

**La tâche des directrices et directeurs d'école dans la réforme de l'éducation:
raffermir l'école comme institution**

par

Paul Inchauspé

Commission scolaire de Balwin-Cartier

Montréal, 19 novembre 1997

André Malraux, dans les *Antimémoires* raconte que durant son existence, il a rencontré trois hommes qui l'ont profondément marqué, parce qu'ils étaient continuellement comme habités par une vision, qu'ils n'exprimaient pas par des paroles, mais qu'on sentait de façon palpable dans tout ce qu'ils disaient. Ces trois hommes sont de Gaulle, Mao et un père trappiste, qui était aumônier de l'unité qu'il commandait, lors de la Résistance, en France. Il me semble qu'il doit en être de même pour vous. Pour bien accomplir vos rôles dans le nouvel environnement qui sera désormais le vôtre, vous devrez être comme habités par la préoccupation du véritable enjeu qu'implique les transformations auxquelles vous devrez consacrer énergie, intelligence et temps.

Mais quel est cet enjeu ? Il m'a été révélé par un de vos collègues d'une autre commission scolaire. Après une matinée de travail sur la réforme du curriculum, il m'a dit : "En fait, ce à quoi nous sommes conviés, c'est la réaffirmation de l'école comme institution, alors que nous avons surtout été préoccupés à assurer le fonctionnement de l'école comme organisation". Cette phrase m'a fait l'effet d'une révélation, la révélation de quelque chose que l'on sait mais dont on ne prend conscience que sous l'effet de la parole d'un autre. En fait, c'est bien cela que vise la réforme du curriculum : *réaffirmer l'école comme institution*. D'ailleurs, le groupe de travail devait en avoir conscience de façon intuitive. Alors que nous venions de signer unanimement le rapport, n'avons-nous pas trouvé comme titre, au terme d'un exercice de "remue-méninges", celui de **Réaffirmer l'école** et la dernière phrase du rapport ne joue-t-elle pas sur l'ambivalence de l'école, comme *organisation* ou comme *institution*, en disant : "Il faut raffermir l'école pour que l'école soit réaffirmée"?

Cette remarque d'un de vos collègues sera le fil conducteur de ma conférence. Dans vos actions, dans l'exercice des rôles qui sont les vôtres, ce qui doit vous guider c'est la préoccupation de raffermir l'école comme institution. Comment ?

- en raffermissant la clef de voûte de ce qui constitue l'école, comme institution sociale,
- en raffermissant le socle de convictions qui servira d'assise à la réforme du curriculum,
- en raffermissant dans votre école les éléments qui en feront une communauté

Chacune des trois parties de ma conférence traitera de chacune de ces tâches.

Première partie : se préoccuper du raffermissement de l'école comme institution, c'est tout d'abord raffermir la clef de voûte de ce qui constitue l'école comme institution sociale.

Vous oeuvrez dans le secteur de l'éducation, qui est celui de l'école commune, publique et obligatoire. Il faut donc pour y agir avoir une idée claire de la raison pour laquelle une telle école est instituée dans notre société. Or cette idée est-elle claire pour vous, pour l'ensemble de la société ? Je ne le crois pas. Beaucoup de débats sur l'école vont dans tous les sens, parce que nous n'avons pas une idée claire sur cette question.

Deux courants ont, en Occident, conduit à la création d'écoles pour tous. Le premier est celui de la tradition religieuse protestante. Cette tradition, parce qu'elle croit à la liberté de conscience, a voulu assurer à tous, très tôt, l'accès à la lecture personnelle et directe de la Bible et donc l'accès à l'apprentissage de la lecture. En vertu de ce principe, l'État du Massachusetts, au moment de sa création, a établi une loi obligeant tout regroupement de plus de 50 personnes à ouvrir une école et à engager un maître pour enseigner la lecture à tous les enfants. Quant à la tradition religieuse catholique, et cela, bien que le Concile des Trente (1545-1563) ait demandé la création d'une "petite école" dans chaque paroisse, elle a été plus lente à promouvoir un tel développement, car ces écoles visaient plus la christianisation que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Aussi Péguy a pu écrire, en France en 1900 : "Les juifs savent lire depuis 2000 ans, les protestants depuis 300 ans, les catholiques depuis 30 ans". Cela faisait à peine 30 ans que l'école obligatoire avait été introduite dans plusieurs pays d'Europe.

Le deuxième courant qui a alimenté la création de l'école pour tous, c'est celui de l'instauration de sociétés démocratiques. Pourquoi ? Parce que, dans une société démocratique la citoyenneté et son exercice sont fondés sur la compétence des citoyens et que l'école est indispensable pour préparer à cette compétence. Et c'est pourquoi, elle ne doit pas être seulement gratuite pour être accessible, mais aussi obligatoire. Voici les premières lignes du rapport sur *L'organisation générale de l'instruction publique*, adressé par Condorcet, en 1792, à l'Assemblée nationale française : "Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable de fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer tous les talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi, tel doit être le principe de l'instruction nationale ; et sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice". Cette même idée est présente lors de la création des États Unis d'Amérique. Thomas Jefferson s'est interrogé sur les moyens qui permettraient d'acquérir les talents civiques nécessaires à l'édification de la République. Pour lui, il ne pouvait y avoir de sphère publique sans école publique et de liberté, sans apprentissage de la liberté à l'école. Pour ce courant de pensée, la démocratie ne peut fonctionner sans citoyen. Mais, on ne naît pas citoyen, on commence à le devenir à l'école. Et comme l'exercice de la citoyenneté est un droit pour tous, tous doivent pouvoir y accéder à l'école, tous doivent même obligatoirement y accéder. Aussi, cette école doit être publique, gratuite, obligatoire. Et tous les pays, qui, ces cinquante dernières années, établissent un système d'école obligatoire chez eux, font référence à ces raisons et à cette tradition.

Or, c'est dans un tout autre contexte, qu'est née chez nous l'école gratuite et obligatoire. Je ne retracerai pas ici l'histoire de la querelle sur cette question qui a duré de 1875 à 1943. Mais cette

querelle a laissé des marques. Les sédiments constitués par cette âpre lutte n'ont pas disparu, ils ont continué à jouer lors d'événements ultérieurs. Ainsi, de toutes les réformes des années 60, celle ayant suscité le plus de résistance est la création du ministère de l'éducation, car elle accréditait l'idée de la responsabilité de l'État, responsable du bien commun, comme responsable de l'instruction. Ainsi, le rapport Parent ne dit rien sur ce qui pourrait justifier l'école gratuite et obligatoire pour tous. Il se contente de constater que cette pratique est désormais généralisée dans tous les pays. Sans doute, ne veut-il pas ranimer des blessures encore fraîches ? Et pensez-vous qu'on puisse encore, chez nous, susciter l'adhésion de toute la population autour de l'idée qu'il y a un lien entre la préparation à la citoyenneté et l'établissement d'une école gratuite, commune et obligatoire pour tous ? Pour une partie de la population, les raisons qui justifient encore une telle école, sont celles qui servaient à la justifier quand l'État n'intervenait pas dans ce domaine. Ces raisons sont : l'école est le prolongement de la famille, l'éducation est la responsabilité des familles, l'école appartient aux parents, elle n'appartient pas aux citoyens.

Vous êtes donc souvent en porte-à-faux, et vous n'osez pas dire aux parents qui oeuvrent dans les instances de décision de l'école qu'ils y sont d'abord en tant que parents d'élèves et non en tant que parents d'enfants, qu'ils y sont d'abord en tant que parents-citoyens et non en tant que parents-clients. Et si vous n'avez pas la conviction que l'école commune gratuite et obligatoire est d'abord, dans nos sociétés, établie pour préparer les citoyens, comment pouvez-vous justifier la détermination des savoirs essentiels que doit assurer l'école, les orientations que doivent prendre les matières de base ? l'intégration dans les programmes de formation de l'école obligatoire d'éléments comme ceux de l'éducation à la citoyenneté, aux médias, à l'environnement, à la compréhension internationale, à l'échange interculturel ? la nécessité de mettre en oeuvre dans votre école des moyens pour lutter contre l'échec scolaire précoce et pour assurer davantage l'égalité des chances ? la détermination des capacités intellectuelles devant être développées chez l'élève pour qu'il se construise comme sujet personnel : esprit critique, construction du jugement, valorisation de l'échange rationnel en lieu et place de la confrontation violente ? la détermination des valeurs qui doivent régler le fonctionnement de l'école et ce fonctionnement est autre que celui de la famille - école, espace où droits et libertés sont limités par ceux des autres, espace où la diversité est respectée, mais aussi les règles communes, espace où la solidarité est promue et où l'intolérance, l'arbitraire, la violence, l'intimidation, l'autoritarisme sont bannis.

Tout ceci qui est le terrain de nos actions, tout ceci qui sont sans doute des orientations que vous privilégiez dans votre école, tout ceci ne se comprend et ne tient ensemble que par une clef de voûte, celle qui donne la raison essentielle de l'existence de l'école : l'école commune et obligatoire est faite, d'abord, pour préparer les citoyens et les citoyennes de demain. En tant que directrices et directeurs d'école, vous devez être gardiens de cette raison, comme horizon de vos désirs, de vos actions, et vous devez partager cette idée avec vos collaborateurs, les parents du conseil d'établissement et, si besoin, parfois le leur rappeler, car cette clef de voûte de l'école comme institution sociale doit être renforcée pour que l'école soit davantage affirmée comme institution.

Deuxième partie : se préoccuper du renforcement de l'école comme institution, c'est aussi raffermir un ensemble de convictions qui serviront d'assise, de socle rassembleur à la réforme du curriculum d'études.

Tout changement n'est pas une réforme. Il y a des changements de premier niveau qui laissent inchangé le système et ne créent pas de grands bouleversements. On ne peut parler de réforme que quand il y a des changements de deuxième niveau, quand les structures et les rôles des différents acteurs sont modifiés. Or, pour que ce type de changement se produise, il faut certes changer les manières de faire, les structures, mais il faut aussi changer l'éthos, les valeurs, les croyances qui les cimentent et les légitiment. Dans des ensembles qui regroupent de nombreux acteurs, les actions entreprises, les solutions recherchées, obéissent à un ensemble de croyances collectives plus ou moins cohérentes, mais aussi plus ou moins clairement formulées. Pour permettre l'avènement de l'ordre nouveau, et ainsi permettre et faciliter la réforme, il faut donc faire bouger ces plaques tectoniques de nos croyances. Or c'est là une opération risquée et difficile, car ces croyances constituent le foyer intime de nos certitudes collectives. Il est donc difficile, faute de recul, de les appréhender. Mais de plus, en proposant des changements en cette matière, on insécurise, on désoriente car on ébranle le socle rassembleur de ce qui jusque là a fondé nos engagements. Il n'y a pas de changement sans crise; la crise est un passage, d'une terre à une autre, des oignons d'Égypte à la Terre promise où coulerait le lait et le miel, mais pour arriver à cette terre, il faut quitter, il faut passer par le désert de l'incertitude et de la crainte. Et il faut aussi atterrir en bon ordre sur la terre nouvelle. Or on peut, je pense, parler chez nous de "réforme" du curriculum, parce que ce qui est en cause, postule la création et la consolidation d'un nouveau socle rassembleur qui servira d'assise au projet de formation et qui orientera la perspective dans laquelle doivent être conçus les programmes d'études.

Au terme de la première étape des États généraux sur l'éducation, il apparaissait à l'évidence que des consensus de base sur lesquels était bâti le curriculum d'études actuel s'effritaient et que d'autres consensus devaient être reconstitués. Et l'opération même des États généraux a, à la fois, permis par l'échange de faire avancer les débats sur cette question, mais aussi de mesurer les résistances à vaincre pour faire accepter une nouvelle vision des choses. Mais tout n'est pas gagné, loin de là. Et c'est pourquoi vous avez un rôle déterminant à jouer dans la consolidation du socle rassembleur nécessaire pour soutenir la réforme du curriculum. Mais pour cela, il faut que vous ayez tout d'abord une idée claire du changement proposé, puis des résistances et des réticences que cela peut encore soulever et enfin du changement de discours que cela suppose quand nous parlons du sens de la formation visée par l'école. Je dirai un mot sur ces trois choses.

Tout d'abord, en quoi consiste le changement ? Ce sont les finalités utilitaires et développementales qui sont valorisées par le curriculum actuel, alors que, pour réagir aux dérives qui en ont résulté, pour faire face aux nouvelles réalités qu'auront à vivre nos enfants et nos petits-enfants, ce sont les finalités cognitives et culturelles qui devront être renforcées ou rétablies par l'école.

Pour bien comprendre le changement requis, faisons le détour par l'histoire. La génération qui, il y a 35 ans, a voulu doter le Québec d'un système d'éducation moderne a été inspirée par deux raisons. Elles sont exprimées explicitement dans le rapport Parent dont je vous cite deux courts extraits. La première raison : permettre à tous l'accès à l'éducation, "Le droit de chacun à l'instruction, idée moderne, réclame que l'on dispense l'enseignement à tous les enfants, sans

distinction de classe, de race, de croyance. L'éducation n'est plus, comme autrefois le privilège d'une élite. La gratuité scolaire s'impose pour généraliser l'enseignement" (Tome I, paragraphe 78). La deuxième raison est la conviction que l'éducation est le facteur essentiel du développement économique. "On voit comment le progrès de la science et de la technique et l'évolution socio-économique qui en a résulté confèrent à l'éducation une importance toujours plus grande et constituent de fait le fondement de la société moderne. Il faut donc assurer à l'ensemble de la population un niveau d'instruction assez élevé". Cependant, très rapidement on s'est rendu compte que l'assertion, l'école est faite pour assurer le développement économique n'était pas juste parce qu'elle était incomplète. Certes, la préoccupation de la formation professionnelle doit préoccuper l'école. Cette formation concerne l'engagement économique de l'individu. Aussi cette préoccupation doit s'imposer d'autant plus dans les curriculums d'études lors des dernières années d'études. Mais cette finalité reste seconde et elle est même peu présente à l'école de base de l'école obligatoire. Aussi, en réaction à cette approche utilitaire, on a donné, il y a 25 ans, une nouvelle finalité à l'école, la visée de la formation intégrale. Ce sursaut était sain, mais la trajectoire de la visée utilitaire n'a pas été vraiment corrigée. Pourquoi ? Parce que c'est la visée culturelle du curriculum qui fait vraiment contrepoids à la visée utilitaire, mais aussi parce que la visée développementale, postulée par la formation intégrale de l'élève, s'est surtout traduite par l'introduction de nouvelles matières visant la formation de la personne, donnant du même coup moins d'importance à la finalité d'instruction de l'école. Ces choses ont été dites, de diverses manières, ces dernières années. Aussi, un certain nombre d'éléments de la réforme du curriculum ont pour but, sans nier la légitimité des visées utilitaires et développementales, de mettre plus d'accent sur les finalités culturelles et cognitives.

Mais comment vaincre les réticences ? Ce déplacement d'accent ne suscitera pas nécessairement l'adhésion immédiate de tous ceux qui dans les écoles ont travaillé avec passion et compétence avec d'autres références, comme horizon de leur action et de leur engagement. Il faut donc que vous les aidiez à changer. Comment ? En expliquant tout d'abord, les raisons de ce changement d'accent : le passé ne doit pas être aboli dans ce qu'ont de positif les finalités utilitaires et développementales, c'est le peu de place accordé aux finalités cognitives et culturelles qui doit être corrigé. En travaillant enfin à vaincre certaines réticences de principe à cette correction de trajectoire car la valorisation des finalités culturelles et cognitives dans les programmes d'études n'est pas une idée neuve dans les systèmes d'éducation. Elle a déjà existé, mais elle était réservée à quelques-uns, les meilleurs. Or, la nouveauté, c'est qu'elle doit, désormais, être davantage présente dans l'école commune, l'école pour tous.

Mais ceci ne pourra se faire sans que vous ayiez et sans que vos collaborateurs partagent avec vous des convictions fortes. Il n'y a pas d'institutions sans conviction forte, sans croyance à un certain nombre de référents qu'on maintient, même quand les faits semblent le démentir. Pensez-vous que l'appareil de l'organisation de la Justice peut se maintenir dans une société si elle n'est pas soutenue par une institution qui croit, par exemple, que justice doit être rendue avec équité, que tout individu est présumé innocent à moins qu'il ne soit prouvé qu'il est coupable, que personne ne doit être jugé sans avoir été entendu ? De même pour l'école. Cette institution a aussi des croyances qui la fondent : que tout être est éducatible et qu'en ce domaine il n'y a pas de limites qui ne peuvent être dépassées, que les attentes exprimées relativement au dépassement, loin d'écraser les élèves, les stimulent parce qu'elles les aident à grandir, que tout ne vient pas tout de suite, que la maîtrise ou l'aisance implique effort, constance, travail, que le goût et le plaisir

d'étudier se transmettent et se développent d'autant plus que le maître a lui-même le goût de ce qu'il enseigne et la passion pour la matière qu'il enseigne, que l'école est le lieu où le savoir est valorisé. Pour que l'école relève mieux les défis qui sont désormais les siens, faire accéder de plus en plus de monde, à l'école de base, à une formation intellectuelle plus exigeante et à une formation culturelle plus riche, elle doit d'abord s'appuyer sur ces convictions qui la fondent comme institution ayant une fonction sociale propre, celle d'instruire. Vous devez donc faire en sorte que tous ceux qui y travaillent partagent ces convictions. Et cela d'autant plus que nous savons que l'instruction, comme valeur, n'est pas suffisamment partagée par l'ensemble de la société, même après 50 ans d'école obligatoire.

Pour mieux faire ressortir les finalités culturelles et cognitives des programmes d'études, il vous faudra aussi renouveler le discours que vous utilisez lorsque vous parlez aux enseignants et enseignantes du métier qu'ils font. Quand vous leur parlez et que vous voulez dégager le sens de leur action et les élever au-delà de leur routine quotidienne, vous leur dites, sans doute, qu'ils font un métier d'éducateur. Cette formule n'est pas fautive, mais elle est trop générale, car on peut être éducateur de bien des manières. Mais dans l'enseignement, on éduque, en travaillant à la construction de sujets personnels qui accéderont à la liberté par la connaissance. Il y a bien des manières d'accéder à la liberté : la connaissance est l'une d'entre elles et c'est là le propre de l'école. L'école n'est pas faite d'abord pour permettre l'adaptation de la main d'oeuvre. L'école est faite d'abord pour permettre aux enfants des hommes et des femmes d'entrer en humanité. Car le monde où il leur faudra vivre n'est pas un monde naturel, c'est un monde construit par les hommes, c'est un monde qui est le fruit des créations de l'homme : sciences, techniques, langues, institutions, art... C'est à cela que l'élève est introduit à l'école pour que l'univers où il lui faut vivre ne soit pas subi. Comment ? en le lui faisant connaître, comprendre et reconnaître comme humain. C'est pourquoi l'instruction donnée à l'école n'a pas pour fin première de préparer les jeunes à l'emploi, mais de les rendre libres en leur permettant de ne pas subir le monde que les hommes ont construit avant eux. Pour saisir cela, il suffit de penser à l'aliénation de l'illettré ou de l'analphabète, à la difficulté qu'ils ont de vivre et de fonctionner dans un monde complexe qu'ils ne comprennent pas. Alors on voit bien que la fonction de l'école est de donner aux jeunes des armes qui les rendront plus libres. L'instruction, la connaissance, les rend aussi plus libres d'une autre manière : elle leur fournit les instruments qui leur permettront de participer, à leur tour, à de nouvelles créations qui transformeront le monde. C'est cela, la raison qui commande le choix des savoirs essentiels qui doivent constituer le curriculum d'études. C'est cela, le sens du type d'éducation qui se fait à l'école à travers l'instruction. Il n'y a d'éducation réussie que si elle tend à la construction de sujets personnels libres. Or la connaissance est une des voies de la conquête de cette liberté. Cette voie est celle où campe l'école.

Et comme traditionnellement chez nous, la notion d'éducation est souvent liée à la morale, au dépassement que suscitent les valeurs, au point que, seuls, ceux qui s'occuperaient du champ de la formation de la personne, seraient pour certains, des éducateurs, je fais remarquer ici que la formation intellectuelle, elle-même, est une démarche morale. L'attitude morale est liée à l'élan humain qui pousse au dépassement, mais c'est ce même élan qui est à la base de la curiosité, de l'éveil à la connaissance, du développement de la capacité intellectuelle qui cherche à comprendre. Et tout ce qui tue cet élan humain, le dogmatisme, le sectarisme, le laisser-aller, le manque d'exigences... réduit aussi la capacité de penser. C'est pourquoi, la connaissance, la formation intellectuelle, même si elles ne constituent pas toute la morale sont déjà, en elles-mêmes, des démarches morales, car elles permettent à l'élève de se libérer, d'être soi-même et

parce que la liberté intellectuelle est conquise par un effort de même nature que la formation morale.

Voilà des croyances, qui sont des croyances propres à l'institution scolaire, qu'il faut raffermir pour mieux assurer les tâches de développement intellectuel plus exigeantes que postule la réforme du curriculum. Ce socle rassembleur de croyances doit être raffermi, ai-je dit, mais il doit être aussi stimulé, réchauffé. On ne fait pas le métier d'enseignant sans partager plus ou moins consciemment ces valeurs, car elles sont le fondement et l'horizon du métier d'enseigner. Ces choses couvent souvent, comme une braise encore vivante, sous les cendres de l'indifférence, de la routine, du désenchantement. Soufflez sur ces braises et vous verrez vos collaborateurs, c'est-à-dire vos enseignants et enseignantes, se réanimer et se lancer dans des défis qu'ils croyaient auparavant impossibles.

Troisième partie : se préoccuper du raffermissement de l'école comme institution, c'est raffermir, sinon recréer dans chacune de nos écoles, une communauté.

Notre appareil éducatif, du moins en ce qui concerne les commissions scolaires et les cégeps, a été le résultat de la mise en place des structures et des règles par l'État. Les établissements d'enseignement sont donc gérés dans le modèle ainsi défini. Or, quel est ce modèle ?

Quand un État moderne intervient, et qui plus est, quand il veut moderniser les secteurs de la société, ce qui était le cas pour l'éducation des années 60-70, il privilégie, par souci de rationalité et d'efficacité, une organisation de type bureaucratique et surtout technocratique. J'utilise ici ces termes sans aucune connotation péjorative, ils n'ont pour moi qu'une valeur descriptive. La logique d'un tel système, se résume dans les actions suivantes : pévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire, contrôler. L'intervention de type technocratique est d'une grande efficacité, pour atteindre rapidement, sur de grands ensembles, des résultats planifiés. Mais est-elle aussi efficace aux époques d'incertitude ? Dans une telle conjoncture, de petites unités autonomes sont nettement plus adaptées. Et c'est pourquoi on voit partout, de nos jours, les instances centrales pratiquer une plus grande dévolution des pouvoirs vers la base. C'est ce qui vient d'être fait pour les écoles. Mais il n'y a jamais de changements magiques. La dévolution des pouvoirs n'entraîne pas automatiquement des changements, si ne sont pas aussi changés les attitudes, les comportements, les systèmes d'action qui sont la norme dans le fonctionnement d'un système bureaucratique et technocratique.

Je ne peux, ici, qu'évoquer brièvement ces questions. Je le ferai en vous invitant à réfléchir sur deux problèmes, celui de l'innovation et celui des rapports entre gestionnaires et enseignants.

Si on donne plus de pouvoirs à l'école, c'est pour permettre l'innovation, et l'innovation implique l'initiative. Or, un système bureaucratique ne la favorise guère. Et ceci pour une bonne cause : si dans un tel système, on établit des règles impersonnelles ou tout est prévu, c'est pour éliminer l'arbitraire, mais du même coup, on élimine aussi l'initiative, le jugement personnel. Dans la situation nouvelle qui sera la vôtre, vous aurez une plus grande marge d'initiative, mais vous, par rapport à vos collaborateurs, recourrez-vous aux ingrédients d'un système bureaucratique ? Ou recourrez-vous à leur jugement, à leur initiative? L'innovation implique aussi l'analyse de

l'environnement pour prendre des décisions adaptées. Or, un système bureaucratique favorise peu l'exercice de ce type d'analyse au niveau des instances locales. C'est là une prérogative des directions centrales. Ce qu'on demande de vous dans un système bureaucratique, c'est de vous préoccuper essentiellement des processus à appliquer, des conflits à régler, au point de vous faire perdre tout contact avec la réalité extérieure. Pour aller dans le sens des transformations souhaitées, vous devez donc développer des attitudes et même des expertises nouvelles quant à l'analyse de l'environnement. Disons-le tout haut, vous devrez faire contrepoids au rôle de gestionnaire qui vous était demandé en développant, dans l'exercice votre rôle de direction, davantage le rôle de leader que celui de gestionnaire que vous connaissez déjà bien.

La différence entre le gestionnaire et le leader vient des accents différents qu'ils mettent dans leur engagement. Le premier, le gestionnaire, donne de l'importance aux processus, à la manière dont les décisions se prennent, à la manière dont les communications circulent, le deuxième, le leader, donne de l'importance aux résultats, à la valeur et à la teneur des décisions et des messages transmis. Le premier, le gestionnaire, se concentre sur les aspects formels de l'application de règles, le deuxième, le leader, s'intéresse aux idées créatrices, au soutien à leur apporter pour qu'elles se réalisent. Le premier, le gestionnaire, se centre surtout sur le fonctionnement interne de son École, le deuxième, le leader, se préoccupe davantage de l'analyse de l'environnement et de la définition des buts institutionnels susceptibles de susciter l'engagement. Le premier investit du temps à dénouer, jouer ou déjouer les jeux de l'intrigue et du pouvoir, le deuxième vise à mettre les relations interpersonnelles à l'abri de ces jeux et il se préoccupe d'abord de ce qui s'enseigne dans son école. Le premier est nécessaire pour coordonner efficacement les activités de son école, le deuxième est nécessaire pour lui donner de la vigueur. En fait, ces deux rôles sont importants, mais pour que, dans le cadre de la dévolution des pouvoirs, votre école devienne davantage une communauté, il vous faudra, sans doute, développer les compétences du deuxième rôle, car la situation antérieure privilégiait, et dans certains cas, ne réclamait que celles du premier rôle.

Quant aux rapports entre gestionnaires et enseignants et enseignantes, quand ils s'établissent et se structurent dans un système bureaucratique ou technocratique, ils tendent toujours à l'affaiblissement de l'identité professionnelle. Vous connaissez l'image qu'enseignants et enseignantes se font de leur métier. Ils en sont amoureux, mais sont insatisfaits des conditions qui leur sont faites. De plus en plus surchargés de travail, ils se sentent aussi isolés et parfois méprisés. La transmission des savoirs exige passion et patience. Aussi, ce sentiment d'insignifiance ressenti par les enseignants est préoccupant, puisqu'il mine les aptitudes essentielles pour bien enseigner. A-t-il sa source dans l'usure psychologique ? la surcharge de travail ? Sans doute, mais le mal est plus profond, il est le symptôme d'une crise plus profonde, celle de l'identité professionnelle. L'identité professionnelle, quand elle est forte, s'investit dans trois champs : le métier, l'organisation, la société. S'investir dans le métier, c'est l'aimer, lui donner du sens, c'est aussi se donner une éthique professionnelle. S'investir dans l'organisation, c'est-à-dire dans l'école, c'est en partager les finalités, s'en donner une vision idéale, prospective. S'investir dans la société, c'est à travers la profession et l'engagement dans son organisation, se donner un rôle social. Mais est-ce cela qui est vécu dans nos écoles ? Non, en tout cas, pas assez, c'est donc qu'il y a une crise de l'identité professionnelle.

Or, cette crise de l'identité professionnelle a d'abord sa source dans le type de rapport qui s'établit entre gestionnaire et enseignant dans un système bureaucratique. On met souvent ce type de

rapport sur le compte du syndicalisme, mais il faut d'abord saisir les racines plus profondes qui l'expliquent et les logiques qui conduisent à une telle attitude.

L'enseignant qui a une conscience professionnelle forte veut échapper aux modèles de comportements imposés, il veut conserver son espace d'affirmation propre. En face, le gestionnaire, et c'est dans son rôle, veut réaliser l'intégration des actions individuelles pour des fins communes.

Il y a donc opposition entre la volonté d'intégration du gestionnaire et la volonté d'autonomie de l'enseignant. Mais ce n'est pas cela qui fait problème : une telle opposition est légitime. Ce qui peut faire problème, c'est la forme de contrôle social qu'on privilégie pour réaliser l'intégration. Dans un système bureaucratique, on cherche à réaliser cette intégration par le contrôle des comportements et on s'engage alors dans une spirale où gestionnaire et enseignant essaient de renforcer leur pouvoir réciproque par des règles balisées, par des normes prédéterminées. Pour comprendre ce jeu de renforcement réciproque, il faut comprendre ce qu'est le pouvoir que nous avons sur l'autre. Le pouvoir n'est pas le seul apanage de celui qui exerce le pouvoir hiérarchique, celui sur lequel ce pouvoir est exercé en a aussi. Quand ai-je du pouvoir sur quelqu'un ? Quand celui-ci ne connaît pas de façon certaine ma manière d'agir avec lui. Aussi, le gestionnaire, pour échapper à l'incertitude des comportements imprévisibles de l'enseignant - car c'est en cela que l'enseignant a du pouvoir sur le gestionnaire - est porté à établir des règles qui baliseront les comportements de l'enseignant. Mais, réciproquement, l'enseignant pour maintenir son autonomie et limiter l'incertitude et l'arbitraire du gestionnaire - car c'est en cela que le gestionnaire a du pouvoir sur l'enseignant - demandera que soient établies des règles qui détermineront ce que le gestionnaire fera, par rapport à lui, dans telle ou telle situation. La logique même de ce que chacun désire, pour étendre son pouvoir et limiter celui de l'autre, conduit dans cette forme de contrôle social qui facilite le contrôle des comportements, à renforcer l'établissement de règles, de normes. Et de cet ensemble de règles qu'ils ont voulues l'un et l'autre et qui les sépare, chacun essaie d'en donner une interprétation visant à protéger sa marge d'autonomie. Pour le gestionnaire, tout ce qui n'est pas inscrit dans la convention est possible pour lui, le droit de gérance s'étend au-delà de la délimitation de ces règles. Pour l'enseignant, au contraire le droit d'intervention du gestionnaire se limite à ce qui est prévu dans la convention, le droit de gérance est strictement défini dans les règles de la convention. Tout ceci, cet exercice de souque à la corde, ne vous rappelle-t-il rien ?

Mais la logique même de ce noeud de contrôle réciproque du gestionnaire et de l'enseignant entraîne et renforce l'intervention d'un tiers, celui du syndicat, et un comportement syndical lui aussi technocratique et centralisateur. Vous connaissez trop bien tout cela, les règles de contrôle des comportements ont été établies dans le cadre de négociations centralisées et les conventions collectives sont devenues les codes de gestion des écoles. Pendant des années, les conditions relatives à l'emploi ont été omniprésentes et les problèmes de la profession réduits à ceux des conditions de travail. Pendant des années, le pouvoir administratif et le contre-pouvoir syndical ont occupé l'arène et dépensé des énergies démesurées dans ces combats. Deux empires se sont fait face pour obtenir, l'un et l'autre, l'allégeance des enseignants. Les fruits amers de ce bras de fer sont ceux, maintenant bien connus, des luttes dans les systèmes bureaucratiques : l'affaiblissement du sens institutionnel, la fermeture à l'environnement extérieur, le manque de communication entre les différents groupes, sauf pour réaliser des alliances tactiques.

Or, si ces batailles se sont apaisées, les défenses montées lors de ces batailles sont encore là. Ceci ne changera pas comme par magie et vous ne pourrez, à vous seul, briser ces carcans, ces filets qui protègent peut-être l'enseignant, mais qui contribuent aussi à son insignifiance professionnelle. Mais vous pouvez contribuer significativement à faire changer les choses, en refusant de mettre toutes vos énergies à jouer ce jeu, en mettant votre intelligence et votre énergie à jouer un autre jeu. Quel est ce nouveau jeu auquel vous devez vous consacrer ?

Pour instaurer un nouveau jeu, il faut, tout d'abord, que vous travailliez à restaurer dans votre école le tissu de solidarité réelle et d'échange qui se vit dans une communauté et que l'instauration du système technologique a affaibli, sinon détruit. Quand je parle de cela, j'évoque souvent la distinction établie par le sociologue allemand Tönnies, entre la forme de vie en commun qu'il appelle la "société", laquelle privilégie le contrat et l'égalité et la forme de vie en commun qu'il appelle la "communauté", laquelle privilégie l'échange et la différence. Dans la première forme de vie commune, dont le prototype est l'entreprise industrielle, les relations entre les membres sont individuelles et contractuelles. Dans la deuxième forme de vie commune, dont les prototypes sont une communauté d'esprit comme un club ou une communauté de sang comme la famille, les relations entre les membres sont fondées sur un pacte qui lie des personnes pourtant différentes et qui enrichissent le groupe par l'échange et la collaboration. C'est la "communauté" qu'il vous faut instaurer dans votre école.

Pour instaurer ce nouveau jeu, il vous faut aussi, être persuadés que pour obtenir la conformité des enseignants à un minimum de normes et pour leur faire accepter les objectifs institutionnels de votre école et la nécessité de la coopération, il ne faut pas que vous recouriez au contrôle des comportements. Vous savez ce que cela donne quand on cherche à atteindre les objectifs en les imposant et en contrôlant les comportements. A ce modèle de gestion, il faut en substituer un autre, la gestion par la communauté d'objectifs partagés. On accepte alors de auto discipliner à partir d'objectifs et de finalités qu'on fait siennes. C'est à cela qu'il vous faut travailler. Comment ? Ce type de gestion s'apprend et je crois comprendre que votre association s'en préoccupe.

Pour instaurer ce nouveau jeu, il faut enfin que dans votre école, vous traitiez vos enseignants comme des professionnels, même s'ils ne se comportent pas encore toujours ainsi. Et pour le faire, il faut que vous ayez une idée claire de ce qu'est un professionnel et comment on se sent quand on est un professionnel, car c'est ce sentiment que vous devez renforcer chez les enseignants. Un professionnel, c'est quelqu'un qui a fait de longues études; vous devez donc chez vos enseignants et enseignantes respecter leurs compétences, soutenir leur rayonnement de compétence professionnelle dans l'école et en dehors de l'école. Un professionnel, c'est quelqu'un qui est autonome dans la réalisation de son travail; vous devez donc amener vos enseignants et enseignantes à montrer les résultats qu'ils ont atteints et à en parler. Un professionnel, c'est quelqu'un qui doit maîtriser des situations complexes; vous devez donc ouvrir à vos enseignants et enseignantes des champs de responsabilités complexes où ils peuvent exercer leur jugement et dans leurs champs de responsabilités vous devez respecter leur jugement. Un professionnel a le goût de la qualité, de l'exigence; vous devez donc renforcer chez vos enseignants et enseignantes le sens et la fierté de leur métier. Un professionnel a conscience de sa spécificité, de son expertise, ce qui peut le conduire à l'individualisme et à s'isoler ; vous devez donc, à contre-pente, renforcer chez vos enseignants et vos enseignantes le goût de l'échange avec les pairs et il faut que vous favorisiez et rendiez possible de tels échanges.

Ces actions entreprises sans relâche contribueront à faire de vos écoles de véritables communautés et ce faisant, vous contribuerez, ici encore, à renforcer l'école comme institution.

Je conclus.

Raffermir la clef de voûte de ce qui constitue l'école comme institution sociale en étant persuadés que son rôle est d'abord de former des citoyens, raffermir le socle rassembleur de convictions qui serviront d'assise à la réforme du curriculum, raffermir dans votre école la communauté que le système technocratique et bureaucratique a affaibli, c'est raffermir l'école comme institution. C'est cela, l'essentiel de votre tâche. Et cette tâche est plus que jamais nécessaire, même si elle a été toujours nécessaire.

Ces tâches peuvent vous paraître loin de vos tâches quotidiennes mais en fait, elles en constituent la trame. Il faut parfois prendre du recul pour s'en rendre compte et c'est ce que j'ai voulu faire ce soir avec vous. A l'âge de 9 ans, j'ai eu une expérience déterminante qui m'a permis de saisir, de voir comment le recul permet de mieux comprendre. Notre maître, nous l'appelions alors ainsi, nous avait conduits, au bout de deux heures de marche, en haut d'une montagne qui dominait notre village et toute la région environnante. De là-haut, nous comprenions, soudain, les logiques inscrites dans le paysage et qui justifiaient l'emplacement des vignes sur les versants ensoleillés des coteaux, celui des prairies égrenées le long de la rivière, le parcours des chemins qui suivaient les dénivellations du sol, l'emplacement des maisons et des villages et l'importance qu'avait prise, avec le temps, la petite ville voisine de notre village. Notre village était bien plus ancien pourtant; il avait vu s'y arrêter les Romains et les pèlerins de Saint-Jacques, mais le village voisin l'avait supplanté. De là haut, le paysage et les explications du maître nous permettaient de comprendre pourquoi : placé au carrefour de six vallées, endroit propice pour l'échange et le commerce, mais aussi pour le contrôle des communications et pour la défense, ce village était lui devenu une petite ville. Je n'ai jamais oublié cette leçon : la géologie et la géographie précèdent toujours l'histoire.

De même pour les systèmes d'éducation. Pour y agir, il faut parfois prendre du recul, voir les lignes de fond, les logiques souterraines qui structurent les systèmes dans lesquels nous agissons. Quand on les a saisis, on sait mieux ce qu'on a à faire. Et ensuite, quand on revient dans la vallée, dans son village, le lieu de ses actions quotidiennes, on est moins désorienté, on est plus efficace, plus rassembleur.

Voilà ! La course en haute montagne où je vous ai entraînés est terminée. J'espère qu'elle ne vous a pas trop épuisés. Bon retour dans votre vallée, votre école. Et bonne chance !

Paul Inchauspé