou bureaucratique relativement faible. Au sein d'un tel contexte, les modes de régulation de l'action ne peuvent pas reposer sur des approches très structurées, voire autoritaires, et la question fondamentale posée est la suivante : comment mobiliser des collaborateurs et des subordonnés qui sont des agents libres ? Si cette capacité d'action s'avère opportune pour un dirigeant au quotidien, elle constitue une compétence stratégique majeure lorsque vient le temps de transformer les organisations et les sociétés. Toutes les formes de pouvoir ne sont pas du leadership. Malgré le nombre surprenant de travaux portant sur cette notion, on s'entend généralement pour définir le leadership comme la capacité de susciter la participation volontaire des personnes ou des

groupes au regard des objectifs suivis. Parce que le leadership repose sur la notion — toutefois discutable — de participation volontaire, il se distingue de la notion d'autorité. Si l'autorité est déléguée par l'instance hiérarchique en fonction du poste occupé, le leadership fait implicitement référence au processus d'attribution, c'est-à-dire aux mécanismes d'identification positive, voire de projection, que des personnes réalisent à l'égard d'une autre. Ce processus crée une situation potentiellement favorable à cette dernière, mais elle est aussi porteuse de contraintes. En effet, un individu ne peut en influencer un autre que si ce dernier est en relative dépendance par rapport à lui.

Le leadership se définit par la capacité de mobilisation et d'influence. Guy Pelletier distingue plusieurs courants de réflexion fondés respectivement sur : les traits de personnalité du leader, son comportement, les contraintes organisationnelles, les aspects relationnels et enfin la capacité de mobiliser dans des situations de changement

En ce sens, l'exercice du pouvoir est un construit d'acteurs qui est à la fois relatif aux personnes elles-mêmes, à leur capacité à lire les situations, à les traduire en relations et à œuvrer sur les perceptions et les représentations. L'essence même du leadership repose donc sur cette combinaison complexe et personnelle de savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui n'est pas octroyée avec l'obtention d'un poste, et relève de la capacité d'influence d'une personne sur d'autres. Cette influence ne peut pas être considérée comme un simple synonyme de pouvoir. Ce dernier repose sur l'habileté d'un individu à mobiliser au sein d'un groupe les divers détenteurs d'influence. Quant à l'autorité, elle est, en somme, un pouvoir « institué », c'est-à-dire un pouvoir accepté, légitimé et reconnu. Elle se concrétise dans l'idéal weberien de l'autorité rationnelle légale, c'est-à-dire dans la source de pouvoir jugée la plus stable pour gouverner les organisations contemporaines.

Malgré l'importante diversité des modèles théoriques sur le leadership, généralement quatre approches majeures sont retenues.

L'approche axée autour des traits

Dès la Seconde Guerre mondiale, plusieurs recherches ont été financées par l'armée américaine afin d'identifier quels étaient les principaux traits des officiers ayant de l'ascendant sur leur troupe. Ces recherches se sont multipliées par la suite. R. M. Stodghill, Ghiselli, Ch. Handy et plus récemment Vecchio, en ont réalisé des synthèses qui mettent en évidence l'absence de paramètres communs permettant d'esquisser un portrait type singulier. Les quelques aspects qui semblent assez constants ne sont pas suffisants pour prédire la réussite dans un poste de direction. Ces aspects sont principalement : l'intelligence, vue comme capacité à résoudre des problèmes; l'initiative, en tant qu'habileté à percevoir un besoin et à élaborer une stratégie appropriée de réponse; et l'assurance personnelle, c'est-à-dire la confiance en soi et, son corollaire, la maîtrise d'un niveau relativement élevé de compétences pertinentes. Les recherches sur les traits ont le mérite de mettre en valeur la dimension personnelle, voire informelle, des dirigeants qui avaient un important ascendant sur leurs collaborateurs et subordonnés. Toutefois plusieurs auteurs, dont M. Bass, signalent qu'un gestionnaire n'acquiert pas du leadership à cause de traits particuliers mais bien d'abord parce que, face à une situation donnée, la configuration de ses caractéristiques personnelles s'accorde aux besoins, aux caractéristiques et aux projets des personnes influencées (*followers*).

Les limites ressenties à l'approche des traits ont conduit les chercheurs, notamment ceux de l'Université de l'Ohio, à accorder une attention majeure aux rapports entre les comportements des dirigeants et la satisfaction et le rendement de leurs subordonnés. La forme la plus achevée de ces premiers travaux réside dans la grille managériale de R. R. Blake et J. S. Mouton. Ces derniers identifient deux attitudes majeures et complémentaires de l'encadrement : la première se focalise sur la tâche (production) et la seconde sur les relations (considération). En reportant sur des axes cartésiens ces deux orientations à l'égard des subordonnés, ils énoncent cinq styles dominants de gestion :

- l'anémique, qui s'investit peu, tant dans la tâche que dans les relations;
- le social, qui ne s'intéresse qu'à la dimension des relations;
- l'autocrate, orienté uniquement sur la tâche;
- l'intermédiaire qui cherche à établir un équilibre entre ces deux orientations;
- le dirigeant intégrateur qui arrive à concilier les deux orientations poursuivies.

Aux yeux de ces auteurs, le leadership ne peut être associé qu'aux deux derniers types de dirigeants dont le modèle intégrateur représente le type idéal.

L'approche des contingences

Sous cette approche, on retrouve un large éventail de théories cherchant à expliquer pourquoi certains types de leadership peuvent s'avérer efficaces dans certaines situations et non dans d'autres. Le plus souvent, les modèles théoriques tiennent compte des caractéristiques personnelles du dirigeant, de celles des subordonnés et du type de situation, généralement définie par la nature du travail, de la structure organisationnelle et des contraintes de l'environnement. Sous cette approche, le modèle théorique qui suscite le plus d'intérêt auprès des dirigeants nord-américains est celui énoncé par P. Hersey et K. Blanchard qui complète le modèle de R. R. Blake et J. S. Mouton - orientation sur la tâche et orientation sur la relation - par une composante qu'ils nomment le degré de maturité des subordonnés. Cette maturité est à la fois psychologique et professionnelle, et se définit par la capacité des employés à se fixer des buts élevés, mais réalistes, par l'engagement dans la tâche ainsi que la formation et l'expérience. Ces éléments donnent lieu à une typologie comportant quatre niveaux de maturité :

- M1 (peu de maturité), les employés possèdent un très bas niveau de qualification, connaissant mal les exigences de leur travail et se montrent peu motivés à l'accomplir;
- M2 (maturité moyenne/faible), les employés maîtrisent peu les exigences de leur travail mais se révèlent motivés pour l'accomplir;
- M3 (maturité moyenne/élevée), les employés connaissent les exigences de leur travail, maîtrisent les compétences nécessaires mais se révèlent de moins en moins motivés pour l'accomplir;
- M4 (maturité élevée), les employés sont fortement engagés dans leur tâche qu'ils réalisent avec un grand niveau de maîtrise et de réussite.

À ces paliers de maturité correspondent quatre styles majeurs de gestion proposant des orientations d'action à l'égard de la tâche et de la relation :

- le style directif (S1) correspondant au niveau M1 et consistant à mettre l'effort sur la définition et la réalisation des tâches en accordant peu d'attention aux relations interpersonnelles;
- le style dit « de motivation » ou « vendeur » (S2) correspond au niveau M2 et consiste à centrer ses interventions autant sur la relation (soutien et encouragement) que sur la tâche (instrumentation et formation);
- le style participatif (S3) est particulièrement approprié pour les employés de niveau M3 où le travail d'équipe et l'engagement dans de nouveaux projets sont indiqués;
- la délégation (S4) ou, en d'autres termes, l'intervention minimale de direction auprès de ses employés, serait l'approche la plus justifiée par le niveau M4.

Dans l'esprit des auteurs, il n'y a pas de style « idéal » mais plutôt des styles jugés plus ou moins appropriés selon les situations.

Une dimension importante de cette approche, malheureusement souvent occultée, est le rôle important de formateur du dirigeant. En effet, ce dernier, après avoir diagnostiqué le niveau de maturité d'une personne (ou d'un groupe) et déterminé le style d'intervention le plus approprié, doit chercher à faire progressivement cheminer cette personne (ou ce groupe) vers les stades ultérieurs de maturité.

La recherche d'une adaptation constante à l'évolution des contextes, le souci d'une juste compréhension manifestée à l'égard des employés, le réalisme des descriptions proposées et la validation par la pratique professionnelle expliquent probablement l'intérêt manifeste qu'obtient cette approche auprès des dirigeants en exercice – et cela malgré son caractère rudimentaire, son aspect technique et d'une certaine surestimation de la

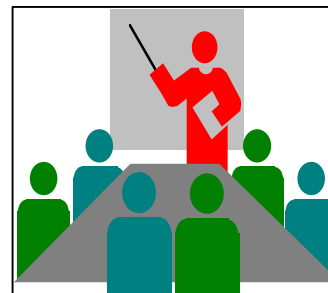
capacité d'un dirigeant à exercer un éventail varié de style de gestion.

L'approche transactionnelle

Cette approche est vraisemblablement la plus « politique » car elle repose, en majeure partie, sur la mouvance du pouvoir selon les contextes et la nature des réactions potentielles des personnes soumises à celui-ci. Elle s'est surtout intéressée à la dynamique des rapports lors des échanges entre les individus qui, en tant qu'acteurs – qu'ils soient dirigeants ou travailleurs –, établissent des relations de réciprocité où les uns comme les autres recherchent des bénéfices. Dans l'esprit de G. C. Homans, l'influence acquise sur les autres se fait « au prix » d'une acceptation de se laisser influencer par ces derniers. En d'autres termes, la capacité d'un dirigeant à acquérir du leadership sur ses collaborateurs et subordonnés est, en partie, sujette à son ouverture personnelle à accepter leur influence. Il s'agit en fait d'un processus très complexe où le dirigeant habile se montre ouvert aux demandes de ses collaborateurs – en les faisant en majeure partie siennes –, ce qui permet à ces derniers de « s'identifier » à celui-ci. Il faut que le dirigeant ait « vraiment compris » ses subordonnés mais aussi, qu'il ait su interpréter et traduire cette « compréhension » dans ses propres schèmes d'action afin de s'en distancier et de ne pas être subjugué par les schèmes interprétatifs des « autres ».

Une variante de cette approche se retrouve dans l'observation de P. M. Blau. Toute personne qui accepte un service d'une autre personne accepte implicitement que cette dernière prenne du pouvoir sur lui. D'une façon souvent implicite, des employés acquièrent du pouvoir sur leur patron en lui rendant des « services ». Inversement, des patrons prennent de l'ascendant sur leurs employés en lui rendant des « services ». Or, un examen critique de la situation révèle assez rapidement que les « services rendus » par les uns et les autres font, en fait, partie du juste exercice de leurs tâches respectives. En définitive, l'exécution d'une tâche présentée sous la forme d'un « service rendu » peut créer une réelle situation de dépendance.

Enfin, si la plupart des théories sur le leadership ont tendance à s'inscrire suivant un protocole « un dirigeant et un groupe d'employés », l'approche transactionnelle aborde plutôt la relation entre le cadre et ses subordonnés sous le mode du contrat individuel et bilatéral. Le dirigeant cherchera à



établir des formes satisfaisantes d'appariement avec chacun de ses employés afin de moduler le faisceau de ses relations dans les limites de ses capacités à interagir, des ressources dont il dispose et de la nature des objectifs à atteindre.

L'approche transformationnelle

Toute en comportant certaines caractéristiques des approches précédentes dont celle des traits, le leadership « transformatif » est devenu l'approche qui suscite le plus d'intérêt aujourd'hui. Plusieurs facteurs expliquent cette situation dont les plus importants reposent probablement sur l'essoufflement général des modèles traditionnels de fonctionnement et l'engagement actuel dans d'importantes transformations organisationnelles et sociales. Si Max Weber avait jugé le modèle bureaucratique comme modèle idéal par rapport au modèle de la société charismatique, considéré comme beaucoup plus instable, le renouvellement et la revitalisation des organisations modernes peuvent difficilement se réaliser sans la contribution de leaders charismatiques.

Cette approche repose sur le besoin qu'éprouvent des personnes, à des degrés et à des époques divers, de se référer à un « grand rassembleur » qui réussirait à les mobiliser pour réaliser des projets signifiants qu'elles ne se sentent pas en mesure d'accomplir par elles-mêmes. Zalesnik, dans un article remarqué dans la *Harvard Business Review*, avait attiré l'attention sur la montée importante des gestionnaires (managers) dans les entreprises américaines au détriment des leaders et sur les conséquences néfastes du phénomène, tout particulièrement en ce qui concerne la motivation des personnels et le degré de compétitivité des entreprises.

À la même époque, les travaux de Burns et de J.A. House allèrent progressivement susciter un intérêt manifeste. Le premier mit en valeur les caractéristiques du leadership charismatique et son efficacité à mobiliser les personnes, particulièrement lorsque l'environnement socio-économique devient incertain et que le projet d'entreprise perd de son sens. Le second s'attardera surtout sur les mécanismes d'influence, mettant en lumière le rôle des affects dans le processus. Les subordonnés n'ont pas seulement besoin de comprendre, ils ont aussi besoin d'être convaincus et, pour cela, il faut savoir aussi les interpeller au niveau de leurs émotions. M. Bass identifie trois dimensions majeures à ce type de leadership.

- **Le charisme** : le leader sait interpeller les personnes, créer un environnement humain convivial propice à l'identification et à l'appartenance, détecter ce qui est important et exprimer une vision articulée.
- **La reconnaissance individuelle** : le leader délègue des projets pour favoriser des situations d'apprentissage, demeure attentif à la situation de ses employés, particulièrement de ceux qui semblent laissés pour compte, et les aborde comme des personnes distinctes.
- **La situation intellectuelle** : le leader lance des idées nouvelles, pose des questions, invite à repenser les méthodes traditionnelles, ouvre le regard sur des façons différentes d'aborder les problèmes et de réaliser les processus.

Pour leur part, W. Bennis et B. Nanus regroupent en quatre compétences majeures les caractéristiques des dirigeants jugés particulièrement efficaces lors de la conduite de grands changements organisationnels :

- **la gestion de l'attention** qui se traduit par la capacité à susciter et à maintenir l'intérêt des membres de l'organisation au regard des orientations et des buts privilégiés;
- **la gestion de la signification** qui repose sur la capacité à communiquer sa vision, sa compréhension des choses et, surtout, de la rendre signifiante auprès de son personnel;
- **la gestion de la confiance**, c'est-à-dire la capacité à faire preuve de soutien, de fiabilité et de constance dans ses rapports avec son personnel;
- **la gestion de soi**, c'est-à-dire d'abord être attentif à soi-même, à ses forces et à ses faiblesses, à la nature de ses ressources personnelles et à leur utilisation adéquate. Elle se traduit par un effort constant pour sa formation et celle de ses collaborateurs et subordonnés.

Plusieurs autres auteurs, dont J. Kouzes et B. Posner, ont poursuivi les travaux en cherchant à mieux circonscrire les mécanismes mis en jeu dans les processus d'attribution et d'identification qui jouent des fonctions majeures dans cette conception du leadership. Enfin, signalons que certaines approches émergentes, dont celle de R.E. Quinn, cherchent à réaliser des synthèses nouvelles des

orientations observées dans le traitement du leadership.

Mythe ou réalité ?

Il existe une véritable prolifération d'ouvrages et de discours sur le leadership. S'il est communément admis que les personnes en poste d'autorité ont un influence indéniable sur le fonctionnement de leur organisation, la pléthore des modèles et des formations proposés sur le sujet est probablement sans commune mesure avec leur contribution réelle à l'amélioration des relations de collaboration au sein des organisations et à l'efficacité générale de ces dernières. Alors comment expliquer un tel engouement ? Il s'agit certes d'une niche de marché lucrative pour plusieurs consultants qui ne manquent pas de faire jouer, à leur faveur, le miroir aux alouettes dans ce domaine. Mais, il y a probablement plus que cela. Aborder la thématique du leadership, c'est utiliser une thérapie douce pour traiter de l'exercice du pouvoir. Sous ce couvert homéopathique, les dirigeants se sentent en sécurité pour parler d'eux-mêmes, de leur pratique, de leur réussite et de leurs doutes. Le leadership est aussi associé à un ensemble de mythes qui légitiment et renforcent la pertinence de la fonction de cadre, qui permettent aux employés de croire à une éventuelle mobilité s'ils font bien leur travail. L'imaginaire du leadership insinue, en aval, un spectre d'attentes et de comportements chez les subordonnés qui finissent par considérer comme valable ce qui se fait en amont.

Références bibliographiques

B.M. Bass, *Leadership and Performance beyond Expectations*, The Free Press, 1985.

W. Bennis et B. Nanus, *Diriger : les secrets des meilleurs leaders*, InterÉditions, 1986; trad. Fr. de *Leaders*, Harper & Row, 1984.

R. R. Blake et J. S. Mouton, *The New Managerial Grid*, Gulf Publishing, 1978.

A. Bryman, *Charisma and Leadership in Organizations*, Sage Publications, 1992.

P. Collette, *Pouvoir, leadership et autorité dans les organisations*, Presses de l'Université du Québec, 1991.

P. Hersey et K. H. Blanchard, *Management of Organizational Behavior*, Prentice Hall, 1982.

L. Mallet, *Psychologie et organisations : l'individu dans son milieu de travail*, Agence d'Arc, 1993.

R.E. Quinn, *Beyond Rational Management*, Jossey-Bass Publishers, 1991.

B. Nanus, *Visionary Leadership*, Jossey-Bass Publishers, 1992.

R. M. Stogdill, *Handbook of Leadership*, Free Press, 1974.

P. B. Vail, *Managing as a Performing Art*, Jossey-Bass Publishers, 1989.

G. A. Yuki, *Leadership in Organizations*, Prentice Hall, 1989.

