

Vers la maîtrise du changement en éducation

Conseil supérieur de l'éducation

Il y a beaucoup d'intérêt à décanter le plus précieux de l'expérience du changement en éducation vécue au Québec au cours des dernières décennies. Même ce qui a été vécu péniblement peut nous instruire. On ne peut pas bien analyser le présent sans le placer sur un horizon de continuité sous les virages et de persévérance à travers les crises.

Voir ce qu'il faut récuser des parcours passés et récents

Que retenir de l'analyse de tant d'efforts de changement récents et présents ? D'entrée de jeu, trois choses sont particulièrement récusées. En premier lieu, la stratégie de la table rase : on ne peut recommencer perpétuellement à neuf, oublier la profonde continuité autour d'objectifs de modernisation culturelle, d'accessibilité sociale, de démocratisation administrative et politique du champ éducatif et d'engagement civique à tous les niveaux... Le meilleur allié de cette stratégie est souvent ce que certains appellent « l'autoflagellation collective », où le véritable esprit critique se laisse dévoyer par besoin de simplisme et par démagogie. En second lieu, le Conseil met aussi en garde contre ce que beaucoup appellent la structurite, c'est-à-dire l'instinct de focaliser les débats sur les seules structures du système, au point d'occulter d'énormes défis pédagogiques ou curriculaires. Enfin, le Conseil met en garde contre la propension à prendre les facteurs favorables comme des conditions essentielles. C'est une situation où le mieux peut être l'ennemi du bien. La raréfaction des ressources sert à certains de prétexte pour renvoyer aux calendes grecques des changements pressants. Prendre un facteur favorable pour une condition de possibilité, c'est une autre façon de freiner le changement.

Penser et vivre le changement continu

Il faut réussir à réformer la compréhension du changement : cette démarche a un effet direct sur la réussite du changement et sur sa maîtrise. La capacité de vivre un changement continu – renouvellement constant, mise en œuvre patiente mais entêtée d'une approche différente ou d'un programme – est souvent plus importante que l'événement isolé de prise de décision. Un système éducatif qui croit progresser uniquement par à-coups, par crises, par coups de barre brusques avance généralement beaucoup moins qu'on ne le croit.

*Vers la maîtrise du changement en éducation.
Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1995, p. 78-92.*

L'évolution souhaitée doit être assumée et traduite sur fond de changement continu. Celui-ci repose en quelque sorte sur deux piliers : la capacité d'interaction, d'alliance et de coopération transversale entre groupes d'acteurs impliqués, d'une part ; la « culture de changement continu » dans les pratiques institutionnelles, d'autre part. La culture du changement repose sur des attitudes et des capacités qui se renforcent mutuellement. La capacité d'autocritique institutionnelle entretient la vigilance devant les améliorations sans cesse possibles : elle permet la veille éducative dont on a parlé. Mais ces améliorations sont impossibles dans l'isolement. La disposition à s'engager dans un projet collectif, le professionnalisme ouvert et collectif des éducateurs dont le Conseil faisait récemment le dessin¹ est un ingrédient central de la culture du changement continu. Celui-ci prend place au cœur d'une école, d'un programme de collège ou d'université, il est plutôt soutenu par l'autorité ministérielle concernée que manœuvré par elle et subi périphériquement « à la base ».

L'autre pilier, c'est la capacité d'interagir, plutôt que de laisser chaque sous-groupe d'intérêt camper sur son quant-à-soi, ses appétits de pouvoir, ses slogans ou ses attributions à « l'autre camp » des diverses raisons de stagnation. Le pouvoir fait partie de l'environnement de tout changement systémique, de l'oublier serait une naïveté conduisant à l'impuissance. Mais l'expérience historique, particulièrement celle, en éducation, des dérives des années 1970, montre que la saine confrontation peut dégénérer en affrontement, lutte, effort pour le pouvoir. Trop de gens de bonne foi se sont laissé griser par les métaphores guerrières de combat et de lutte à finir. Tous les affrontements bipartites, entre professeurs et parents, entre direction d'école et corps enseignant, entre gouvernement et syndicats, poussent au statut de tiers-exclus ceux et celles qui sont la raison même de l'éducation : enfants, adolescents, adultes, à tous degrés d'avancement.

Les discours corporatifs et autodéfensifs sont toujours convenus et ressassés. Les discours neufs, ébranlants, capables de séduire puis d'orienter l'action convergente, concertée et interdépendante des multiples groupes d'acteurs sont ceux qui passent entre les interstices, qui bousculent les tabous, les acquis et les constantes systémiques dont Sarason² soulignait qu'elles sont un fardeau terrible pour qui veut les faire bouger.

Développer une culture du changement

L'engouement pour une planification technocratique centralisée a été, dit-on, répandu dans les pays industrialisés d'Occident au cours des années 1960. Rebâtir à neuf, constituer *le* système idéal qui pourrait durer tout au moins deux générations dans la paix et la stabilité ! Or la vie, le reste du monde qui bouge, la démographie, l'économie, la vitalité culturelle se sont chargés de déromper ceux et celles qui auraient entretenu ce rêve ou ce mythe à l'égard du changement en éducation. La suite des événements a montré d'abord que le changement doit être en quelque sorte continu, qu'un établissement éducatif qui se veut « en santé » profite, pour s'améliorer et parfois se réorienter, d'une évaluation continue de ses résultats. La suite des événements a également montré à la fois qu'il faut essayer de voir venir les choses et qu'on ne peut pas tout prévoir. Il faut en conséquence planifier jusqu'à un certain point. Mais il faut surtout se rendre collectivement apte à réagir positivement aux imprévus. Cela, c'est bâtir une culture du changement, cultiver l'aptitude à prendre en main de mieux en mieux le changement. Dans la perspective proposée par Philippe Perrenoud, il faut non seulement changer la relation aux savoirs, à l'apprentissage et au sens, mais aussi modifier le rapport au changement :

Un autre rapport au changement, c'est d'abord un rapport qui tienne compte de quelques décennies de réformes centralisées, bureaucratiques, technocratiques. En un mot, ça ne marche pas. Essayons donc autre chose, infléchissons la formation initiale, la recherche en éducation, l'accompagnement des établissements dans ce sens : moins de solutions toutes faites, davantage de ressources d'analyse des problèmes et de régulation des projets³.

Maîtriser quand même les changements qu'on n'a pas lancés

Les observations et les discussions du Conseil conduisent à reconnaître une extrême importance à l'observation suivante : le changement exogène par rapport au système scolaire peut aussi être maîtrisé. Il faut toutefois se défaire du vieux schème bipolarisé voulant que le changement vienne soit du sommet politico-administratif du système, soit de la base. À partir de là, on se persuade que seul un changement choisi et désiré par la base a toutes les chances de succès. Dans le cas contraire, on se donne une justification impeccable pour ne pas agir. Or, presque tous nos témoins nous l'ont dit : les facteurs externes et les « contraintes au renouvellement » peuvent être appropriés et maîtrisés.

La perspective systémique est ici d'un grand secours. Nous sommes toujours déjà insérés dans un collectif, un acquis, un univers de sens complexe. L'univers mécanique n'est pas une bonne métaphore pour l'école. L'école relève de la pensée complexe appliquée à l'organique, au vivant et au psychique. C'est parce que la vraie vie professionnelle de l'éducateur ne peut pas être totalement réduite à des règles explicites appliquées qu'on le considère comme « un praticien réflexif », et non comme un simple technicien. Une pratique professionnelle et institutionnelle intelligente permet d'assumer les circonstances même non planifiées qui poussent au changement, c'est-à-dire de maîtriser le changement.

Tester soigneusement le bien-fondé ou le pourquoi du changement

L'opinion publique considère parfois comme une évidence l'opportunité de tel ou tel changement : question de bon sens, dit-on. L'opinion des professionnels peut souvent pencher dans un sens contraire. Les deux opinions – publique et professionnelle – devraient, idéalement, se rencontrer sur le terrain de débats de haute qualité démocratique. Pourtant, la synergie ne joue pas toujours. La voix des professionnels, si l'on en croit des analyses de John Goodlad⁴ sur les efforts américains de réforme, n'est pas forcément entendue ni désirée. C'est pourquoi les premiers concernés par le changement ne croient pas toujours à son bien-fondé.

Pour améliorer nos chances de réussite dans des changements dont le bien-fondé ou le POURQUOI soit plus largement acceptable, il faut agir non seulement sur le front de la qualité des débats publics, mais aussi sur celui de la contribution de la recherche. Il faut surtout réussir à mettre les contributions en synergie, en situation d'enrichissement mutuel, plutôt que de stérilisation réciproque ! Il reste énormément de chemin à faire pour que la recherche contribue optimalement à orienter l'innovation et à faire mieux réussir le changement. Si nous ne tenons pas compte de la recherche universitaire qui constitue plutôt un début de qualification – à la maîtrise ou même au doctorat –, car elle sélectionne ses thèmes pour leur valeur formatrice bien plus que pour leur pertinence, le champ de la recherche en éducation est bien modeste. Nous n'avons ni l'équivalent de l'« Ontario Institute for Studies in Education » avec ses antennes dans chacune des vingt-deux régions scolaires, ni des mécènes comme la fondation Carnegie ou la fondation Ford et tant d'autres aux États-Unis. Il paraît au Conseil d'une importance capitale que les universités privilégient, dans leur rôle de développement social, celui de fournir tout l'éclairage qu'elles sont capables d'apporter en éducation, quand et où il faut, à la fois dans des équipes de recherche-action sur le terrain, dans les grands débats publics comme ceux des états généraux de 1995-1996, et dans l'analyse indépendante des politiques d'éducation.

Miser sur la compétence professionnelle

Le premier plan de concrétisation de tout changement souhaité est celui de la pratique enseignante et de la compétence professionnelle. Tout passe par là et aboutit là, y compris les changements organisationnels et systémiques dont la raison d'être est éducative. Les environnements les plus favorables à l'amélioration et au renouvellement de la pratique éducative sont ce que les anglophones appellent des *learning organizations*, des équipes institutionnelles dont les membres ne trouvent pas traumatisant mais stimulant d'apprendre ensemble. Sur ce terrain, donc, il faut profiter au maximum d'une conjoncture favorable au renforcement du perfectionnement en cours de carrière et du ressourcement. Il faut accorder toute sa valeur à cette dimension d'enseignement mutuel qui passe par les rôles de conseil pédagogique, quelle que soit l'ampleur du virage organisationnel à réussir à cette fin. Il faut soutenir plus fermement les lieux et organismes de mise en commun, que ce soit entre pairs ou dans des mouvements et associations d'enseignantes et d'enseignants,

et même favoriser la constitution d'un centre national d'animation, de recherche et d'échange sur la profession enseignante.

L'avènement à sa maturité du statut professionnel des enseignantes et enseignants dans l'ensemble du système d'éducation ne semble pas pointer nécessairement vers l'autonomie individualiste, mais peut plutôt s'orienter vers une coresponsabilité faite d'échanges, de collaboration, de ressourcement mutuel et d'auto-évaluation collective constante de ce qui marche et de ce qui ne marche pas dans les expérimentations. La mutation à laquelle convie le Conseil, à savoir que les services de conseil pédagogique et les équipes de recherche-action se situent en profonde synergie avec les acteurs professionnels de première ligne, n'est pas facile à réaliser non plus. On ne peut pas en rêver sans sortir d'un certain professionnalisme défensif, pour s'avancer dans la direction d'un professionnalisme ouvert et collectif.

Reconnaître le caractère central de la dynamique institutionnelle

Sur le plan de la dynamique institutionnelle, comment éviter que les pesanteurs, les stratégies défensives et les immobilismes l'emportent ? De tous ses échanges et toutes ses observations, le Conseil retient en particulier trois observations pouvant concourir à ce que l'innovation ne reste pas une pratique isolée et héroïque, incapable de passer dans la pratique majoritaire. D'abord, combattre l'isolement pédagogique et la privatisation de l'acte éducatif : les choix importants ne se font pas derrière la porte fermée de la classe. Il faut un capital de confiance mutuelle pour pouvoir agir, et aussi un sentiment d'appartenance institutionnelle qui va de pair avec la prise de responsabilité et l'audace. En second lieu, ce n'est pas vrai que tout collègue vaut tout autre collègue, toute école de même, toute faculté de même. Chaque unité peut posséder sa dynamique propre. Il faut savoir se dire : c'est ici et nulle part ailleurs que j'excellerai comme éducateur ou éducatrice. Et se redire constamment, comme le rappelait si éloquemment J. Goodlad en concluant *A Place Called School* : la très bonne école, le très bon collègue ne sont pas ceux qui n'ont pas de problèmes, mais bien ceux qui sont capables de les repérer, de les traiter et de les résoudre. Dernière remarque : il faut sans doute considérer comme des analogies tous les beaux cas que les spécialistes de la gestion analysent dans l'industrie privée et les voir comme des analogies plus que comme des modèles. Car faire le plus d'argent possible en produisant des avions ou des logiciels, c'est une chose. Éduquer, c'est autre chose, qui échappe par en haut à la logique marchande. La dynamique institutionnelle dont on parle est une dynamique axée sur l'accomplissement de la mission éducative. Tout cela s'avère essentiel à la maîtrise du changement.

Refaire de l'État un partenaire

Qu'en est-il de la phase de mise en œuvre, de l'implantation, comme on dit, de vastes changements touchant tout un pan de système, universitaire, collégial, de formation d'adultes, de scolarisation d'adultes, d'études primaires ou d'études secondaires ? Là surtout, les priorités politiques et la pression des résultats à court terme risquent de détourner l'attention de l'immense suivi

requis au moment formel d'aboutissement du processus de décision. Le Conseil retient en particulier, dans ce contexte, les hypothèses de travail suivantes.

D'abord, les changements promus et pilotés par l'État devraient le plus possible favoriser, dans leur processus de mise en œuvre, des conditions ou des facteurs renforçant la responsabilisation. De ce point de vue, le Plan pour la réussite éducative est exemplaire, et semble avoir suscité des habitudes nouvelles de projets opérationnels collant à des diagnostics locaux largement soutenus de l'extérieur. Il faut que chaque changement lancé à grande échelle renforce au palier des établissements la capacité durable d'assumer et de maîtriser le changement.

Ensuite, il paraît incontournable que, au-delà de son rôle décisionnel, l'État s'engage dans un suivi fait de soutien à la mise en œuvre du changement. Ce sont les ingrédients clés de la phase ultérieure du processus de changement, après la décision politique.

Enfin, il paraît particulièrement capital que l'État veille à la vitalité de la recherche, non seulement de celle qui est strictement requise pour sa propre prise de décision, mais aussi de celle dont ont besoin le personnel enseignant et les établissements. La synergie hautement souhaitable sur ce terrain, pour les chances du changement, implique solidairement trois grands pôles : celui de l'université comme lieu majeur de recherche, l'ensemble des réseaux d'éducation avec leurs propres ressources en recherche et, enfin, l'État et ses responsabilités à l'égard de l'évolution de l'éducation.

D'après le dicton chinois, si chacun balaie devant sa porte, la ville sera propre. Le conseil n'a pas fourni ici le prétexte intellectuel à renvoyer la balle dans la cour de l'autre ! Tous les partenaires et les acteurs du monde de l'éducation sont susceptibles de travailler à augmenter la capacité de changer et d'améliorer les choses constamment. Si déjà l'effort de penser le changement autrement n'est pas aisé, c'est la satisfaction de sa maîtrise et de l'appropriation de son sens profond qui constitue la récompense du défi relevé. ■

RÉFÉRENCES

1. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1992.
2. SARASON, S. B., *The Predictable Failure of Educational Reform. Can We Change Course Before It's Too Late?*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1990.
3. PERRENOUD, P., *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, Coll. Pédagogies, 1995 p. 18.
4. GOODLAD, J. L., « Core Curriculum: What and for Whom? » dans *Views on Core Curriculum*, Enschede, Pays-Bas, National Institute for Curriculum Development, 1986, p. 21-34.