

Pour en arriver à une gestion pédagogique des collèges

C'est, dans les faits, aux enseignantes et aux enseignants qu'on a confié la gestion pédagogique dans les collèges. À cause de la très grande marge de manœuvre dont ils disposent en ce qui concerne l'activité éducative, ce sont eux qui « dirigent ». Y a-t-il une place pour les gestionnaires ?

Jean-Pierre Goulet

Consultant en développement pédagogique

Pour commencer, il faut commencer, et on n'apprend pas à commencer. Pour commencer il faut simplement du courage...¹

Dans son plus récent rapport annuel², le Conseil supérieur de l'éducation en arrive à la conclusion qu'il faut changer le modèle de gestion de l'éducation.

Je me propose ici, après avoir présenté brièvement quelques éléments de l'étude du Conseil, d'analyser le rôle des enseignantes et des enseignants dans la gestion pédagogique des collèges et de suggérer des pistes pour en arriver au nouveau modèle que préconise le Conseil supérieur de l'éducation.

Un modèle à changer

Sans jeter la pierre à qui que ce soit et sans conclure que tout est pourri au Royaume du Danemark, le Conseil constate que la façon dont se pratique la gestion de l'éducation est loin d'être adéquate. Le Conseil souligne des dysfonctionnements majeurs. « Le mouvement de centralisation – justifié, rappelons-le, par des objectifs d'équité et de cohésion dans le système – a fini par occuper trop d'espace » (p. 21). Cette centralisation à l'excès, alliée au cadre des relations de travail et à la rationalisation budgétaire a mené à une gestion bureaucratique, marquée, entre autres, par la lourdeur et la complexité des règles et des structures. Ainsi la gestion en éducation manque de souplesse, permettant difficilement de gérer ce qui est hors norme, et elle manifeste une lenteur excessive de réaction face au changement.

Mais, plus important encore, on constate « l'éloignement du système par rapport aux réalités pédagogiques vécues au sein des établissements, éloignement qui s'explique par la distance entretenue avec les enseignantes et les enseignants eux-mêmes, pourtant reconnus dans le discours comme les plus importants médiateurs dans l'œuvre de formation des élèves » (p. 22).

Conséquemment, le conseil propose un nouveau modèle de gestion, souple et stimulant, qui mise sur la mobilisation plus que sur la hiérarchie, sur le partage des responsabilités plus que sur la concentration du pouvoir. Un modèle, surtout, fondamentale-

ment voué au soutien et au développement de la dynamique éducative de l'établissement. Un tel changement, est-il nécessaire de le souligner, appelle des modifications importantes dans les façons de voir et de faire les choses.

D'un autre point de vue

Le Conseil a procédé à son analyse en prenant comme cible principale la gestion telle qu'elle est exercée par les gestionnaires en poste. Or la gestion ne se résume pas aux seules activités des gestionnaires. Si on la considère comme une des fonctions de la vie organisationnelle – dont l'essence réside dans la prise de décision –, on constate que de nombreux acteurs peuvent y participer³ ; ils sont, dans un sens, gestionnaires sans le savoir. Parmi ceux-là, dans les collèges, les enseignantes et les enseignants, de par leur important pouvoir décisionnel en ce qui concerne l'enseignement, jouent un rôle de premier plan qu'il importe de comprendre pour être en mesure d'améliorer la gestion de l'éducation.

Afin de bien situer le propos qui suit, une précision méthodologique s'impose. On dispose présentement d'une documentation abondante (organigrammes, descriptions de tâches, ententes de travail, règles et procédures, etc.) pour tout ce qui concerne les aspects structurels de la gestion dans les collèges. Par contre, les données qui touchent aux aspects informels – dont je traite ici – sont rares ou à tout le moins difficiles d'accès ; il n'existe pas à ma connaissance d'études systématiques sur la vie organisationnelle, sur les façons dont s'actualisent les structures dans les collèges. En attendant de telles études, qui seraient précieuses, on n'a d'autre choix que de procéder à une analyse de la question à partir d'observations partielles et subjectives.

Deux solitudes

Pour autant qu'on puisse en juger, et sachant que le jugement appellerait des nuances, il semble bien que deux mondes se

soient développés en parallèle dans les cégeps : celui des enseignantes et des enseignants d'une part, et celui des gestionnaires d'autre part. Chacun de ces mondes semble avoir des visées qui lui sont propres et fonctionne selon une logique, une organisation, une culture particulières. Deux solitudes qui se côtoient et qui ne parviennent pas à se rejoindre.

On peut comprendre, et dans une certaine mesure accepter, qu'il en soit ainsi en ce qui concerne les cadres responsables des finances, de l'administration ou de l'équipement ; on ne peut que le déplorer lorsqu'il s'agit des cadres des services pédagogiques et, dans un degré moindre peut-être, des services des ressources humaines, dont l'action sur l'enseignement, sur les enseignantes et les enseignants est, en principe du moins, beaucoup plus directe. C'est surtout de ceux-là dont il sera question ici quand on parlera des gestionnaires.

Or, ce n'est pas d'hier que du côté enseignant on dit souhaiter voir les gestionnaires « s'intéresser » à la pédagogie... et que des gestionnaires se plaignent de ne pouvoir y accorder suffisamment de temps. Si le changement paraît souhaitable pour plus d'un, il ne semble pas facile à réaliser. Mieux comprendre les choses pourrait sans doute faciliter un rapprochement des deux solitudes.

La gestion de l'essentiel

Point n'est besoin d'être analyste patenté pour savoir que ce qui constitue l'essence même des collèges, c'est leur mission éducative ; la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science vient d'ailleurs de le rappeler de façon non équivoque⁴.

L'essentiel, c'est :

- ◆ ce qui doit être enseigné et appris (le contenu et les objectifs) ;
- ◆ comment les choses sont enseignées et apprises (les activités d'enseignement et d'apprentissage) ;
- ◆ comment on vérifie l'atteinte des résultats escomptés (les modalités d'évaluation des apprentissages).

Le reste est, dans un sens, secondaire et sa valeur réside dans sa contribution à la mission éducative.

Point n'est besoin, n'on plus, d'être analyste pour savoir que dès que plusieurs personnes se consacrent à une tâche commune (et c'est le cas des enseignants dans un collège) il leur faut, entre autres :

- ◆ s'entendre sur des objectifs communs et sur des objectifs complémentaires ;
- ◆ coordonner leur travail ;
- ◆ s'assurer d'un partage équitable des ressources ;
- ◆ s'assurer que ce qui doit être fait est effectivement fait ;
- ◆ vérifier l'atteinte des résultats et s'ajuster en conséquence.

En d'autres termes, dès que plusieurs personnes se consacrent à une tâche commune, il faut, d'une façon ou d'une autre, assurer la gestion des activités⁵.

On a donc conçu, lors de la création des collèges, une structure de gestion et on a évidemment confié la responsabilité de la gestion à des cadres. La structure a bien sûr évolué, de même que les

façons propres à chaque établissement, de « vivre » ces structures.

Une délégation de pouvoir

Par manque d'intérêt peut-être, à cause de contraintes externes sûrement (centralisation, conventions de travail), les cadres ont développé un système de gestion qui ne leur donne pas vraiment prise sur l'activité éducative. Dans les faits, une fois les programmes acceptés dans les collèges, les cadres ont peu ou prou à dire sur ce qui s'enseigne, comment les choses s'enseignent et comment se fait l'évaluation des apprentissages ; peu à dire non plus sur les modes de perfectionnement des enseignants ou sur la coordination et l'évaluation de leur travail. Ils auraient bien sûr le droit d'intervenir, mais disons que ce n'est pas dans la tradition...

Les départements

En fait, on a plus ou moins clairement confié la gestion de l'activité éducative aux départements. Malheureusement, on n'a pas prévu d'encadrement pour cette gestion : on s'en est remis à la bonne volonté des gens et aux circonstances. On n'a pas pris la peine de préciser le mandat et la marge de manœuvre des départements – quel est le lien entre la responsabilité du collège et celle des départements en ce qui concerne la qualité de l'enseignement ? – ; on n'a rien fait, ou presque, pour offrir aux coordonnateurs de départements une formation minimale en gestion ; on n'a pas tenu compte des obstacles à la vie pédagogique départementale, notamment de certaines clauses des ententes de travail ; on a fait peu d'efforts pour assurer une coordination interdépartementale ; et enfin, on n'a pas exigé formellement que les départements rendent compte de leur activité.

Si l'on ajoute à cela que plusieurs départements, en particulier ceux qui dispensent les cours communs obligatoires et l'enseignement préuniversitaire, sont aux prises avec des « programmes » peu cohérents dont les objectifs sont flous, on comprendra que, dans l'ensemble, laissés à eux-mêmes, les départements n'ont que très partiellement joué leur rôle en ce qui concerne la gestion de l'éducation. Bien sûr, certains, sans doute plus nombreux au secteur professionnel, là où les programmes sont plus cohérents, le font de façon admirable. On peut poser l'hypothèse, d'une part que les personnes qui animent ces départements ont un fort leadership et sont conscientes de la fonction de gestionnaire de l'activité éducative qu'elles ont à remplir et, d'autre part, que les membres de ces départements sont prêts à travailler ensemble. Mais, règle générale, il serait exagéré de dire que le département est le lieu par excellence de la vie pédagogique et de la coordination du travail.

Les enseignantes et les enseignants

Sans dire que les décisions prises par les gestionnaires, ni que la vie départementale, n'ont aucun impact sur l'enseignement, il faut admettre que ce sont les enseignantes et les enseignants collectivement parfois (en départements ou au sein d'autres types de regroupements), individuellement le plus souvent, qui gèrent la mission éducative dans les collèges. À partir des *Cahiers de l'enseignement collégial*, ils structurent les contenus, précisent et organisent les objectifs, choisissent les activités d'enseignement et d'apprentissage de même que les modalités d'évaluation. Par ailleurs ils élisent leur coordonnateur de département – qui n'est

pas en lien d'autorité avec un cadre, et avec lequel ils n'ont pas, non plus de lien d'autorité⁶ – et définissent entre eux leurs règles de fonctionnement. On est loin ici du modèle mécaniste de gestion bureaucratique que présente le Conseil supérieur.

Chaque enseignant dispose donc d'une marge de manœuvre, d'un pouvoir décisionnel considérable en ce qui concerne l'activité éducative et les gestionnaires, de même que les collègues de travail, ont peu à y voir.

La direction des collèges

Quand on parle de la direction d'un collège, on pense spontanément à des directeurs (et à leurs adjoints), à des personnes qui dirigent. On peut aussi, cependant, considérer la direction comme le *sens*, ce vers quoi se dirige un collège c'est-à-dire ses tendances, ses visées, ses orientations. Les gestionnaires ont la responsabilité de s'assurer que l'organisation se dirige au bon endroit (et qu'elle prend les bons moyens pour y arriver). Mais la direction effective, là où va réellement le collège, est la résultante d'un grand nombre de forces, tant internes qu'externes⁷, si bien que très souvent, le personnel de direction doit se contenter de constater la direction de ce qu'il est censé diriger.

Or, individuellement et parfois collectivement, les enseignantes et les enseignants exercent une force de direction déterminante parce qu'ils ont prise sur des décisions d'une haute importance stratégique, des décisions qui touchent au cœur même de la mission éducative des collèges. Choisir individuellement tel élément de contenu ou tel objectif spécifique, opter pour la méthode des cas ou pour une évaluation formative systématique, par exemple, c'est contribuer à définir ce qu'est l'enseignement dans son collège et orienter cet enseignement dans un sens particulier ; choisir ensemble de privilégier tel objectif de formation fondamentale, d'exiger davantage ou moins de lectures, de tolérer ou non l'indiscipline et les absences, d'évaluer ou de ne pas évaluer l'enseignement, etc., c'est aussi diriger le collège.

C'est, pour l'essentiel, l'ensemble de ces décisions qui font qu'un collège est ce qu'il est en tant qu'établissement d'enseignement. Et c'est en observant les actions (ou l'absence d'actions) qui découlent de ces décisions qu'on peut voir dans quelle direction il se dirige.

Dans les collèges, en vertu de la liberté académique et professionnelle, on a fixé très peu de balises aux décisions que doit prendre le personnel enseignant. On a déjà comparé l'école à une partie de football sans règlements ou chaque joueur possède son ballon et où les buts sont disposés tout autour du terrain⁸. L'image vaut pour les collèges. Bien sûr il faut nuancer : il existe dans tous les collèges des enseignants qui se fixent des objectifs communs et qui coordonnent leurs activités. Mais il est difficile de soutenir qu'il s'agit là d'un trait dominant ; beaucoup travaillent seuls et ceux qui le font en équipe se placent rarement dans une perspective institutionnelle ou tout au moins dans une perspective de programmes d'études. Il ne s'agit ici aucunement, notons-le, de juger de la valeur et de la qualité du travail mais plutôt de constater que les enseignants sont loin d'avoir tendance à travailler *ensemble*.

Ainsi on ne peut pas dire que les collèges manquent de direction ; au contraire, ils ont trop de directions ; avec des forces qui tirent dans tous les sens, on risque de se nuire et de faire du sur place.

*On ne peut pas dire que
les collèges manquent de direction ;
au contraire,
ils ont trop de directions*

Vers un nouveau modèle

On sent présentement le besoin d'unir les forces éducatives au sein des établissements dans la réflexion et la recherche-action qui se fait autour de la formation fondamentale⁹. On cherche à s'entendre sur de grands objectifs de formation qui serviraient de cadre à l'enseignement, à chacun des enseignantes et des enseignants en leur permettant de situer leur apport à la formation des élèves. Chercher à définir des objectifs de formation fondamentale et à les traduire dans les cours, c'est chercher à donner une direction à l'activité éducative dans un collège, une direction que tous endossent et à laquelle tous souscrivent à leur façon.

Et qu'est-ce que l'approche-programme, dans son essence, sinon la conviction que « la formation des étudiants d'un collège est plus que le résultat de la somme des efforts individuels des personnes¹⁰ » et que les objectifs ne peuvent être atteints qu'à travers une action concertée. Et cette conviction devrait mener, entre autres, à une meilleure gestion de l'activité éducative, à une gestion qui permet de travailler ensemble.

La réflexion sur la formation fondamentale et sur l'approche-programme sont, parmi d'autres, des signes qu'on cherche à faire les choses autrement et qu'il y a nécessité d'adopter un nouveau modèle de gestion, centré sur la mission même du collège, fondé sur des objectifs de formation partagés par l'ensemble et conduisant à une plus grande cohésion des interventions d'enseignement.

Et il importe de souligner ici qu'on ferait une grave erreur de croire que le changement de modèle est une question technique ; ce dont il s'agit, ce n'est pas des règles, des procédures, des postes ou des structures, mais plutôt d'une façon de voir les choses. Le passage à un modèle de gestion centré sur l'activité éducative appelle d'abord une nouvelle perspective dont il importe de préciser les exigences.

Les exigences d'un nouveau modèle de gestion

Les exigences d'une nouvelle approche de la gestion en éducation touchent autant les enseignantes et les enseignants que les gestionnaires des collèges. Elles touchent aussi certains partenaires qui exercent une influence importante sur la vie des collèges.

Le monde enseignant

Du côté enseignant il faudra accepter que les décisions et les actions soient davantage balisées. La liberté académique ne pourra jamais consister à faire ce qu'on veut, comme on le veut et quand on le veut. Enseigner, c'est participer avec d'autres à la formation d'élèves, au sein d'un établissement ; c'est travailler

ensemble – ce qui ne veut pas dire que tous font la même chose, loin de là – à la réalisation d'objectifs communs à la définition desquels on devra avoir participé et pour lesquels par la suite on sera partie prenante. Les enseignants doivent être pleinement conscients qu'ils ont à jouer une partition d'orchestre¹¹, essentielle sans doute, mais qui ne constituera jamais, à elle seule, l'ensemble d'un concerto.

Et ils devront reconnaître la nécessité d'un chef d'orchestre qui connaît la musique. Qu'on le veuille ou non, c'est au *collège*, non pas à chacun des individus qui le composent, qu'est confiée la responsabilité de la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Cette responsabilité devrait s'exercer, entre autres, à travers l'action de gestionnaires qui ont à s'assurer que les bonnes choses soient bien faites.

Les enseignantes et les enseignants en sont cependant venus à considérer que c'est à eux seuls, en tant que professionnels, qu'il revient de s'assurer que les bonnes choses sont bien faites en matière d'enseignement et d'apprentissage et c'est là accepter plus ou moins implicitement une responsabilité de gestion. Mais si, en principe, la gestion sans gestionnaire, par autorégulation – c'est ainsi que les départements fonctionnent – est attrayante, je n'en connais pas d'application fonctionnelle et vraiment efficace au delà de petits groupes composés en majorité de personnes déjà fort motivées par le travail en équipe.

On peut se demander si le personnel enseignant est prêt à donner « une chance » aux gestionnaires. C'est une chose que de déplorer l'absence d'intérêt de la direction pour la pédagogie, c'en est une autre que de laisser la direction jouer pleinement son rôle dans ce domaine. Dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants sont-ils prêts à faire confiance à une personne compétente qui aurait entre autre comme rôle de les aider à définir le cap et à le maintenir, de faire en sorte que leur action se situe dans une perspective plus large que celle de la discipline, de la concentration ou de la spécialisation... et dans quelle mesure sont-ils prêts à rendre compte de leur activité à ces personnes ? On peut se demander, par exemple, comment ils réagiraient devant une personne en position d'autorité qui leur dirait de refaire leurs objectifs, parce que ce n'en sont pas, ou de revoir leur questionnaire d'examen parce que celui-ci ne permet pas d'évaluer les objectifs consignés au plan de cours...

S'il est facile de déplorer que la pédagogie ne soit pas gérée, il est à l'évidence, beaucoup plus difficile d'accepter qu'elle le soit ; c'est pourtant une condition essentielle à l'émergence du nouveau modèle de gestion dont parle le Conseil supérieur.

Les gestionnaires

Si les enseignants ont un rôle majeur à jouer dans le passage à un nouveau modèle, c'est quand même aux gestionnaires de faire en sorte que le changement se produise. On s'attend tout naturellement à ce que les gestionnaires s'intéressent à la pédagogie. Mais s'intéresser à la pédagogie, ce n'est pas seulement affirmer qu'on s'y intéresse et être capable de présenter quelques lieux communs sur les objectifs d'apprentissage, par exemple, ou sur l'évaluation formative. S'intéresser, c'est connaître et aussi respecter. C'est être capable de faire un plan d'étude et réaliser que ce n'est pas chose facile. C'est comprendre ce qu'est la dynamique d'une classe et les exigences du quotidien (préparer des

cours, du matériel didactique... et corriger). C'est aussi suivre l'évolution de la recherche en éducation.

Comme on peut le constater, cette approche nécessite un perfectionnement en pédagogie : de la lecture, des réflexions, des échanges et, pourquoi pas, de temps à autre, l'occasion de donner un cours aux élèves ; ce serait là, d'une part, un excellent moyen de comprendre le métier et, d'autre part, de se rapprocher de ceux qui l'exercent.

Bien sûr, cela ajoute aux exigences déjà très lourdes de la tâche, mais gérer, c'est choisir. Le bon gestionnaire est celui qui sait choisir les choses importantes. Les collègues ne pourront vraiment être bien dirigés que par des personnes qui, non seulement dans leur dire mais aussi dans leurs attitudes, dans leurs faits et gestes, reconnaissent la primauté de la mission éducative, et qui acceptent d'assumer pleinement leur responsabilité.

Le ministère et les syndicats

On l'a répété à l'excès, la marge de manœuvre des collègues est restreinte. Certaines règles qu'imposent entre autres (et principalement) le ministère et les ententes de travail sont loin de favoriser une gestion vraiment pédagogique des collègues. Ces règles forcent souvent sans doute les gestionnaires à accorder leur attention à des choses secondaires et elles ont largement contribué à la bureaucratisation de la gestion. Tant et aussi longtemps que ces règles tiendront lieu de cadre de référence pour la gestion dans les collèges, on ne pourra espérer que la gestion soit dynamisante pour l'établissement. Si l'on souhaite vraiment en finir avec la conformité à tout prix, avec la lenteur et la lourdeur administratives, si l'on souhaite un système plus convivial, plus humain, « Il faut tendre vers une *plus large responsabilisation des établissements* [...] Il est temps, en effet, que les acteurs de la base participent à l'élaboration du plan d'action susceptible de traduire les principes directeurs de la mission, qu'ils conviennent de moyens à leur action et qu'ils procèdent à l'évaluation des résultats atteints » (p. 33).

Partager les responsabilités de la gestion

La responsabilisation des établissements passe par celle des personnes qui les constituent. À la base, une conscience claire que tous sont là, d'abord et avant tout, pour contribuer à assurer un enseignement et des apprentissages de qualité ; à la base aussi, un désir de contribuer ensemble à la mission éducative dans la complémentarité et le respect des autres.

*S'il est facile de déplorer
que la pédagogie ne soit pas gérée,
il est à l'évidence
beaucoup plus difficile d'accepter
qu'elle le soit*

L'évolution des collèges passe nécessairement par un nouveau modèle de gestion qui permettra le rapprochement des deux solitudes que constituent le monde des gestionnaires et celui de l'enseignement. Les gestionnaires auront à assumer davantage leurs responsabilités relativement à l'activité éducative, et les enseignantes et les enseignants devront l'accepter. Mais ces derniers auront toujours un rôle important à jouer dans la gestion des collèges. C'est donc d'un partage de responsabilités qu'il faut parler, un partage entre ceux qui « s'interrogent, chacun à leur place, sur le pouvoir dont ils disposent et qui engagent entre eux une collaboration sur cette base¹² ». N'est-ce pas là que réside le véritable sentiment d'appartenance ?

Les modalités de ce partage restent à définir. Et il serait naïf de penser qu'on pourrait les définir rapidement en haut lieu et les décréter par la suite. Il faudra plutôt compter sur une démarche d'établissement, forcément lente et conflictuelle parce qu'elle implique des changements profonds chez ceux qui auront à la vivre. Une démarche de laquelle émergera un nouveau partage des responsabilités, propre à chaque collège, jamais définitif et qui comprendra sans doute toujours des zones grises avec lesquelles on devra composer. Tout le contraire, en somme d'une bureaucratie mécaniste et fortement centralisée.

... car il n'y a pas de recette pour créer,
pour commencer et pour donner,
mais seulement pour imiter,
continuer et conserver.¹³

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. V. Jankélévitch, cité dans Michel Develay, *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 101, note 9.
2. 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, 1993, 56 p.
3. PAYETTE, Adrien, *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1988, p. 139.
4. Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Des Collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, 1993, p. 10.
5. On trouvera une justification fort convaincante de cette affirmation dans : Mintzberg Henry, *The Structuring of Organizations*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 1979, p. 1-2.
6. Il serait fort éclairant de connaître les forces qui jouent dans l'élection des coordonnateurs de département et dans les façons dont ceux-ci s'acquittent de leur tâche.
7. PAYETTE, Adrien, *Ibid.*
8. LUTZ, F. W., « Tightening up Loose Coupling in Organization of Higher Education » dans *Administrative Science Quarterly*, décembre 1982, vol. 27.
9. DORAIS, Sophie, « Réflexion en six temps sur l'approche-programme » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 1, septembre 1990, p. 37-41.
10. FORCIER, Paul, « Évaluation dites-vous ? Non, "assessment" » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 37.
11. Voir FORCIER, Paul, « Et si on faisait de la musique » dans *Cahier-participation*, 9^e colloque annuel de l'AQPC, *D'une liste de cours... à des programmes d'études au collégial*, Montréal, 1989.
12. MEIRIEU, Philippe et Michel DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, p. 66.
13. Voir note 1.