

TIRÉ À PART

Nous présentons ici des extraits de l'introduction et du troisième chapitre du plus récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation. La perspective du Conseil nous apparaît extrêmement pertinente et stimulante et nous comptons y revenir dans nos prochains numéros.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement. Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, septembre 1987.

La qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement

... Telle est donc l'option de base proposée : affirmer que la qualité de l'éducation est un enjeu pour chaque établissement ; dire qu'elle se joue et se gagne établissement par établissement. Cette affirmation - certains diront peut-être qu'il s'agit ici d'une croyance, d'une idée mobilisatrice ou même d'une utopie directrice - n'a rien à voir avec une concurrence indue ou une compétition malsaine entre les établissements. Elle invite plutôt chaque établissement à croire en lui-même et à miser sur sa propre capacité de se prendre en charge et de se dépasser, pour que s'améliore la qualité de l'éducation. Elle incite les personnels de chaque établissement à débattre entre eux de choses importantes et à tracer des lignes d'action, puisque rien n'est gagné d'avance. Et elle s'oppose, de fait, au défaitisme et même au fatalisme de ceux qui attendent tout d'en haut et d'ailleurs et qui pensent que rien ne peut être fait au sein même des établissements.

Bien au contraire, la qualité est une affaire d'établissement. Cette conviction s'est imposée au Conseil à la suite de ses observations sur le terrain, comme il l'a rappelé plus haut, mais il la dégage aussi des propos qu'il a recueillis auprès des enseignants, des élèves et des étudiants eux-mêmes¹, et il l'a consolidée par ses études et recherches, notamment sur la France, l'Angleterre et les États-Unis².

Une telle conviction, est-il besoin d'insister, doit posséder ses points d'ancrage. Elle exige de passer à l'action. C'est pourquoi, autour des quatre volets de la stratégie qu'il met de l'avant, le Conseil tentera de discerner ce qui est souhaitable pour l'amélioration de la qualité de l'éducation dans chaque établissement. Cette stratégie n'est pas la seule possible. Mais c'est celle qui, pour l'heure, semble la plus pertinente et dont les volets formeront l'armature du présent rapport.

Le premier volet de la stratégie est précisément fondé sur une confiance, en quelque sorte primordiale, dans le potentiel des établissements. Il invite à miser sur *la dynamique des établissements* et sur leur capacité de prise en charge et de renouvellement. Chaque établissement doit pouvoir, en puisant à même sa culture propre, définir un projet qui lui permette de vivre à sa manière la qualité de l'éducation.

Le deuxième volet est centré sur ce qui donne sens à la dynamique de l'établissement et à l'activité des personnels : les apprentissages réels des élèves et des étudiants, les contenus de formation transmis, les résultats éducatifs. C'est aussi ce qu'on peut appeler le curriculum effectif, ou ce qui est réellement appris, une fois qu'on a décidé d'un « curriculum officiel » ou de ce qu'il fallait apprendre.

Le troisième volet a pour cible la reconnaissance et le renforcement de ce qu'il est convenu d'appeler *le professionnalisme des personnels scolaires*. La dynamique de l'établissement n'existe pas sans eux. La réussite éducative des élèves ou des étudiants ne s'atteint pas sans eux. Ils en sont les acteurs dont il faut reconnaître et promouvoir la compétence tout autant que la responsabilité.

Enfin, la quatrième volet incite les personnels des établissements à utiliser *les outils d'évaluation de la vie institutionnelle et les indicateurs de résultats éducatifs*, non pas tant dans une optique de contrôle et de reddition de comptes que dans une visée de responsabilisation et de développement (p. 10-11)

Chapitre III Reconnaître et renforcer l'autonomie professionnelle dans l'établissement

L'un des éléments essentiels à la dynamique d'un établissement scolaire est précisément la compétence de son personnel. C'est elle qui, pour une grande part, justifie la latitude ou l'espace d'initiative qu'il importe de conserver, voire d'élargir, pour chaque établissement. Miser sur la responsabilisation d'un établissement exige qu'on reconnaisse la responsabilité professionnelle de son personnel, et accepter la prise en charge locale requiert tout autant une marge significative d'autonomie professionnelle.

Si l'on s'entend pour affirmer qu'une tâche professionnelle procure un service essentiel à la société, qu'elle exige un niveau poussé de formation initiale et de formation continue, et qu'elle s'effectue à l'intérieur d'une autonomie significative basée sur l'expertise, des normes édictées pour la pratique et une éthique professionnelle, alors il faut parler, sans hésitation, du professionnalisme du personnel des établissements. Le professionnalisme évoqué ici ne se situe pas tant sur le terrain légal - celui des corporations professionnelles dites libérales - ou sur le terrain économique - celui du travailleur autonome rémunéré à l'acte, par exemple. Il s'agit plutôt ici de l'exercice de tâches qui exigent la créativité au sein même des établissements, et qui n'ont rien à voir avec la pure exécution. Il s'agit aussi d'une autonomie liée à l'expertise, d'une marge de manœuvre qui repose sur le sens de la responsabilité, d'un autocontrôle associé à cette éthique qu'on appelle si justement professionnelle. Une telle forme de professionnalisme requiert, en quelque sorte, le respect de la dynamique de l'établissement. Et, en retour, les marges de manœuvre de l'établissement exigent ce professionnalisme, tout autant au palier de la direction et de son leadership qu'à celui de l'enseignant et de son acte pédagogique³.

3.1 Un véritable leadership pédagogique

Professionnalisme de la direction et de son leadership, d'abord⁴. En effet, posséder une vision claire de la mission de l'établissement, veiller sur la cible à atteindre et la qualité des relations humaines, voir à l'utilisation optimale des ressources humaines, matérielles et financières, soutenir et développer la culture organisationnelle, en somme animer l'équipe d'éducateurs et organiser un univers éducatif, voilà des responsabilités qui exigent des connaissances, des habiletés et des attitudes professionnelles. En outre, pratiquer un mode de gestion qui responsabilise les professionnels non enseignants et les enseignants, d'une part, et qui s'inscrit dans une logique de la réussite éducative des élèves ou des étudiants, d'autre part, exige leadership et compétence. Le Conseil se penchera, dans les mois qui viennent, sur cette réalité de notre système scolaire laissée trop longtemps dans l'ombre : la gestion de la chose éducative.

Dès aujourd'hui, cependant, il entend ouvrir quelques pistes, précisément en rapport avec la dynamique même de l'établissement.

D'abord, dans la logique des propos tenus jusqu'à maintenant dans ce rapport et à l'instar de ce qu'on nomme une gestion par objectifs, il convient d'évoquer ici *une gestion par projet d'établissement*. Le projet d'établissement, avons-nous dit, associe une conviction sur les orientations à un programme d'action souhaitable et possible. Il requiert donc, de la part du leader, cette capacité d'animation, c'est-à-dire d'abord et avant tout cette aptitude à rassembler tous les agents éducatifs autour du but visé, et cette faculté d'organisation ou de mise en œuvre d'un plan d'action et de réalisation d'un milieu éducatif. Une gestion par projet d'établissement permet donc de situer l'ensemble des interventions éducatives en regard d'un horizon et dans une stratégie auxquels les artisans de l'établissement puissent donner leur assentiment. Le leader, plus que tout autre, doit savoir où en est l'établissement, où il va et comment il y va. Somme toute, il en connaît la situation présente, les buts visés et les moyens utilisés. Et c'est cela qu'il partage avec les autres agents éducatifs, car la gestion par projet d'établissement est à la fois une gestion par objectifs et une gestion participative.

On doit aussi rappeler qu'il importe d'explorer divers modèles de direction d'établissement mis en œuvre dans d'autres pays et parfois ici même. En effet, il n'y a pas un mode organisationnel unique pour favoriser l'identification des membres à l'établissement, responsabiliser chacun dans ses activités et développer une logique de la réussite éducative. En ce sens, justement pour donner plus d'ampleur à l'animation pédagogique et plus de collégialité au leadership en fonction de la dynamique même de l'établissement, comme le rappelle l'O.C.D.E., il faudrait explorer des modèles de direction mis en œuvre, par exemple, en France, en Angleterre, en Ontario, où directeurs et directrices sont, si l'on peut dire, « dans le camp des enseignants » en tant que premiers pédagogues. Dans d'autres pays, on fait confiance soit aux enseignants pour désigner un *primus inter pares*, soit à l'ensemble de la communauté scolaire qui agit alors comme un collectif autogestionnaire pour élire un

titulaire provisoire. Est-il vraiment nécessaire de ranger les directeurs et leurs adjoints dans le camp des gestionnaires cadres ? Ne serait-il pas possible d'insister sur le leadership et l'animation pédagogique des directions d'école et même des directions de collège ? Directeurs et directrices ne pourraient-ils pas conserver leur statut d'enseignants, en tant que responsables d'école ou de collège, ce qui aurait, par ailleurs, l'avantage de favoriser les allers et les retours entre la direction et l'enseignement ? À cet égard, les écoles et les collèges auront aussi avantage à regarder du côté des pratiques universitaires, ici même, au Québec. Une fois encore, la qualité de l'éducation ne pourrait qu'y gagner.

Enfin, est-il besoin d'y insister, il y a *une spécificité de la gestion de la chose éducative* qu'il importe au plus haut point de respecter. Les établissements scolaires requièrent un style particulier de gestion qui peut certes s'inspirer de pratiques fécondes mises de l'avant dans diverses entreprises, mais qui doit être conscient des exigences, en quelque sorte, intrinsèques de la pédagogie et de l'apprentissage. Des questions qui semblent n'avoir, à première vue, qu'un intérêt financier ou une portée administrative, ont des répercussions sur l'intervention pédagogique et l'activité éducative. Autrement dit, au cœur même de la gestion scolaire, la préoccupation de la qualité de l'éducation doit exister et même, davantage encore, constituer le véritable centre de gravité. En somme, si toute gestion se doit d'être axée finalement sur le rendement ou la productivité, on sera bien conscient que la gestion scolaire, pour sa part, exige d'être traversée en son entier par ce qu'on a appelé une logique de la réussite éducative. En ce sens, le professionnalisme du gestionnaire d'établissement scolaire ne devrait pas, lui non plus, séparer la forme et le contenu : sa compétence consiste, précisément, à bien gérer la chose éducative.

3.2 Une responsabilité pédagogique qui prolonge celle de l'établissement

Professionnalisme des enseignants et de leur acte pédagogique, avons-nous dit ensuite⁵. Or, reconnaître la compétence professionnelle à un enseignant, c'est en premier lieu lui permettre d'affirmer sa *personnalité pédagogique*. Comme

certain intervenants sur le terrain l'ont rappelé au Conseil, il est important que chaque enseignant puisse se donner « une colonne vertébrale pédagogique » et que la culture organisationnelle de l'établissement favorise, et même valorise, cette approche pédagogique qui permet à l'enseignant lui-même de se développer. Si l'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel, il exige le respect de l'individu qui le pratique et la marge de manœuvre nécessaire à l'affirmation de sa personnalité pédagogique. C'est là une condition essentielle à l'émergence des « maîtres » tant désirés. Il n'y pas une seule manière de doser les rôles d'expert, d'animateur, de guide ou de conseiller qui font partie de l'acte pédagogique. Ces rôles et leur dosage font partie de la compétence enseignante et du professionnalisme de l'acte pédagogique⁶.

Le professionnalisme enseignant nous oriente aussi, en deuxième lieu, vers des formes d'entraide et de partenariat dans lesquelles les compétences s'échangent et s'affermissent. L'autonomie professionnelle dont on parle ne signifie aucunement l'isolement de l'enseignant. On peut constater que, trop souvent, l'exercice de la profession enseignante est essentiellement solitaire, chaque enseignant, à l'école, au collège, à l'université, gérant ses groupes, son horaire, son matériel et ses méthodes propres. Si l'on souhaite vraiment que s'élaborent des projets d'établissement, il faut aller jusqu'à dire que la compétence enseignante inclut désormais l'habileté à travailler en équipe et la capacité de se concerter. Des temps et des espaces sont nécessaires à la mise en œuvre de cette entraide et de ce partenariat et l'on peut penser, tout au moins, à une utilisation appropriée des journées pédagogiques prévues au calendrier. C'est dans ce contexte de coopération qu'il importe aussi d'associer les enseignants à des projets de développement et d'expérimentation pédagogiques, ayant trait aussi bien à l'ajustement des programmes et à la mise au point de matériel didactique qu'à l'élaboration d'outils d'évaluation et à la vérification d'approches pédagogiques adaptées. À cet égard, le ministère de l'Éducation, à l'instar du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ne devrait-il pas mettre sur pied un programme de développement et d'expérimentation pédagogiques, avec les fonds appropriés ?⁷

En troisième lieu, on peut penser que le contexte organisationnel propre à favoriser cette entraide et ce partenariat s'articule autour d'une forme ou l'autre de *gestion participative*. L'éducation au sein de l'établissement est une tâche commune qui exige coopération et concertation. À la limite, cette responsabilité partagée requiert une prise en charge collégiale des problèmes et des solutions : c'est cela, une gestion participative. Les problèmes éducatifs de l'établissement sont les problèmes de tous. Et chaque enseignant peut participer à la recherche de solutions et aux décisions importantes qui ont trait à la chose éducative dans le projet d'établissement. En ce sens, la gestion participative est, à sa manière, un processus de responsabilisation qui n'invalide pas le rôle essentiel d'un leader, en faisant pourtant que chaque enseignant se sente concerné, en tant que partenaire égal, par la mise en place d'une organisation pédagogique appropriée et par la réussite éducative du plus grand nombre possible. La revalorisation de la profession enseignante dont on parle, ces années-ci, passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement. C'est là l'un des visages de l'autonomie et de la responsabilité professionnelles d'un enseignant libéré de sa position isolée et, dans certains cas, de son statut d'exécutant. L'enseignant n'est pas plus un exécutant que l'établissement n'est une succursale. Et c'est au sein des établissements que les enseignants doivent prendre la parole et le pouvoir pédagogique qui leur revient, de concert avec les gestionnaires et les élèves ou les étudiants. À cette condition, les enseignants pourront retrouver un sentiment d'appartenance à une équipe et un établissement donnés : la qualité de l'éducation y gagnera.

Le professionnalisme des enseignants comporte aussi, en quatrième lieu, *une composante éthique* qui recoupe, à certains égards, ce qu'on appelle par ailleurs la conscience professionnelle. Le noyau éthique évoqué ici est bel et bien celui qu'on peut rattacher à une profession d'aide, dans laquelle précisément la relation joue un rôle primordial. De ce point de vue, il inclut la foi dans le potentiel de celui qui apprend et dans sa capacité de résoudre les problèmes auxquels il doit faire face ; il inclut de même cette implication quotidienne de l'enseignant dans

son acte pédagogique, sa préoccupation d'une prestation de qualité et son engagement personnel pour la réussite éducative des élèves ou des étudiants. Avec l'esprit de coopération et les sentiments de solidarité et d'appartenance, ces attitudes constituent comme la pierre angulaire d'une éthique professionnelle enracinée dans la pratique éducative quotidienne au sein d'un établissement. L'autonomie professionnelle souhaitée ne va pas sans cette conscience professionnelle. Et la compétence enseignante n'existe pas sans cette éthique propre à une profession d'aide.

En cinquième lieu, dans la perspective toujours d'un authentique professionnalisme, il faut rappeler la nécessité de penser de plus en plus l'enseignement au sein de l'établissement comme *une tâche éducative globale*. Dans les écoles primaires et secondaires, le professionnalisme dont nous parlons exige, de fait, la prise en charge d'activités éducatives à la fois diversifiées et signifiantes, incluant aussi bien l'enseignement et le tutorat que l'animation et la relation d'aide, par exemple. Cet élargissement et ce décloisonnement de l'activité éducative devraient pouvoir être vécus par les écoles, avec l'appui des unités syndicales et des commissions scolaires, dans des formules organisationnelles novatrices et des aménagements locaux souples. Et n'y aurait-il pas bien des avantages à mieux faire connaître ces arrangements et ces expérimentations à travers tout le réseau ? De la même façon, on peut penser que les collèges utiliseront leurs marges de manœuvre pour explorer des voies qui favorisent une meilleure intégration des apprentissages, un enseignement davantage décloisonné et un encadrement plus soutenu des étudiants. Quant à la tâche de l'enseignant universitaire, ce qui importe au plus haut point, c'est justement d'en revaloriser l'aspect proprement pédagogique et d'inviter l'université non seulement à élargir son soutien pédagogique, mais aussi à reconnaître le caractère éminemment professionnel de l'acte pédagogique universitaire et à lui donner sa place dans un plan de carrière.

En sixième lieu, c'est du *rayonnement* des enseignants qu'on doit se préoccuper. Ici encore, il s'agit bel et bien de reconnaissance : qu'on reconnaisse, par exemple, l'expertise d'un enseignant au sein d'une équipe, pour l'éducation spécialisée,

l'usage pédagogique du micro-ordinateur, l'éducation aux arts ou l'apprentissage de la technologie. En outre, qu'on soit soucieux de faire connaître aux milieux concernés cette expertise reconvenue, développée au ras de la pratique quotidienne dans l'établissement, en utilisant des moyens de diffusion tels que les revues pédagogiques, les médias communautaires, la télévision éducative, voire Radio-Québec.

Ces voies proposées pour affermir l'autonomie professionnelle des enseignants ouvrent, en septième lieu, sur une réalité plus vaste encore, celle du « contrat social », qui lie le milieu social et les enseignants. Du côté du milieu, ce contrat comporte des clauses de respect et de confiance plus grands, fondées sur une reconnaissance plus nette de la complexité et de la difficulté de l'enseignement et qui s'expriment par l'acceptation de conditions favorables. Du côté des enseignants, le contrat exige sans doute qu'on mette de l'avant, davantage que par le passé, de réelles préoccupations pédagogiques et professionnelles dont on peut facilement percevoir l'émergence à l'heure actuelle. D'une part, donc, une reconnaissance souple de l'expertise et du service rendu ; d'autre part, un engagement et une éthique professionnelle. Miser sur la dynamique de l'établissement et se centrer sur la qualité du curriculum effectif, voilà deux volets d'une stratégie qui en exigent un troisième : garantir l'autonomie professionnelle des personnels de l'établissement, tout particulièrement des enseignants.

Quoi qu'il en soit, une autonomie et une responsabilité des enseignants qui prolongent celles de l'établissement exigent des mesures appropriées. Chacune des voies évoquées plus haut peut contribuer, à son niveau, au professionnalisme d'un

personnel enseignant auprès d'un établissement qui possède lui-même sa propre dynamique de prise en charge. Mais il ne faudrait pas oublier qu'il n'a pas été facile, ces dernières années, d'harmoniser l'intérêt de la profession et la dynamique de l'établissement, comme en témoignent d'ailleurs certaines études récentes. Ainsi qu'il arrive à des responsables d'établissement de penser qu'ils fonctionnent bien malgré les régimes pédagogiques, les règles budgétaires et les conventions collectives, de la même manière il arrive à des enseignants de considérer que leur motivation et leur implication s'affirment malgré un environnement institutionnel relativement bloqué. Les voies proposées ici exigent que soient surmontés ces sentiments d'impuissance et d'isolement qui affectent aussi bien les enseignants en particulier que l'ensemble du personnel d'un établissement donné (p. 29-32). ▣

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Conseil supérieur de l'éducation, *Apprendre pour de vrai...* ; Conseil supérieur de l'éducation, *La Condition enseignante*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984.
2. Jacques de Lorimier, *Stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de système et pédagogie différenciée*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987 ; Arthur Marsolais, *Des Stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987 ; et *Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987.
3. Institut national de recherche pédagogique, « Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation », dans *Recherche et formation*, n° 1, Paris, 1987.
4. Howell, « Profiles of the Principalship », *Educational Leadership*, 38, 1981 ; *Better Schools* ; O.C.D.E., *Conférence internationale sur la direction des établissements scolaires et la qualité de l'enseignement*, O.C.D.E.-C.E.R.I., SI, 85.09 et SI, 85.19.
5. Pour une réflexion plus poussée sur le rôle, la place, l'autonomie et le professionnalisme des enseignants, consulter les rapports nationaux suivants : Carnegie Forum on Education and the Economy, *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, New York, 1986 ; A Report of the Holmes Group, *Tomorrow's Teachers*, Michigan State University, 1986 ; *Better Schools*, Londres, H.M.S.O., 1985. Consulter aussi : J. I. Goodlad, *A Place called School* ; T. R. Sizer, *Horace's Compromise : The Dilemma of the American High School* ; M. Fullan et F. M. Connelly, *Teacher Education in Ontario : Current Practice and Options for the Future*, Toronto, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1987. Voir aussi : J. de Lorimier, *op. cit.*, et A. Marsolais, *op. cit.*
6. A. Cormier, C. Lessard, L. Toupin et P. Valois, *Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude sociopédagogique*, Service de la recherche, MEQ, 1979-1985 ; L. Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », dans *Sociologie du travail*, n° 1, 1987 ; E. L. Boyer, *High School : A Report on Secondary Education in America*, New York, Harper and Row, 1983.
7. H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Seuil, 1984 ; Conseil supérieur de l'éducation *La condition enseignante* ; Conseil des collèges, *Enseigner au collégial*.