



14^e BIENNALE DE L'AFIDES

Le gestionnaire d'aujourd'hui,
gestionnaire du changement



Ottawa, Canada
Du 18 au 21 octobre 2009
Hôtel Crowne Plaza



**ACTES DE
LA BIENNALE I**



ASSOCIATION FRANCOPHONE
INTERNATIONALE DES DIRECTEURS
D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES



La Société GRICS
c'est aussi des
**solutions de gestion
pour les établissements scolaires**

Découvrez nos solutions pour...

- la gestion de la vie scolaire
- le soutien à l'enseignement
- l'analyse de votre établissement
- la gestion documentaire
- la gestion du personnel
- la gestion efficace de vos ressources

www.grics.qc.ca/etablissements



Technologies au service
de l'éducation

info@grics.qc.ca
www.grics.qc.ca
514 251-3730



Merci à l'**Organisation internationale de la Francophonie**
pour son soutien



La revue des Échanges de l'AFIDES

Revue publiée 4 fois l'an par l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires

7855, boul. L.H.Lafontaine
Anjou, Montréal, (Québec) H1K 4E4
Courrier électronique : afides@afides.org
Sur l'inforoute : www.afides.org
Téléphone : 1.514.383.7335
Télécopieur : 1.514.353.2064

Éditeur :	Denise Bergeron Secrétaire générale de l'AFIDES
Cotisation annuelle	Canada : 45 \$ CDN Belgique : 38 Euros France : 47 Euros Suisse : 80 FS
Membres du Conseil d'administration	AFRIQUE Burkina Faso Aoua Carole BAMBARA, conseillère Gabon Monsieur Jeannot ENGONE, conseiller Guinée Baba Galle SOUMAH, vice-président international AFRIQUE Togo Sama Badamasi Gnaro, conseiller Tunisie Ali Khalladi, président international AFRIQUE EUROPE Communauté française Wallonie-Bruxelles Anne-Françoise Deleixhe, présidente internationale Europe France Michel Morin, conseiller Luxembourg Jo Troian, vice-président international Europe Suisse Anne Macherel-Rey, conseillère AMÉRIQUE Ontario et ouest canadien Denis Désaulniers, président international Amérique Québec Josée Colas, vice-présidente internationale Amérique, conseillère aux finances

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0822-8329

Les articles paraissant dans *La revue des Échanges* expriment l'opinion de leur auteur et non pas nécessairement celle de l'AFIDES.

La reproduction des textes et des photos est permise à la condition d'en citer la provenance et de faire parvenir à *La revue des Échanges* copie de la publication.

Sommaire

14^e Biennale de l'AFIDES Actes I

Le gestionnaire d'aujourd'hui, le gestionnaire du changement

18-21 octobre, Ottawa, 2009

La 14^e biennale _____	4
Denise Bergeron , Secrétaire générale, AFIDES	
Cérémonie d'ouverture _____	6
Message de Josée Cerone de l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie)	
Présentation de la Secrétaire générale de la CONFEMEN _____	8
madame Adiza HIMA , Secrétaire générale de la CONFEMEN	
Allocution de Sylvie Boucher _____	10
Représentante de la Direction de la Francophonie, Ministère de l'Éducation de l'Ontario	
Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique _____	11
Pierre Colletette , Professeur, Département des sciences administratives, Université du Québec en Outaouais	
Le chef d'établissement, gestionnaire du changement _____	26
Saida Keita , Président Afides Mali	
Communautés d'apprentissage _____	29
Mini-conférence _____	29
Martine Leclerc , Université du Québec en Outaouais	
Communautés d'apprentissage professionnelles : expérience Sénégal _____	43
Amadou Diagne , Proviseur du Lycée Moderne de Dakar SÉNÉGAL	

La 14^e biennale de l'AFIDES

La biennale 2009 a été l'occasion pour tout notre réseau de gestionnaires des systèmes éducatifs francophones de fêter les 25 ans d'existence de notre association, mais aussi de réfléchir ensemble à un thème porteur celui du « gestionnaire d'aujourd'hui, gestionnaire du changement. »

Nous sommes tous très fiers de célébrer le 25^e anniversaire de l'AFIDES.

Que de chemin parcouru durant toutes ces années. Nous pouvons tous être fiers des succès de l'AFIDES, de son expansion, de sa réputation et de son influence considérable dans le monde de l'Éducation, particulièrement en Francophonie.

À ce jour, l'AFIDES a des membres sur cinq continents. Il y a eu 13 colloques internationaux dont 3 en AFRIQUE et davantage de colloques régionaux, interrégionaux et nationaux ; une centaine de numéros de «La revue des Échanges» ont paru et de nombreux documents ont été publiés par les «Éditions de l'AFIDES».

Pourquoi l'AFIDES ?

Comme le dit si bien le Secrétaire général, Fondateur, monsieur Réal DeGuire :

« En 1981, cela faisait plus de douze ans que des directeurs québécois visitaient des directeurs français, belges des deux côtés de l'Atlantique. Ces «stages d'observation» étaient organisés par les ministères d'éducation concernés. Ces séjours répondaient à des besoins de perfectionnement.

Des liens d'amitié s'étaient créés mais... les finances venant à manquer, on nous annonça la fin des stages pour l'année suivante.

Nous souhaitions perpétuer ces échanges enrichissants! Nous avions soif de la richesse des autres et de leur amitié. Nous voulions répondre à notre besoin de connaissances en administration scolaire et à notre soif de partager les réussites éducatives vécues dans d'autres pays. En effet, en sortant des frontières de son établissement et de son pays, on découvre et on apprend, on partage et on reçoit, notre vision se pose plus haut et plus loin.



Denise Bergeron
Secrétaire générale, AFIDES

J'ai entrepris de multiples démarches auprès de collègues, ici et en Europe, afin qu'ils adhèrent à ce grand projet d'une association internationale. J'ai sollicité de l'aide, au départ, à Québec, au Ministère de l'Éducation. Le Gouvernement du Québec, par ses représentants, a répondu avec enthousiasme à ma demande. Le Québec a assumé, comme il assume toujours, son leadership dans la Francophonie.

La plus grande difficulté a été de bien faire comprendre à tous que nous ne voulions pas remplacer ou concurrencer des organismes nationaux existants comme la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE) ici, l'Association Française des Administrateurs de l'Éducation (AFAE) et des syndicats en France. Nous voulions bien faire savoir que notre ambitieux projet se situait dans le respect des lois, des règlements et des coutumes locales ou nationales.

L'AFIDES symbolise avant tout une idée qui nous est chère à tous et à toutes: elle représente ce carrefour qui mène au « dialogue des cultures ».

Depuis sa fondation en avril 1983, notre objectif premier était de promouvoir les échanges entre les chefs d'établissements scolaires francophones pour nous perfectionner et pour créer des liens d'amitié.

« Il y a 25 ans donc, le 23 avril 1983, nous étions à Montréal. Nous avons participé au Congrès de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). Après ce congrès, nous nous sommes réunis en assemblée générale. Des directeurs d'établissements scolaires venus de quatre pays : de Belgique, de France, de Suisse et de neuf des dix provinces canadiennes (sauf Terre-Neuve), ont fondé l'AFIDES. C'était aussi notre premier colloque. »

Aujourd'hui, l'AFIDES est reconnu par des partenaires internationaux comme l'Organisation internationale de la Francophonie, la CONFEMEN, l'UNESCO, l'Université Senghor etc.

Le thème du changement pour le gestionnaire scolaire.

La biennale 2009 a choisi comme thème principal « Le gestionnaire d'aujourd'hui, gestionnaire du changement »

Qui mieux que le chef d'établissement pour nous rappeler que l'école rencontre chaque jour de multiples défis reliés au changement.

Les systèmes scolaires du XXI^e siècle n'échappent pas aux transformations majeures, aux bouleversements en profondeur de leurs orientations, de leurs enjeux ou de leurs exigences internes ou externes et plus spécifiquement à tout ce qui touche aux modes de gestion permettant une bonne gouvernance.

Depuis la décennie 1990, la plupart des organisations scolaires sont confrontées à des changements nombreux et profonds. Cette tendance est bien installée et il ne semble pas y avoir d'accalmie à l'horizon. En outre, ces changements entraînent parfois une rupture avec les traditions, et viennent alors perturber les habitudes. Comme il s'agit d'un phénomène assez nouveau, on connaît mal les façons d'y réagir efficacement et chaque organisation doit y aller de ses propres expériences. Alors que certaines deviennent boulimiques du changement, d'autres choisissent plutôt de s'enfermer dans le statu quo. Il semble toutefois que ces deux voies soient, autant l'une que l'autre, inadaptées.

Dans ce contexte dit de changement, il est impératif que les personnels d'encadrement prennent du recul pour cerner les nouvelles réalités de leur profession et identifier les enjeux, les pistes de solutions pertinentes afin de tracer les perspectives d'avenir.

Que ce soit en Afrique, en Amérique ou en Europe, le chef d'établissement vit quotidiennement et annuellement des changements percutants qui viennent souvent perturber sa gestion d'établissement. Souvent confronter à des facteurs parfois imprévisibles ou difficilement contrôlables, le chef d'établissement doit savoir s'adapter au changement. Cet aspect ne trace qu'une partie du phénomène qui est totalement présent au cœur des organisations éducatives.

Le changement fait partie intégrante de la gestion de nos systèmes éducatifs. Il se présente parfois dans un large contexte de réformes et d'applications de réformes avec des personnels parfois peu

préparés eux-mêmes à modifier leur comportement face à des nouvelles approches pédagogiques. Partout dans l'espace francophone, la gérance des réformes nécessitent des approches particulières pour harmoniser le changement; c'est ce que nous verrons avec les résumés synthèse de grands conférenciers internationaux qui sont venus nous parler des différentes découvertes sur le sujet ainsi que des conférenciers qui nous ont entretenus sur leur expérience personnelle vécue dans leur pays.

Un autre aspect aussi qui a été abordé lors de cette biennale c'est tout le contexte des communautés d'apprentissages, sources devenues essentielles pour assurer toute transition harmonieuse au niveau professionnel et rendre disponibles les savoirs nécessaires pour faire face aux nouvelles réalités.

Finalement dans le cadre des changements de nos systèmes éducatifs, la reddition de comptes, l'imputabilité nécessite des compétences importantes dans un contexte décentralisé, dans un esprit de dynamique partenariale et dans une orientation bien définie de gestion par résultats.

En choisissant ce thème, L'AFIDES a voulu s'inscrire dans la continuité des Assises francophones de la gestion scolaire et de la mise en œuvre du Cadre d'action accepté par la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) qui ont élaboré ce cadre d'action autour des stratégies principales pour améliorer la gestion des systèmes éducatifs à savoir le renforcement des dynamiques locales, la gestion participative, le partenariat, la rationalisation et l'optimisation des ressources, la responsabilisation et le développement des capacités et la valorisation des personnels d'encadrement.

La Biennale d'Ottawa a permis certainement d'enrichir les compétences des gestionnaires des systèmes éducatifs et de favoriser la mise en œuvre des stratégies dégagées dans le Cadre d'action accepté et découlant des Assises francophones de la gestion scolaire et surtout de tracer un portrait des réalités vécues sur trois continents au regard des multiples changements qui attendent le chef d'établissement au quotidien.

Vous retrouverez dans les textes qui suivent la synthèse des Actes du colloque de la biennale d'Ottawa. ■



Message de Josée Cerrone

Josée Cerrone

Organisation internationale
de la Francophonie

Madame, Messieurs les Représentants des États,
Madame la Secrétaire Générale de l'AFIDES,
Madame, Monsieur la/le Représentant(e) de la
CONFEMEN,

Madame, Messieurs les Experts,
Chers/Chères participants et participantes
Mesdames, Messieurs,

Permettez-moi tout d'abord de vous présenter les salutations chaleureuses de Madame Fatima Dia TOURE, Directrice de l'Institut de l'Énergie et de l'Environnement de la francophonie, qui devait représenter personnellement Son Excellence Monsieur Abdou DIOUF, Secrétaire Général de l'Organisation Internationale de la Francophonie.

Elle nous a chargés, mon collègue Tounao Kiri et moi-même de vous apporter le message de notre organisation.

L'éducation a toujours constitué une priorité pour l'Organisation Internationale de la Francophonie. Cette volonté politique a été explicitée lors du 10^{ème} Sommet de la Francophonie de Ouagadougou, en 2004. D'ailleurs, le Cadre Stratégique Décennal qui a suivi, prévoit spécifiquement de :

- Contribuer à l'effort international pour assurer l'accès de tous les enfants à un cycle complet d'études primaires, en éliminant les disparités entre les sexes; et
- Favoriser l'enseignement, la formation et la recherche orientés vers le développement de l'emploi;

Afin d'atteindre cet objectif, l'OIF a décidé de développer et soutenir un partenariat avec toutes les structures francophones spécialisées. L'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires (AFIDES), qui depuis 25 ans contribue à une éducation de qualité dans l'espace francophone, est un partenaire privilégié de notre organisation. Elle bénéficie du statut

d'organisation non gouvernementale reconnue par la Francophonie, dans le domaine de la gestion des établissements scolaires, objet de nos échanges d'aujourd'hui.

Il faut également souligner le lien étroit que l'OIF entretient avec la CONFEMEN, conférence ministérielle permanente de la Francophonie sur l'éducation.

Avec ces deux organisations, et d'autres partenaires, nous avons, ensemble franchi quelques pas, avec ces résultats très encourageants. Ainsi, en avril 2006 :

- À Madagascar, une cinquantaine de pays de l'espace francophone a participé aux Assises francophones de la gestion scolaire.

Organisées conjointement par l'OIF, la CONFEMEN, l'AFIDES et le gouvernement de Madagascar, ces Assises ont permis l'adoption d'un plan d'action visant à améliorer la gestion des systèmes éducatifs favorisant ainsi l'accès, l'équité et la qualité de l'éducation.

- au Niger, la 52^{ème} Conférence ministérielle de la CONFEMEN a adopté le Cadre d'action des Assises qui contenait, notamment, des recommandations sur :

- le renforcement des programmes de formation et de développement des gestionnaires; et
- le partage des acquis et des bonnes pratiques, notamment par le biais des nouvelles technologies.

Dans sa programmation, l'OIF a fait siennes les recommandations issues de cette 52^{ème} Conférence ministérielle et a décidé de mettre en place un projet visant à améliorer l'efficacité des politiques nationales d'éducation par le renforcement des capacités pédagogiques et de gestion du personnel.

Toujours dans le cadre du suivi des Assises francophones de la gestion scolaire, la CONFEMEN et l'OIF, en collaboration avec l'Université Senghor et l'AFIDES, ont organisé deux séminaires de formation à la gestion scolaire en Tunisie.

En ce moment même, l'OIF déploie des missions d'appui dans cinq de ses pays membres : le Bénin, le Burkina Faso, le Cameroun, la Centrafrique, le Congo Brazzaville et le Tchad, pour accompagner les équipes nationales de ces pays à finaliser une stratégie nationale de formation à la gestion scolaire.

L'AFIDES a apporté un appui précieux en nous aidant à identifier des experts et en participant au comité partenarial composé de l'OIF, la CONFEMEN, l'Université Senghor et l'AFIDES.

De plus, l'AFIDES participera à l'atelier régional que l'OIF et la CONFEMEN comptent organiser au Burkina Faso en décembre prochain. Cet atelier qui réunira l'ensemble des équipes nationales des pays

appuyés, a pour objectif la mise en commun des stratégies nationales, le partage d'expériences et la mise en réseau.

Mesdames, Messieurs, vous l'aurez constaté, l'AFIDES fait parti des partenaires historiques de l'OIF dans le secteur de l'éducation. À l'occasion de ce 25^{ème} anniversaire, je tiens, au nom du Secrétaire général de la Francophonie, à rendre hommage à l'AFIDES et à travers elle, à tous les gestionnaires de l'éducation de l'espace francophone pour leur engagement au service d'une éducation de qualité pour toutes et pour tous.

Je vous remercie de votre attention. ■



Présentation de la CONFEMEN

Dans le but de poursuivre les actions menées pour améliorer l'accès à l'éducation, la qualité et la pertinence des systèmes éducatifs, les États et gouvernements membres de la CONFEMEN ont amorcé une réforme de leur système éducatif. Depuis sa création en 1960, la CONFEMEN contribue à cette refondation, notamment, par des réflexions et analyses susceptibles d'orienter les politiques éducatives et de donner lieu à des plans d'action stratégiques. Ainsi, la CONFEMEN est un espace de partage et d'expertise qui permet aux États et gouvernements membres de conjuguer leurs efforts en vue de développer leur système éducatif, non seulement sur le plan quantitatif, mais également, et surtout, sur le plan qualitatif.

Lors de la 50^e session ministérielle en 2002 à Ouagadougou (Burkina Faso), un Cadre d'action a été adopté. Ce Cadre priorisait les quatre axes suivants :

- promouvoir l'éducation pour tous dans le cadre de la lutte contre la pauvreté ;
- mobiliser et diversifier les ressources en faveur du secteur de l'éducation tant au plan national qu'international ;
- viser l'efficacité dans l'utilisation de ces ressources ;
- développer le pilotage des systèmes éducatifs.

La CONFEMEN a également réfléchi sur les facteurs liés à la gouvernance lors de réunions-débats organisées avec des partenaires, dont l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires (AFIDES), la Fédération africaine des Associations de parents d'élèves et d'étudiants (FAPE) et le Comité syndical francophone de l'éducation et de la formation (CSFEF), et a entrepris la mise en œuvre de certains projets relatifs à la gestion et à la dynamique partenariale.

En avril 2006 à Madagascar, se déroulaient les Assises francophones de la gestion scolaire.



Madame Adiza HIMA
Secrétaire générale
de la CONFEMEN

Les acteurs gouvernementaux et non gouvernementaux examinaient les questions de la bonne gouvernance, la décentralisation/déconcentration, la gestion des manuels scolaires, la mobilisation des ressources et la professionnalisation des personnels de gestion. Les ministres, lors de la 52^e session ministérielle, ont adopté le Mémorandum et le Cadre d'action sur la gestion scolaire et un projet sur la formation des personnels scolaires a été mis en place avec l'OIF et en partenariat avec l'AFIDES et l'Université Senghor. Les stratégies nationales de six pays (Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Congo, République centrafricaine et Tchad) ont été validées en 2010 et les sessions de formation vont suivre tout au cours des années à venir. Les résultats attendus de ce projet rejoignent deux des trois mesures prioritaires identifiées par les ministres, membres de la CONFEMEN, à savoir la mise en place ou le renforcement de programmes de formation et de développement professionnel des gestionnaires à tous les paliers du système ; la capitalisation et le partage des expériences et des acquis en matière de gestion.

En octobre 2007, c'était la dynamique partenariale qui a fait l'objet de discussion dans le cadre des Journées de réflexion sur la pratique de la dynamique partenariale dans les pays francophones d'Afrique. Les principaux thèmes abordés portaient sur la décentralisation efficiente des systèmes éducatifs, le développement de la culture de consultation, de concertation et de dialogue politique et les impacts de la dynamique partenariale sur les performances des systèmes éducatifs. À la suite de ces Journées, une étude a été amorcée afin d'approfondir la réflexion sur cette question dans l'espace francophone et de recenser les pratiques novatrices les plus porteuses en la matière.

Toujours à la suite de ces Journées, plusieurs pays ont amorcé l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies pour favoriser une dynamique parte-

nariale de qualité. La CONFEMEN a initié un programme d'appui dans le but de créer un espace de dialogue, d'échange et de travail, pour renforcer les capacités des acteurs et définir les axes stratégiques d'actions concertées et élaborer des cadres d'action nationaux.

Un autre aspect lié à la gouvernance est l'évaluation des systèmes éducatifs que la CONFEMEN a prise en charge à travers son Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). Les résultats des évaluations constituent des éléments de choix de politiques permettant d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages des élèves et de s'assurer que ces choix sont réalisables, compte tenu des ressources limitées. L'évaluation des systèmes éducatifs occupe donc une place importante dans les travaux de la CONFEMEN. C'est la raison pour laquelle une réflexion approfondie sur cette question, initiée lors de la 51^e session ministérielle à Maurice en 2004, a permis de dégager

des pistes d'action qui ont conduit à l'élaboration, et cela depuis plusieurs années, d'un projet relatif aux Dispositifs nationaux d'évaluation (DNE). Engagé par la CONFEMEN et l'OIF, ce projet a pour objet d'appuyer les pays dans l'élaboration et la mise en place du dispositif national d'évaluation afin de leur permettre d'analyser et de suivre la mise en œuvre de leur politique éducative et les conséquences sur les acquis scolaires. Un comité mixte de pilotage du projet a été constitué pour la mise en place et le suivi du projet. Cinq pays ont été retenus pour la phase pilote. Il s'agit du Burkina Faso, du Bénin, du Liban, du Mali et du Sénégal.

La CONFEMEN est heureuse de d'associer à la 14^e biennale de l'AFIDES et à son 25^e anniversaire pour souligner le partenariat exceptionnel développé dans le cadre du renforcement des capacités des gestionnaires des systèmes éducatifs. ■



Allocution de Sylvie Boucher

À l'occasion de la Biennale de l'AFIDES
(Ottawa, 19 octobre 2009)

Madame, Messieurs les Représentants des États,

Madame la Secrétaire Générale de l'AFIDES,

Madame, Monsieur la/le Représentant(e) de la
CONFEMEN,

Madame, Messieurs les Experts,

Chers/Chères participants et participantes

Mesdames, Messieurs,

Dans un premier temps, permettez-moi de vous souhaiter la bienvenue dans notre belle capitale; je sais que plusieurs d'entre vous êtes venus de loin pour partager et échanger leurs réflexions sur le thème proposé.

C'est un plaisir pour moi de pouvoir représenter la ministre de la Francophonie ainsi que le gouvernement du Canada à l'ouverture de votre biennale. D'ailleurs, l'honorable Josée Verner tenait à ce que je vous fasse part de son regret de ne pouvoir être ici ce matin.

L'Organisation internationale de la Francophonie et votre association ont plus d'un point en commun. Bien entendu, on pense tout de suite à la langue française. Vient ensuite la grande importance que nous accordons tous à l'éducation. L'appui à l'éducation, à la formation, et à l'enseignement supérieur est en effet une des grandes missions que s'est donné l'OIF. Cet engagement envers l'éducation se traduit notamment par la coopération interuniversitaire, une composante importante des échanges en Francophonie.

Le Canada appuie l'Association universitaire Francophone, tant financièrement que politiquement depuis ses tous débuts, parce que nous trouvons des bénéfices importants aux échanges dans le domaine de l'éducation.

Si vous êtes aujourd'hui réunis, c'est également parce que vous avez du cœur à l'excellence, tant

Sylvie Boucher

Représentante de la Direction
de la Francophonie,
Ministère de l'Éducation
de l'Ontario

dans la gestion de vos établissements que dans l'éducation que vous y offrez.

Au cours des prochains jours, vous vous pencherez sur un des grands défis de l'heure en éducation : la gestion du changement.

Je ne crois pas qu'il y existe dans nos communautés un secteur qui, face à l'évolution, face à la transformation de nos sociétés, ne soit pas forcé à un moment ou l'autre de s'interroger, de repenser ses façons de faire, de revoir son approche et de s'ajuster pour mieux répondre aux besoins de sa clientèle.

Vous connaissez bien la valeur du savoir. L'échange de connaissances au sein d'une communauté est essentiel au développement de meilleures pratiques et d'une meilleure gestion. Le partage du savoir est le moteur de l'innovation.

C'est pourquoi je me réjouis de vous voir aujourd'hui réunis afin de discuter des défis auxquels vous faites face, de partager vos connaissances, vos apprentissages, vos solutions.

Je suis d'autant plus heureuse de voir qu'encore une fois, le partage de la langue française favorise l'échange dans d'autres domaines.

L'appartenance à la Francophonie crée des liens entre institutions à travers le monde, facilite les échanges, la coopération, la collaboration en recherche, et bien plus.

L'AFIDES fait sans contredit partie de ces institutions qui donnent un contenu et une vigueur à la Francophonie, en créant des réseaux fertiles pour les échanges.

Permettez-moi, à la veille de l'ouverture de vos travaux, de vous exprimer mes meilleurs vœux de succès dans le cadre de vos réflexions.

Merci de votre bienveillante attention. ■

Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique

Les recherches indiquent qu'en dépit des efforts déployés pour améliorer les pratiques en gestion du changement, leurs taux de succès demeurent relativement faibles, se situant aux environs de 33 % (Smith, 2002). Ces recherches suggèrent que les pratiques des gestionnaires auraient une incidence importante sur la réussite des changements, d'où l'intérêt de poser sur elles un regard critique (Mourier et Smith, 2001 ; Marzano, Waters et McNulty, 2005). En effet, ce que les gestionnaires font ou ne font pas peut faire la différence. On dispose d'ailleurs de plus en plus d'information quant aux pratiques à favoriser, mais il semble bien qu'elles ne soient pas encore très répandues.

Qu'en est-il de l'administration publique ? Bien qu'il soit courant d'entendre que l'entreprise privée serait plus efficace que l'administration publique, nous n'avons trouvé ni dans les recherches ni dans nos expériences d'indications montrant que l'une ferait mieux que l'autre. En fait, les problèmes de gestion du changement sont rarement associés à la forme juridique de l'organisation ; ils relèvent plutôt des dynamiques humaines et sociales, de sorte que les défis sont sans doute similaires dans les deux secteurs, avec cette réserve que souvent, dans l'administration publique, les dirigeants doivent composer avec un cadre plus contraignant (Ban, 1995), ce qui serait de nature à hausser le degré de difficulté.

Cet article propose une réflexion critique sur des pratiques de gestion du changement observées chez les dirigeants de l'administration publique. Selon l'auteur, il y aurait chez eux, entre autres aux échelons supérieurs, une tendance à négliger des aspects cruciaux des processus de changement organisationnel, qui se traduit par des succès mitigés, assortis de coûts humains et financiers élevés, avec parfois une atteinte à la qualité des prestations offertes à la population.

En plus d'analyser et de commenter plusieurs façons de faire, des suggestions susceptibles de

Pierre Colletette
professeur, Département des
sciences administratives,
Université du Québec en
Outaouais



mieux discipliner les pratiques de gestion du changement sont proposées.

L'information à la source de cette analyse provient d'observations faites par l'auteur au fil des années à titre de chercheur, d'observateur ou d'intervenant. Elles ont donc une valeur largement anecdotique, mais leur nombre élevé (quelques centaines) et leur diversité en font néanmoins de riches révélateurs des pratiques en vigueur dans une grande diversité de milieux. Parmi les situations ayant servi à alimenter la réflexion, se trouvent les deux grandes réformes du système de santé que le Québec a connues durant les années 1990 et 2000, de même que la réforme québécoise de l'éducation au primaire et au secondaire, également vécue dans quelques pays européens. Dans chacun de ces cas, les réformes comportaient de multiples changements d'une magnitude variée, modifiant plusieurs aspects du fonctionnement des organisations concernées. Comme ces deux secteurs combinés représentent, selon les années, entre 60 % et 80 % du budget des dépenses de l'État québécois et que la tendance est la même dans les autres États occidentaux, ils couvrent un éventail important des chantiers de changement engagés au sein de l'appareil gouvernemental.

La vague de fusions au sein des agglomérations québécoises en 2001-2002, à laquelle l'auteur a été associé, de même que d'autres expériences de fusions d'établissements publics au Canada et en Europe ont été aussi des sources d'information. À plus petite échelle, l'auteur a pu puiser à même de nombreuses expériences de changement observées dans des établissements de santé, des agences et des ministères gouvernementaux canadiens, des écoles primaires et secondaires (publiques et privées), des commissions scolaires ainsi que des expériences dans des services publics européens et des organisations internationales. Ces changements portaient sur des aspects très

variés : systèmes d'information, pratiques professionnelles, modèles de services, structures, offre et configuration de services, approches en gestion des ressources humaines, etc. Si l'analyse s'attache principalement aux lacunes dans les pratiques de gestion du changement, elle ne constitue pas pour autant un procès d'intention à l'endroit des dirigeants. En effet, leur travail est particulièrement exigeant et complexe dans les conditions de turbulence rencontrées depuis le début des années 1990 (Stacey, Griffin et Shaw, 2000). Il n'est pas rare qu'ils doivent relever des défis énormes en présence d'importantes contraintes et de commandes politiques parfois irréalistes. L'intention ici est plutôt d'attirer l'attention des dirigeants sur des aspects qui pourraient être améliorés, dans le but d'accroître les chances de réussite des nombreux et parfois délicats changements qu'ils sont appelés à piloter, notamment les changements dans les grands systèmes. Il est certainement possible de réussir des changements d'envergure dans l'administration publique, mais à la condition que ses dirigeants adoptent des pratiques de gestion qui soient adaptées aux caractéristiques du changement organisationnel. Ces pratiques sont souvent exigeantes et consommatrices de temps, mais c'est le prix à payer pour que les transformations mises en route puissent être menées à terme tout en limitant les effets secondaires négatifs.

Les observations et les commentaires qui suivent ne portent pas sur le contenu ou la pertinence des transformations entreprises dans les administrations publiques. Ce sont les procédés retenus pour introduire ces changements qui sont examinés.

Des éléments de contexte

C'est devenu un lieu commun de dire que les organisations sont aux prises avec des changements, récurrents et importants. Ce n'est cependant pas une situation unique dans l'histoire des organisations. À titre d'exemple, si l'on comparait la période 1990-2008 à la période 1960 - 1978, on trouverait probablement dans cette dernière une quantité et une magnitude de changements aussi élevées, tout au moins dans l'administration publique. On n'a qu'à se souvenir de la mise en place des ministères de l'Éducation et de la Santé et aux infrastructures et services associés. On peut aussi penser à l'évolution des

pratiques sur le plan de l'organisation du travail et des services à la population, de même qu'à l'informatisation des processus, déjà amorcée à cette époque.

La situation actuelle comporte cependant des différences par rapport à cette époque, lesquelles rendent l'introduction des changements plus problématique. Parmi ces différences, on note que les ressources financières sont en général plus limitées, ce qui réduit la marge de manoeuvre pour créer des conditions propices au changement. On remarque également que plusieurs des changements de la période 1960-1978 s'inscrivaient en continuité des pratiques existantes et constituaient donc des changements d'ordre premier (Watzlawick, Fisch et Weakland, 2000), connus pour être plus faciles à intégrer que les changements de deuxième ordre. En plus, ils ajoutaient souvent au mieux-être et au confort tant des membres de l'organisation que des populations bénéficiaires des services. On améliorait le cadre de travail tout en haussant l'offre de services.

Durant la période 1990-2008, plusieurs changements ont au contraire été marqués du sceau de la rupture, caractérisés par la transformation des méthodes et des procédés et accompagnés d'une réduction des ressources plutôt que par l'ajout d'éléments de confort. Ils apportaient donc peu d'amélioration au cadre de travail pour les prestataires de services, le péjorant même dans certains cas, et comportaient parfois des rationalisations de services pour la population. Ces éléments ont été très présents dans les discussions lors des fusions municipales au Québec et en Ontario, tout comme lors des réformes de la santé un peu partout au Canada et dans plusieurs autres pays occidentaux durant les années 1990 et 2000.

Dans un tel contexte, les défis pour les gestionnaires du changement sont donc nettement plus grands qu'ils ne l'étaient au cours des périodes précédentes. En effet, la multiplication des contraintes ne peut qu'affecter négativement la disposition des gens envers le changement, ce qui impose aux gestionnaires de faire appel à des méthodes adéquates pour non seulement réussir les chantiers qu'ils entreprennent, mais aussi pour éviter des effets secondaires négatifs sur les membres de leur organisation et sur les services rendus à la population.

Durant les années 1960 et 1970, en raison du contexte peu contraignant et des avantages que les gens pouvaient retirer des changements introduits, les enjeux se situaient en bonne partie du côté de la planification du changement. Un survol des publications jusqu'à la fin des années 1980 révèle qu'une proportion élevée d'entre elles traitaient des principes, des méthodes et des outils de planification à utiliser pour concevoir et mettre en oeuvre des changements. Dans le contexte des années 2000, où les changements introduits contribuent peu à l'amélioration du cadre de travail des destinataires, viennent s'ajouter des exigences de pilotage de la mise en oeuvre, d'encadrement et de mobilisation des destinataires pour susciter et maintenir chez eux une disposition favorable durant la transition (Bridges, 2003). Depuis le début des années 1990, les publications en témoignent. Plusieurs font désormais référence aux problèmes de pilotage et s'intéressent aux pratiques de gestion qui contribuent à la réussite d'un changement organisationnel, plus spécialement en ce qui a trait à la gestion de la transition, ce qui donne une bonne indication des nouveaux défis. Comme élément nouveau, on peut aussi ajouter que la réalité est sans doute devenue plus complexe et plus turbulente, sous la pression des mutations sociales, culturelles et économiques en cours (Rondeau, 1999) et des efforts des États pour assainir les finances publiques. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains vont jusqu'à suggérer une approche du changement qui soit « improvisatrice », pour tenir compte du fait que le changement est un processus continu s'opérant dans un environnement dynamique (Orlikowski et Hofman, 1997). Par ailleurs, si cette conception peut s'appliquer à des organisations composant avec un environnement volatil, comme dans le secteur des technologies de l'information, dans l'administration publique on trouve peu de services aux prises avec un environnement qui justifierait une aussi grande flexibilité, ce qui néanmoins ne devrait pas les dispenser de faire preuve d'une réelle capacité à s'adapter à des exigences nouvelles. Ce contexte difficile ne doit cependant pas servir de prétexte pour cautionner des pratiques peu efficaces. Au contraire, il devrait inciter à l'adoption de méthodes et de procédés adaptés à la nature et à l'envergure des défis posés. Autrement, les dirigeants exposent leur organisation à l'émergence d'une sorte de confusion col-

lective proche du chaos (Stacey, 1996) et à une baisse d'efficacité et d'efficience. Dans certains cas au demeurant, les gens disent de leur organisation qu'elle est en proie à un vent de folie, traduisant ainsi leur désarroi devant une réalité dans laquelle ils se sentent à la fois débordés et déroutés.

De fait, malgré un accroissement réel de la complexité et de la turbulence, il est probable qu'une partie du tourbillon de changement observé dans certaines organisations soit générée artificiellement par des dirigeants qui, devant faire face à de multiples pressions, sont progressivement devenus incapables de discerner l'essentiel du superflu, le prioritaire du secondaire (Collerette, Schneider et Legris, 2007). Dans l'administration publique, ce phénomène peut du reste être exacerbé par les virages soudains des instances politiques en réponse aux humeurs de l'électorat.

Cinq fois trop...

Plusieurs institutions publiques ont connu une véritable vague de changements depuis le début des années 1990. Si un bon nombre d'entre eux étaient justifiés pour assurer l'évolution de l'administration publique, leur mise en oeuvre a probablement comporté des excès qui ont pu en grever les bénéfices attendus.

Une étude conduite par Probst et Raisch (2005) sur les 100 principaux krash d'entreprises en Amérique et en Europe entre 1998 et 2003 a montré que parmi les principaux facteurs associés aux difficultés de ces entreprises, on trouve des pratiques de gestion louables, mais poussées « trop » loin. Autrement dit, un excès de certaines façons de faire a rendu ces organisations moins performantes, plus fragiles et de moins en moins capables d'intégrer le changement. Les auteurs parlent d'un syndrome d'épuisement organisationnel, alimenté entre autres par une gestion du changement déficiente. Un regard sur diverses expériences vécues dans l'administration publique au cours des deux dernières décennies suggère que cette propension au « trop » y est présente en matière de gestion du changement. Nous examinons ici cinq pratiques fréquentes qualifiées d'excessives, qui peuvent avoir une incidence négative :

- des changements «trop nombreux» (trop de projets différents en même temps dans l'organisation) ;

- des changements « trop fréquents » (des vagues de changement se succédant à un rythme élevé, sans période de consolidation et de répit) ;
- des changements « trop gros » (des chantiers d'une amplitude plus grande que la capacité de gestion en place et que la capacité d'intégration des destinataires) ;
- des changements « trop dispersés » (des projets peu coordonnés, allant parfois dans des directions conflictuelles) ;
- des changements « trop vagues » (des formulations générales, ambiguës, sans objectifs opérationnels).

Certains font valoir que cette déferlante serait dictée par une réalité elle-même mouvementée qui laisse peu de choix aux décideurs politiques et administratifs. Aussi vrai que cela puisse être, à quoi sert-il de lancer des opérations jugées nécessaires, mais dont les chances de réussite sont minces et qui n'apporteront pas les bénéfices escomptés, avec en prime des coûts de transition élevés ?

Des changements trop nombreux

Il suffit de discuter avec des individus oeuvrant dans l'administration publique pour les entendre se plaindre d'un trop grand nombre de changements simultanés qu'ils décrivent comme une sorte de tourbillon. On entend des propos similaires chez les cadres, entre autres au niveau opérationnel, qui déplorent une quantité de changements, laquelle dépasse leur capacité de gestion et les pousse à négliger la conduite des activités courantes. Certains critiques y verront l'expression de résistances au changement ou encore un manque de flexibilité propre à l'administration publique, ce qui est sans doute vrai pour certains individus, mais dans plusieurs situations il s'agit d'un problème réel que l'on observe aussi dans le secteur privé: le nombre de changements en marche est plus élevé que ce que les gestionnaires sont capables de maîtriser et il s'ensuit une mise en oeuvre déficiente avec des résultats qui ne correspondent pas aux objectifs poursuivis.

Prenons l'exemple de la réforme de la santé initiée au Québec en 2004. À certaines époques, on a vu des cadres qui devaient en même temps diriger des équipes nouvelles, s'ajuster à de nouveaux rattachements hiérarchiques, voir à la mise en oeuvre

de nouveaux mandats, procéder à des modifications dans l'organisation et les pratiques de travail du personnel, revoir les modalités de collaboration avec les services de soutien, en plus de devoir participer à des groupes de travail visant à repenser et à réorganiser la coordination avec les partenaires internes et externes. Non seulement ce type de situation ne constitue pas une exception, mais on a observé plus d'une fois des situations où le nombre de chantiers en cours dépassait nettement ce qui vient d'être évoqué. Des situations analogues ont aussi été vécues dans le domaine municipal lors des travaux préparatoires à la fusion des grandes villes et durant les premières années de leur existence.

Ce phénomène peut être associé en partie au mode de vie contemporain caractérisé par de nombreuses transformations, mais cette explication n'est pas suffisante pour justifier de si nombreux changements, dont plusieurs comportaient des ruptures, qui suscitent habituellement plus de remous et de problèmes d'adaptation que les changements en continuité (Watzlawick, Fisch et Weakland, 2000).

En réalité, depuis le début des années 1990, les réformes et les changements de toutes sortes se sont accumulés sans arrêt dans les organisations gouvernementales. Par exemple, dans le secteur de la santé, en plus des deux réformes majeures, se sont ajoutés divers changements touchant les pratiques professionnelles, les capacités d'accueil, les technologies en usage, les pratiques administratives, etc., sur un fond de pénurie de personnel qualifié. Le secteur municipal n'a pas été en reste avec des projets de transformation visant à rationaliser les coûts, à regrouper des villes, à intégrer des outils technologiques dans la prestation des services, à intégrer de nouvelles responsabilités transférées par d'autres niveaux de gouvernement, sans parler des changements faisant souvent suite à l'élection d'un nouveau conseil municipal. La réforme dans le domaine scolaire comportait elle aussi de nombreux changements touchant tant le curriculum que les pratiques éducatives et divers aspects du fonctionnement des écoles primaires et secondaires, qui, dans plusieurs cas, ont dû être intégrés de façon quasi simultanée.

Une telle situation, à moins d'être particulièrement bien gérée, introduit inévitablement un désordre assez élevé dans l'organisation, dont certains membres ne parviendront pas à absorber

les nouvelles exigences et éprouveront du désarroi, alors que le management ne pourra leur accorder l'attention requise pour faciliter leur adaptation. Malgré des efforts sincères, les gestionnaires arrivent difficilement à maîtriser ces chantiers de changement qui s'ajoutent à la gestion des activités courantes. Dans une certaine mesure, en multipliant les dossiers de changement, on incite les cadres à se disperser de sorte qu'aucun de ces dossiers ne bénéficie de l'investissement qu'il mériterait. En outre, cette pratique risque de les distraire de leur mission première de prestation des services (Getz et Robinson, 2002), ce qui peut compromettre la performance de l'organisation. Certains cadres cherchent néanmoins à tout faire, mais ils doivent alors allonger leurs horaires de travail ponctionnant ainsi des heures à leur vie familiale et personnelle, avec en prime des effets négatifs sur leur productivité, leur efficacité, leur créativité, et pour certains une dégradation de leur santé physique et mentale.

Cette propension à mettre en marche un grand nombre de projets de changement en même temps est contraire aux pratiques exemplaires (Mourier et Smith, 2001 ; Probst et Raisch, 2005). Il serait plus sage d'engager peu de chantiers importants en même temps, mais d'y consacrer une somme importante d'énergie et de ressources, en plus d'assurer une présence active des cadres supérieurs pour réitérer le sens des changements et appuyer les efforts des « troupes ». Ces principes ont été mis en pratique lors de l'implantation d'un nouveau système d'information dans un service de police de grande taille ; la mise en service a été réalisée selon les délais, le système mis en place a fonctionné correctement et le tout sans effets négatifs sur la santé et l'efficacité du personnel concerné (Collerette, Legris et Manghi, 2006). Bien sûr, la turbulence du début du deuxième millénaire oblige les organisations à composer avec une grande diversité de défis simultanés. Mais, comme l'ont observé Collins et Porras (1994) dans une recherche sur les organisations dont la performance a été durable, les gestionnaires ayant le mieux réussi sont ceux qui sont restés concentrés sur la mission principale de leur organisation, sans se laisser distraire par les nouveautés ou par les sollicitations qui n'y étaient pas directement associées, ou dont la valeur ajoutée par rapport à cette mission n'était pas suffisamment élevée. Ils ont été sélectifs, évitant ainsi

de surcharger leur organisation avec trop de chantiers nouveaux. Leurs travaux suggèrent qu'on gagnerait plutôt à se concentrer sur moins de chantiers, mais en y mettant les ressources nécessaires, en faisant preuve d'une gestion rigoureuse fondée sur des normes élevées et en choisissant des cibles qui sont centrales par rapport à la mission principale de l'organisation.

Des changements trop fréquents

Outre la présence de trop nombreux changements simultanés qui créent une pression sur l'organisation, il n'est pas rare que les chantiers se succèdent sans période de consolidation et en laissant peu ou pas de répit entre eux. Pour l'illustrer, prenons l'exemple d'une cadre scolaire ayant été nommée par intérim en début d'année scolaire au poste d'adjointe responsable du secondaire IV dans une école à la suite du départ en congé de maladie de la titulaire du poste.

Son arrivée dans cette unité coïncidait avec l'introduction de nouvelles approches dans l'ensemble des matières pour se conformer au renouveau pédagogique instauré par le ministère. Elle a reçu de la direction de l'école la responsabilité de superviser et d'encourager l'adoption de ces nouvelles pratiques. Deux semaines plus tard, la commission scolaire introduisait un nouveau système d'information permettant d'assurer un meilleur suivi des élèves. Avec ce système, les enseignants devaient désormais inscrire tous les renseignements pertinents concernant chaque élève dans son dossier informatisé ; la mise en oeuvre de ce changement a été confiée à l'adjointe. À la mi-octobre, devant la pression publique, le ministère a décidé d'introduire un nouveau bulletin de même qu'une nouvelle formule de notation. Il a été demandé aux cadres des écoles de s'assurer de leur mise en place pour la remise des bulletins prévue à la mi-novembre, sachant que les instructions précises n'arriveraient qu'en début novembre. En novembre, à la suite des recommandations d'un comité de travail, le conseil des commissaires a décidé d'enrichir le programme de français par des mesures visant à améliorer la réussite des élèves, plusieurs de ces mesures concernant plus spécialement le secondaire IV. Encore une fois, la mise en place des nouvelles mesures devait être assurée par les adjoints avec l'appui des conseillers pédagogiques.

Le conseil des commissaires souhaitait qu'elles soient en vigueur le plus tôt possible afin de produire un impact avant la fin de l'année scolaire. À la suite de problèmes de comportement des élèves aux abords de l'école, la direction de l'école et les services communautaires de la ville ont convenu d'une révision du code de vie des élèves devant entrer en vigueur à la mi-décembre afin que, dès janvier, la situation se soit améliorée ; les adjoints étant responsables du respect du code de vie pour leur niveau, il leur appartenait de faire le nécessaire pour réussir ce changement de cap.

Nous ne sommes qu'en décembre et il est vraisemblable que ce scénario se répétera au cours des mois suivants. Pris un à un, chacun de ces chantiers de changement peut se justifier au nom de l'amélioration de la performance et du fonctionnement de l'école. Toutefois, en dépit de leurs mérites, la succession des chantiers que le cadre doit piloter et que les gens doivent intégrer, risque de les conduire assez rapidement à un seuil de saturation. Chaque changement, malgré sa simplicité apparente, peut demander des mois de travail pour être mis en place, stabilisé et intégré au fonctionnement courant. L'arrivée régulière de nouveaux chantiers fera en sorte que les gens devront délaisser ceux auxquels ils se consacraient déjà pour s'investir dans les nouveaux, suspendant ainsi l'introduction d'un nombre croissant de nouvelles pratiques peu ou mal intégrées, sans parler des activités courantes qui auront peut-être été négligées.

L'absence de répit entre ces divers changements pourra aussi avoir pour effet d'essouffler les gestionnaires et le personnel, qui deviendront de moins en moins disposés à collaborer à de nouveaux changements, qui seront de plus en plus désabusés devant la cascade de nouvelles exigences et qui présenteront des signes de fatigue inhabituelle (Orlikowski et Tyre, 1993 ; Probst et Raisch, 2005). Dans ces conditions, il ne faudrait pas s'étonner que les gens évoquent parfois une impression de perpétuel recommencement qui mine chaque fois un peu plus leur réceptivité à de nouvelles propositions de changement. En fait, comme ils développent l'impression que la durée de vie réelle des changements est souvent courte, les gens deviennent sceptiques et sont de moins en moins disposés à investir leur énergie et leurs émotions pour s'impliquer dans l'aventure du

changement. Il ne faudrait pas s'étonner non plus d'une sorte d'usure précoce des cadres qui doivent alors absorber une surcharge de travail en plus de subir les réactions négatives du personnel, sans parler de la gestion de leur propre processus d'adaptation à ces changements (Abrahamson, 2004).

Sur le plan des changements eux-mêmes, la succession rapprochée de chantiers ne permet pas de détecter les imperfections inévitables qui vont alors persister et occasionner de nouveaux problèmes qui à leur tour justifieront le déclenchement d'autres vagues de changement, ajoutant ainsi au tourbillon. La valeur potentielle des nouveautés se trouve alors hypothéquée par l'arrivée de ces autres chantiers qui vont les déclasser et empêcher que l'on y consacre les énergies qui seraient autrement requises. Dans certaines organisations, on observe cette cascade de changements récurrents durant des années. Orlikowsky et Tyre (1993) ont montré que les membres d'une organisation affichent et maintiennent une meilleure disposition au changement lorsque l'on procède par cycles de changement concentrés, entrecoupés de périodes de répit entre ces cycles, plutôt que de maintenir l'organisation dans un état permanent de changement.

Ce phénomène de changements fréquents avec une absence de périodes de répit, tout comme la présence de trop nombreux changements, peut aussi avoir pour effet de distraire et même de désintéresser les membres de l'organisation de l'accomplissement de leur travail quotidien. Cela est d'autant plus dangereux que, souvent, ce sont les personnes les plus dynamiques et les plus engagées que l'on encourage à s'impliquer dans les projets de changements affaiblissant ainsi l'organisation dans l'accomplissement de ses activités courantes (Getz et Robinson, 2002). Ajoutons qu'en plus de l'énergie consacrée à la mise en oeuvre des changements, il faut aussi compter les longues heures consacrées à des groupes de travail et à des activités de perfectionnement associées à ces chantiers qui peuvent aussi contribuer à un désinvestissement dans l'accomplissement des activités régulières.

La succession rapprochée de changements n'est pas sans conséquence sur la productivité du personnel : étant constamment en effort d'adaptation, celui-ci n'arrive pas à développer des pra-

tiques routinières ou des automatismes qui sont pourtant nécessaires à l'exécution d'un travail efficace.

Et cela, sans parler des situations où les chantiers eux-mêmes connaissent des modifications de trajectoire en cours de route qui équivalent à de nouvelles vagues de changement ; le changement dans le changement disent certains. Ces ajustements sont certes nécessaires tant pour des raisons d'adaptation à une réalité mouvante que pour corriger des dysfonctionnements apparus en cours d'implantation, ou encore pour tenir compte des opinions des parties prenantes. Mais l'effet reste le même: la cascade ininterrompue de changements vient perturber l'organisation, la rendant ainsi plus vulnérable et, dans certains cas, moins capable de tirer avantage des changements introduits.

Les décideurs doivent être conscients qu'un changement organisationnel induit souvent un certain degré de désorganisation avant que les nouvelles pratiques se ritualisent. L'ajout rapproché de chantiers de changement accroît la désorganisation et peut fort bien la faire durer plus longtemps, avec le risque que l'on sombre dans un état de désordre pouvant rendre l'organisation difficile à gouverner et difficile à vivre pour beaucoup de ses membres qui n'ont pas toujours les dispositions personnelles pour rester sereins dans les contextes de désordre.

Des changements trop gros

Certaines études concluent que l'envergure des chantiers de changement devrait être à la mesure de la capacité de gestion de l'organisation afin d'éviter d'en perdre la maîtrise. Cela parce que leur gestion demande un apport important de temps et d'énergie à tous les niveaux, notamment chez les cadres (Mourier et Smith, 2001 ; Probst et Raisch, 2005), sachant que l'énergie qu'ils vont y consacrer sera dans de nombreux cas une énergie résiduelle, c'est-à-dire celle encore disponible après s'être consacrés à leurs fonctions normales. Cette observation est d'autant plus préoccupante qu'on va très rarement allouer des ressources importantes aux initiatives de changement, surtout dans un contexte de contraintes budgétaires.

Pourtant, il n'est pas rare de voir des situations où les dirigeants choisissent d'engager leur organi-

sation dans des chantiers de grande envergure, avec peu de ressources additionnelles pour aider à concevoir et à piloter le changement et pour absorber la surcharge imposée aux membres de l'organisation. Il n'est pas rare non plus que le changement soit introduit à la grandeur de l'organisation, impliquant alors un très grand nombre de personnes, ce qui ne fait que contribuer à l'amplitude du changement et à celle des phénomènes associés. Dans un certain nombre de cas, les formules introduites n'ont pas été expérimentées au préalable et n'ont donc pas été éprouvées, de sorte que non seulement on ne peut en garantir l'issue, mais en plus on peut difficilement proposer aux destinataires des prototypes fiables pouvant les guider dans l'action.

Plusieurs problèmes peuvent découler de changements trop gros : les responsables de l'opération de changement seront débordés par les tâches à accomplir; ils n'arriveront pas à répondre aux multiples sollicitations qu'ils recevront ; les cadres supérieurs auront graduellement l'impression d'avoir perdu la maîtrise du projet ; les cadres des autres niveaux auront le sentiment de ne pas recevoir l'appui dont ils auraient besoin et, se sentant démunis, ils improviseront des solutions de fortune pour se dépêtrer d'un défi vu comme démesuré. S'ensuivront du mécontentement, de l'incompréhension et un manque de cohérence d'ensemble mettant en péril la réussite du changement.

Les réformes introduites au Québec dans les domaines de la santé et de l'éducation correspondent en plusieurs points à ce qui vient d'être évoqué. Il s'agissait de changements profonds tant sur le plan de l'organisation des services que sur celui des pratiques des prestataires de services. Bien que les formules mises de l'avant aient été novatrices, elles avaient été peu expérimentées au préalable ; dans les deux cas, un laps de temps trop court s'est écoulé entre la formulation des solutions préconisées et leur mise en application à la grandeur du territoire. Dans le cas de l'éducation, certaines expérimentations ont été réalisées, mais leur durée n'a peut-être pas été assez longue pour permettre d'en faire un examen critique probant. Il faut tout de même signaler que l'implantation de cette réforme s'est opérée de façon progressive à travers les divers cycles d'enseignement sur un horizon de dix ans. Toutefois, à chaque étape, elle

a été introduite sur une grande échelle, c'est-à-dire à la grandeur du Québec.

Dans le cas de la santé, que ce soit en 1994 ou en 2004, il n'y a pas eu de véritable période d'expérimentation. Lors de la réforme de 2004, les établissements nouvellement constitués (les centres de santé et de services sociaux – CSSS) ont été dans une large mesure laissés à eux-mêmes pour élaborer le modèle à mettre en place et pour choisir la façon de mettre en oeuvre ce changement. En santé comme en éducation, plusieurs établissements ont connu des problèmes importants d'intégration du changement et on a vu nombre de cadres travailler à la limite de leur capacité physique et mentale, et parfois au-delà, ce qui s'est traduit, dans certains cas, par de la maladie et de l'absentéisme.

Il ne s'agit pas de blâmer les instigateurs de ces changements. Il s'agit plutôt de mettre en relief qu'il eût été plus sage de procéder de façon plus méthodique et plus progressive en décomposant ces projets de grande taille en chantiers plus modestes et donc plus facilement maîtrisables, avec davantage de garanties de réussir et d'atteindre les objectifs poursuivis (Orlikowski et Tyre, 1993). Bien sûr, cela demande beaucoup de détermination et de persévérance dans le pilotage du changement, mais pourquoi pas ? Sur la même période, on aurait peut-être avancé plus et avec des organisations en meilleur état.

Dans le cas de la réforme du système de santé démarrée en 2004, un certain nombre d'établissements en étaient encore quatre ans plus tard à mettre en place leur modèle d'organisation ou à chercher des façons d'harmoniser les unités intégrées, ou bien à résorber les problèmes de transition. À plusieurs endroits, les gens, notamment les cadres, déploraient les problèmes d'organisation non résolus et affirmaient ne pas réussir à composer adéquatement avec l'ampleur du fardeau hérité, certains parlant même de chaos.

Selon les recherches disponibles, on aurait avantage à s'attribuer des projets qui soient à la mesure de sa capacité de gestion (Probst et Raisch, 2005), qui correspondent à la capacité d'absorption des destinataires (Orlikowski et Tyre, 1993) et qui soient appuyés par des ressources d'accompagnement dédiées et en quantité suffisante (Collerette, Legris et Manghi, 2006). On devrait en outre confier ces chantiers à des

équipes ayant un très bon contact avec le terrain pour les inciter à rester en phase avec ses exigences et ses contraintes (Mourier et Smith, 2001).

À certains égards, on peut même remettre en question l'envergure des réformes en santé et en éducation. L'importance des ruptures qu'elles comportaient suppose que les pratiques existantes étaient largement inadéquates et qu'elles devaient être réinventées. Était-ce vraiment le cas ? On peut se demander si leurs promoteurs n'ont pas surdimensionné les changements requis par rapport à l'envergure des problèmes qui étaient à corriger.

Des changements trop dispersés

Examinons la réforme suivante vécue dans un établissement de santé. À la suite de la réforme de 2004, le CSSS nouvellement constitué a dû réviser en profondeur l'organisation de ses services à la population ainsi que ses services internes après avoir intégré divers établissements sur une base territoriale. Du coup, il a été tenu d'adopter une nouvelle structure comportant plus de paliers, de redéployer les cadres et de se donner de nouveaux modes de gestion et de fonctionnement dans une organisation devenue plus grosse et plus complexe. Dans les mois qui ont suivi, le système d'information a dû être modifié pour s'adapter à la nouvelle configuration de l'organisation et pour introduire de nouvelles fonctionnalités devant fournir une meilleure information de gestion sur l'ensemble des unités et des services. En parallèle, les pratiques en matière de gestion des ressources humaines ont été modifiées pour répondre aux exigences de la nouvelle organisation et pour inclure de nouvelles normes émises par le ministère. Ces deux derniers chantiers comportaient des aspects communs, mais ils ont été pilotés en parallèle. Durant la même période, des lacunes observées dans les pratiques en hébergement ont amené la direction du CSSS à en modifier le fonctionnement, avec des répercussions sur la gestion des ressources humaines et l'organisation des services. Peu de temps après, la pénurie de personnel qualifié pour les soins en hébergement obligeait l'établissement à mettre en place un programme de perfectionnement destiné aux nouveaux arrivants et au personnel surnuméraire fourni par des agences privées. Lors de la même

période, les services auxiliaires ont procédé à une rationalisation des services de transport de la clientèle, affectant directement l'horaire et l'organisation des services d'hébergement. Pendant ce temps, le ministère concluait à la nécessité de libérer des lits d'hôpitaux occupés par des patients en attente d'hébergement et a exigé que l'établissement crée d'urgence des services intermédiaires dans la communauté, affectant du même coup le travail des cadres de l'hébergement. Et voilà qu'à la suite d'une décision du ministère de demander au réseau de réaliser des gains de performance, l'établissement a dû, dans un délai de deux mois, lancer un programme visant à cibler les endroits où des gains de performance seraient possibles et y introduire les mesures correctrices appropriées. On pourrait continuer car la liste n'est pas épuisée, mais poursuivre ne ferait que montrer davantage à quel point cette organisation a été aux prises avec des changements à la fois dispersés et très peu coordonnés. Un tel éclatement laisse entrevoir les difficultés que rencontreront les gestionnaires comme le personnel dans leurs efforts pour concilier des exigences allant dans des directions tantôt divergentes, tantôt conflictuelles. Apparaîtront alors des problèmes de coordination qui feront qu'inévitablement bon nombre de choses ne seront pas réalisées, ou le seront de façon imparfaite et devront être reprises, induisant alors d'autres changements... En réponse à ces problèmes de coordination, on verra probablement apparaître une tendance à l'agitation dans un effort collectif pour essayer de tout faire, alimentant ainsi l'impression d'une complexité accrue qui, en fait, tient davantage de la confusion. En permettant que des chantiers touchant une variété d'aspects de l'organisation soient lancés en parallèle, on accepte implicitement que l'organisation soit affaiblie dans son ensemble, car on déstabilise alors plusieurs sous-systèmes simultanément, en plus de ponctionner des ressources en de nombreux endroits et de rendre la coordination plus compliquée.

Des changements trop vagues

Les changements introduits dans l'administration publique sont souvent véhiculés dans des documents qui décrivent éloquentement la philosophie et les orientations leur servant de socle, de même que les grands objectifs poursuivis. Bien que sur le

plan intellectuel de telles présentations soient en général attrayantes, elles ne sont cependant pas suffisantes pour fournir aux destinataires un cadre adéquat pour passer à l'action. Dans l'étude qu'ils ont menée sur les pratiques de gestion associées à la réussite des changements organisationnels, Mourier et Smith (2001) ont trouvé que le fait de connaître clairement les attentes des dirigeants par rapport aux nouvelles pratiques constitue un des facteurs déterminants de cette réussite, de fait le deuxième plus important. Nos recherches concluent dans le même sens.

Ainsi, on aurait avantage à être précis quant à ce qui est attendu des destinataires. Notre expérience suggère que des approches de modelage comportemental peuvent s'avérer bénéfiques dans certaines situations, même avec des travailleurs professionnels (Collerette, Legris et Manghi, 2006). Hélas, il semble que dans beaucoup de cas, on n'ose pas aller au-delà d'énoncés généraux portant sur les grands objectifs et globalement sur les nouvelles façons de fonctionner; rarement trouve-t-on des descriptions portant sur l'opérationnel.

Certains gestionnaires prétendent que l'on s'adresse à des personnes intelligentes et consciencieuses qui peuvent d'elles-mêmes traduire les idées en actions. C'est une conception généreuse, mais un peu naïve au vu des recherches qui ont montré la difficulté à transférer les apprentissages faits dans des activités de formation en cours d'emploi vers la pratique concrète (Kupritz, 2002). Dans le même sens, les travaux d'Everett Rogers (1995) sur l'adoption des innovations ont attesté que seule une petite portion d'une population se mobilise d'elle-même pour s'approprier une innovation et la mettre en application. Pour les autres, il faut que des actions soient entreprises par leur entourage pour provoquer ce passage.

D'autres gestionnaires craignent que la mise en place d'un cadre formel pour amener les gens à acquérir les nouveaux comportements puisse heurter leur susceptibilité. Cela peut se produire en effet et il ne s'agit pas ici de promouvoir des approches purement mécanistes ou autocratiques. En revanche, ne pas oser fournir un encadrement adéquat peut entraîner plusieurs effets indésirables. Par exemple, certains destinataires essaieront honnêtement de faire les choses comme ils les ont comprises. S'ils connaissent de

l'insuccès, ils reviendront vite à leurs anciennes pratiques (souvent en adoptant le nouveau vocabulaire). D'autres réinterpréteront les objectifs à leur manière et selon leurs intérêts et le résultat ne correspondra pas à ce qui était attendu ou annoncé.

Ces deux réactions ont été observées dans plusieurs écoles au Québec à l'occasion de la réforme des années 2000. Les attentes à l'endroit des enseignants ont souvent été formulées dans un langage tantôt philosophique, tantôt abstrait, et ont rarement fait l'objet de descriptions concrètes et précises, sans parler de l'absence de matériel pour les guider, avec la conséquence que bon nombre d'entre eux se sont sentis progressivement désorientés et laissés à eux mêmes. Certains ont alors opté pour des ajustements à la marge de leurs pratiques d'enseignement alors que d'autres se sont repliés sur des approches qu'ils maîtrisaient mieux, mais ne correspondant pas nécessairement aux intentions de la réforme. Il faut préciser que pour des raisons culturelles, certains se seraient sans doute rebiffés devant des approches plus structurantes. Certaines écoles ont pourtant opté pour de telles approches structurantes et elles semblent avoir mieux intégré les changements.

On trouve aussi des dirigeants qui, délibérément, ne veulent pas consacrer de temps à spécifier les comportements attendus, estimant que leur rôle consiste à fournir des orientations, à donner des impulsions, pour qu'ensuite « l'intendance suive ». Autrement dit, il revient aux acteurs des autres échelons de décoder les messages et de les actualiser dans leur contexte. Malheureusement, contrairement à ce qui vaut pour la conduite des opérations courantes, ce principe de délégation ne donne généralement pas de bons résultats dans le domaine du changement organisationnel ; il revient à la direction d'être précis quant aux résultats attendus, ce qui dans certains cas signifie d'être explicite quant aux nouveaux comportements. S'il n'appartient pas aux cadres supérieurs d'entrer dans le détail, il leur faut cependant s'assurer que ce soit fait aux autres paliers de l'organisation, sinon l'intendance ne suivra pas, du moins si l'on en juge par les faibles taux de réussite observés à ce jour.

Il faut être conscient qu'en n'étant pas précis sur les résultats ou les comportements attendus, on

entraîne les gens dans une improvisation collective dont le déroulement et les résultats deviennent largement imprévisibles.

La combinaison des « trop »

Cela va sans dire, ces pratiques présentées comme excessives ne sont pas mutuellement exclusives. Au contraire, elles interagissent entre elles et se contaminent les unes les autres. Leur effet combiné peut contribuer à accroître artificiellement la complexité et la turbulence dans l'organisation, qui vont à leur tour susciter de nouveaux problèmes, pour lesquels on mettra en route de nouveaux changements gérés selon les mêmes méthodes, favorisant ainsi une spirale difficile à arrêter. En outre, cette situation peut favoriser un effritement de l'organisation, la rendant moins compétente pour répondre aux exigences du changement, avec des gestionnaires s'agitant dans toutes les directions pour contenir les problèmes. Une série d'indicateurs sont proposés au lecteur permettant de jauger le sens de la discipline dont on fait preuve dans son organisation par rapport à la gestion des changements importants. Dans le même temps, cet outil permet d'induire le niveau de tension auquel l'organisation risque d'être exposée en lien avec les pratiques de gestion du changement. En plus des quelques pratiques exemplaires évoquées au long du texte, rigueur, sélectivité et méthode seraient des vertus de gestion susceptibles d'empêcher la complexité artificielle (Collerette, Schneider et Legris, 2007) et d'aider à mieux composer avec la complexité inhérente au contexte de changement sociétal, pour sa part bien réelle.

Et trop peu...

Si certaines pratiques font l'objet d'excès, il en est d'autres qui pourraient faciliter l'introduction du changement mais qui ne sont pas assez répandues. Nous en relevons ici quatre qui nous paraissent plus particulièrement importantes, certaines ayant déjà été évoquées plus haut :

- trop peu de « mise à l'épreuve » ;
- trop peu d'«encadrement» ;
- trop peu d'accent sur les «pratiques professionnelles»;
- trop peu d'accent sur les « problèmes à corriger ».

Trop peu de mise à l'épreuve

Avant de déployer de nouveaux médicaments à grande échelle ou avant d'apporter des modifications à des médicaments existants, les entreprises pharmaceutiques ont l'obligation de procéder à des expérimentations et à des essais cliniques pour en établir l'efficacité et peu de gens s'en plaignent, bien au contraire. Curieusement, dans les organisations, et notamment dans l'administration publique, on s'engage souvent dans des changements ayant fait l'objet de peu d'expérimentations et dont les effets sont présumés plutôt qu'avérés. Lorsque les gens demandent aux promoteurs de ces changements des preuves de leur efficacité, il n'est pas rare qu'ils obtiennent des réponses évasives, comportant des raisonnements abstraits ou idéologiques, mais sans données probantes pour les soutenir.

En fait, introduire des innovations peu éprouvées place les individus en situation d'essais et d'erreurs, et il y aura inévitablement un certain taux d'erreurs (parfois élevé), comme on l'observe quotidiennement dans le domaine de la recherche et développement. C'est pourtant ce qui apparaît dans des cas où les décideurs adoptent des formules attrayantes sur le plan des idées, mais qui n'ont pas été suffisamment confrontées au test de la réalité pour en vérifier la pertinence et en corriger les lacunes avant leur déploiement à grande échelle.

Il est certainement légitime et même souhaitable que, face à une réalité comportant des exigences nouvelles, on adopte des innovations dans l'administration publique. Mais dans ces cas, on devrait procéder d'abord à des projets pilotes, à petite échelle, dans différents contextes et sur une durée suffisante pour en mesurer l'efficacité et en corriger les défauts, avant de les implanter sur une grande échelle. La mise à l'épreuve de ces nouvelles formules permettrait en outre de les documenter pour en faciliter la généralisation. Agir autrement pour des projets d'une certaine envergure relève de la témérité.

Il faut dire que dans l'administration publique, la réalité politique contribue au lancement subit de changements. En effet, le palier politique pense naturellement en termes de fenêtre d'opportunité pour faire adopter ses projets, en termes de calendrier électoral pour avoir la légitimité permettant

d'introduire un projet, en termes de popularité pour initier des changements qui plairont à l'électorat ou encore en termes de compromis à faire pour rallier assez de soutien à sa cause. Dans tous ces cas, on s'attarde surtout sur l'opportunité politique des changements promus et moins à leur application concrète, à leur efficacité et encore moins aux conditions requises pour en réussir l'implantation. Comme le calendrier politique court sur des horizons de temps limités, la tentation est forte pour les acteurs politiques de « plonger » rapidement lorsqu'une occasion se présente, même s'il faut sauter des étapes.

Trop peu d'encadrement

Certaines recherches indiquent qu'un accompagnement méthodique des destinataires d'un changement peut accroître significativement les probabilités de succès et qu'il est souhaitable de disposer de structures et de mécanismes de gestion spécifiquement destinés au pilotage du changement, tant aux échelons supérieurs de la hiérarchie que du côté de la conduite des activités sur le terrain (Mourier et Smith, 2001 ; Colletette, Schneider et Legris, 2003).

On rencontre hélas peu de situations où les dirigeants prévoient de tels mécanismes pour encadrer ou accompagner les gens en vue de les amener à maîtriser les nouvelles pratiques. Hormis quelques activités de formation, des présentations et quelques documents décrivant les orientations, les objectifs et un plan d'action général, il est rare de trouver des mécanismes de gestion destinés spécifiquement à la prise en charge d'une opération de changement. Par conséquent, non seulement on demeure vague dans la formulation des attentes, mais on laisse les gens à eux-mêmes quand vient le temps de faire leurs armes dans l'action. Ils disposent alors de repères et de moyens insuffisants pour savoir exactement ce qu'ils doivent faire. À partir de ce moment, plusieurs risquent d'éprouver des difficultés avec les nouvelles méthodes, les amenant ainsi à douter de la valeur de ce changement, voire à s'y montrer réfractaires. C'est là un principe d'apprentissage bien connu : l'être humain a tendance à éviter les expériences qui lui font ressentir un sentiment d'échec. Des expériences en milieu organisationnel ont démontré qu'un accompagnement rapproché

des destinataires permet à ceux-ci d'acquérir rapidement une maîtrise satisfaisante des nouvelles pratiques et réduit les effets potentiellement négatifs d'un changement organisationnel sur leur santé (Collerette, Legris et Manghi, 2006). Cet encadrement comporte entre autres des mesures visant à montrer aux gens ce qui est concrètement attendu d'eux dans l'action et à les assister jusqu'à ce qu'ils soient capables de le faire. S'ajoutent aussi des mesures visant à atténuer la pression physique et la pression psychologique pouvant être associées à des changements d'envergure (Collerette, Schneider et Legris, 2003).

Trop peu d'accent sur les pratiques professionnelles

Certains changements introduits dans l'administration publique visent la nature des services offerts ou les modalités de leur prestation. En d'autres termes, on désire modifier les pratiques des prestataires. Toutefois, lorsque l'on effectue un survol des expériences de changement, force est de reconnaître que dans plusieurs cas, les mesures adoptées ont touché largement les structures et assez peu les pratiques des prestataires et leurs méthodes d'intervention. Il faut dire que dans les bureaucraties professionnelles, qui sont légion dans l'administration publique, il est très hasardeux d'oser remettre en question les pratiques des professionnels qui revendiquent jalousement le droit de choisir les modes d'intervention qu'ils croient appropriés (Mintzberg, 1986). Sans nier qu'ils doivent avoir voix au chapitre en raison de leur expertise, certains besoins de changement imposent que soient repensées les pratiques des prestataires, et les dirigeants doivent oser les contester, ou encore mettre en place des mécanismes permettant de les remettre en cause franchement, malgré les réactions négatives pouvant surgir.

Les structures ont bien sûr des répercussions sur le comportement des prestataires de services, mais les modifier sera le plus souvent insuffisant pour remédier aux problèmes. Lorsque des dysfonctionnements sont associés aux pratiques des prestataires, qu'ils soient ingénieurs, spécialistes de la santé, informaticiens, policiers, enseignants, intervenants de toutes sortes, il est nécessaire de

se doter de moyens permettant de les examiner et de les faire évoluer. Autrement, l'administration publique se condamne à investir des sommes importantes et des ressources précieuses dans des aspects périphériques aux problématiques que l'on cherche à corriger.

Trop peu d'accent sur les problèmes à corriger

Pour que les cadres, le personnel ou la population se montrent favorables à l'endroit d'un changement, celui-ci doit avoir un sens à leurs yeux. C'est l'un des défis du changement organisationnel d'amener les gens à trouver un sens aux changements qui leur sont proposés, ce qui normalement devrait favoriser leur réceptivité. Très souvent, le sens d'un changement provient des problèmes que l'on cherche à corriger ou des défis que l'on doit relever pour éviter des problèmes pointant à l'horizon. De plus, pour susciter la mobilisation, ou tout au moins une réceptivité minimale à l'endroit d'un changement, ses promoteurs doivent s'efforcer de mettre en relief les situations problématiques à redresser et démontrer en quoi elles sont suffisamment critiques pour justifier des efforts de changement. Ils sont tenus en outre de les ramener régulièrement à l'avant-scène afin de réactiver la mémoire collective et de maintenir la motivation à agir.

Lorsque l'on examine les pratiques des promoteurs et des gestionnaires de changement, leur discours porte principalement sur les orientations et les objectifs poursuivis et ils insistent peu sur les problèmes qui justifient que des changements soient entrepris. Il ne faut alors pas s'étonner que beaucoup d'individus, tant dans la population qu'au sein des membres de l'organisation, se plaignent de ne pas comprendre les changements qui leur sont proposés ou doutent de leur utilité. Il ne faut pas non plus être surpris que certains changements voient leur trajectoire s'éloigner progressivement de leur but initial au fur et à mesure des discussions avec les diverses parties prenantes ; si le débat porte surtout sur les objectifs et les orientations, on perd de vue les problèmes à corriger et on s'expose à ce que les solutions soient définies davantage en fonction des intérêts ou des préférences des acteurs participant au débat qu'en fonction de leur pertinence pour résoudre les problèmes.

Pour une meilleure discipline

Faut-il en conclure qu'il est impossible d'introduire des changements d'envergure dans les systèmes publics ? Certainement pas : la preuve, des organisations y parviennent. Mais pour améliorer les taux de succès, il importe d'adopter des pratiques de gestion du changement qui soient appropriées et de développer des compétences managériales à cet effet. La gestion du changement constitue sans doute un maillon faible dans la tradition du management public contemporain. Depuis quelques décennies, on a mis l'accent sur la recherche d'innovations pouvant améliorer l'efficacité et l'efficience des services publics, mais encore faut-il en réussir la mise en oeuvre pour qu'elles produisent les gains escomptés. Déjà en 1973, Roger Tessier (Tessier et Tellier, 1973) avait attiré l'attention sur la nécessité d'aller au-delà des outils législatifs et structureaux pour introduire les innovations dans l'administration publique et d'être attentif aux pratiques pour en assurer la conception et la mise en oeuvre. Trente ans plus tard, il semble que cette pratique soit encore à parfaire.

Dans les faits, on a souvent tendance à gérer les projets de changement selon une logique plutôt mécanique et technocratique de la gestion, en se souciant peu des dynamiques propres au changement organisationnel. Or, plusieurs des défis du changement organisationnel se situent précisément du côté de ces dynamiques qui peuvent neutraliser les plus nobles intentions si elles ne sont pas traitées de manière appropriée. C'est une question d'adéquation entre les exigences des chantiers de changement et les outils choisis pour les réaliser.

L'administration publique, dont les systèmes organisationnels sont souvent complexes et de grande taille, continuera de connaître des transformations importantes en réponse à un contexte sociétal en mutation. Pour relever ces défis avec efficacité, le management se doit d'avoir une gestion disciplinée du changement. Pour y parvenir, les dirigeants devront faire preuve de méthode, de rigueur et de réalisme tant dans le choix des chantiers à ouvrir que dans l'encadrement de gestion à mettre en place, en étant bien conscient que plus l'envergure d'un changement sera grande, plus l'investissement de gestion requis sera élevé et plus il faudra prévoir des ressources d'appui. Peut-on éviter un tel

arsenal dans un monde où l'on se plaint de complexité, de lourdeur et où la rapidité de réaction est devenue une norme ? D'après nous, en aucun cas. Le changement organisationnel a ses exigences : plus un chantier a de l'ampleur, plus le risque d'échec est élevé et plus il importe de bien s'outiller.

Dans cette perspective, les approches à privilégier devraient inclure les suggestions évoquées dans le texte, qui sont reprises ici à la manière de pratiques exemplaires :

- Se concentrer sur peu de chantiers de changement, évitant ainsi de surcharger l'organisation avec trop de chantiers nouveaux ;
- Se montrer sélectif et ne choisir que des cibles de changement qui soient centrales par rapport à la mission principale de l'organisation ;
- S'efforcer de mettre en relief les problèmes qui justifient le changement afin que celui-ci prenne un sens aux yeux des destinataires et les rappeler régulièrement ;
- Entretenir une présence active auprès du personnel durant les épisodes de changement pour soutenir ses efforts et réitérer le sens du changement ;
- S'assurer que l'envergure des chantiers correspond à la capacité de gestion de l'organisation et à la capacité d'absorption de ses membres ;
- Expérimenter les nouveautés au moyen de projets pilotes dans différents contextes et sur des durées suffisantes, avant de les généraliser sur une grande échelle ;
- Décomposer, lorsque c'est pertinent et faisable, les projets d'envergure en chantiers plus petits, les rendant ainsi plus facilement maîtrisables ;
- Introduire, lorsque c'est possible, les changements par cycles concentrés, entrecoupés de périodes de consolidation, plutôt que de maintenir l'organisation dans un état continu de changement ;
- Spécifier ce qui est concrètement attendu des destinataires du changement, y compris pour les intervenants professionnels ;
- Fournir au personnel, lors de changements modifiant leurs façons de travailler, un accompagnement structuré et rapproché pour l'aider à maîtriser rapidement les nouvelles exigences ;

- Confier les chantiers de changement à des personnes ayant un très bon contact avec le terrain et y affecter des ressources compétentes et suffisantes ;
- Mettre en place des structures et des mécanismes de gestion spécifiquement destinés au pilotage du changement, aux échelons supérieurs comme au niveau du terrain.

Cette liste de pratiques peut servir d'aide-mémoire au moment d'élaborer la stratégie de mise en oeuvre d'un projet, qu'il s'agisse d'un changement bien circonscrit ou d'une réforme dont la portée est large. Elle ne prétend pas couvrir

tous les aspects critiques ; elle reprend néanmoins plusieurs des pratiques exemplaires issues de la recherche des dernières décennies. Bien sûr, d'une situation à l'autre, ces pratiques devront être adaptées pour tenir compte des contextes, mais on aurait avantage à en intégrer le plus possible, sachant que dans l'action certaines seront négligées faute de temps ou en raison de contraintes imprévues. Nous émettons l'hypothèse que plus la stratégie comportera un grand nombre de ces pratiques, plus les chances de réussite seront élevées. ■



Bibliographie

- Abrahamson, E. (2004). « Avoiding Repetitive Change Syndrome », *Sloan Management Review*, vol. 45, n° 2, p. 93-95.
- Ban, C. (1995). *How Do Public Managers Manage? Bureaucratic Constraints, Organizational Culture, and the Potential for Reform*, San Francisco, Jossey Bass.
- Bridges, W. (2003). *Managing Transitions: Making the Most of Change*, Perseus Books.
- Collerette, P., P. Legris et M. Manghi (2006). « A Successful IT Change in a Police Service », *Journal of Change Management*, vol. 6, n° 2, p. 159-179.
- Collerette, P. et R. Schneider (1996). *Le pilotage du changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Collerette, P., R. Schneider et P. Legris (2007). « La gestion du changement organisationnel – Septième partie : Complexité, changement et agitation », *ISO Management Systems*, vol. 7, n° 2, p. 7-14.
- Collerette, P., R. Schneider et P. Legris (2003). « La gestion du changement organisationnel – Sixième partie : Gérer la transition », *ISO Management Systems*, vol. 3, n° 6, p. 48-57.
- Collins, J. et J. I. Porras (1994). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*, New York, HarperBusiness.
- Getz, I. et A. Robinson (2002). « Le credo de l'innovation : évitez ses effets pervers », *L'Expansion Management*
- Kupritz, V.W. (2002). « The Relative Impact of Workplace Design on Training Transfer », *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, n° 4, p. 427-447.
- Lissack, M. R. et H. P. Gunz (1999). *Managing Complexity in Organizations: A View in Many Directions*, Westport, Quorum Books Publication.
- Marzano, R. J., T. Waters et B. A. McNulty (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mintzberg, H. (1986). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Éditions d'organisation.
- Mourier, P. et M. Smith (2001). *Conquering Organizational Change*, Atlanta, CEP Press.
- Orlikowski, W. J. et J. D. Hofman (1997). « An Improvisational Model for Change Management: The Case of Groupware Technologies » *Sloan Management Review*, vol. 38, n° 2, p. 11-21.
- Orlikowski, W. J. et M. J. Tyre (1993). « Exploiting Opportunities for Technological Improvement in Organizations », *Sloan Management Review*, vol. 35, n° 1, p. 13-26.
- Probst, G. et S. Raisch (2005). « Organizational Crisis: The Logic of Failure », *Academy of Management Executive*, vol. 19, n° 1, p. 90-105.
- Rondeau, A. (1999). « Transformer l'organisation : comprendre les forces qui façonnent l'organisation et le travail », *Gestion : Revue internationale de gestion*, vol. 24, n° 3, p. 12-19.
- Rogers, E. V. (1995). *Diffusion of Innovations*, 4^e éd., New York, The Free Press.
- Smith, M. E. (2002). « Success Rates for Different Types of Organizational Change », *Performance Improvement*, vol. 41, n° 1, p. 26-33.
- Stacey, R. (1996). *Complexity and Creativity in Organizations*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- Stacey R. D., D. Griffin et P. Shaw (2000). *Complexity and Management: Fad or Radical Challenge to Systems Thinking?*, London, Routledge.
- Tessier, R. et Y. Tellier (1973). « La fonction publique est-elle en mesure de mener à terme certains changements sociaux ? », dans *Changement planifié et développement des organisations*, Montréal, Éditions de l'IFG.
- Watzlawick, P., R. Fisch et J. Weakland (2000). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil. *Review*, n° 106, p. 82-89.

Le chef d'établissement, gestionnaire du changement

Sadia Keita

Président Afides Mali

Ce thème de la 14^{ème} biennale est pour nous membres de l'Afides, et pour nos systèmes éducatifs un sujet d'actualité. Actualité qui se situe dans la continuité, et ceci depuis les assises francophones sur la gestion scolaire à Madagascar lors de la 52^{ème} CONFEMEN. Il nous interroge d'abord sur le concept de chef d'établissement dans un environnement de décentralisation- déconcentration, sur les nouvelles missions du chef d'établissement et ses attributions attendues dont la gestion fait figure d'élément déterminant. Ensuite nous aborderons le concept de changement. Qu'est-ce le changement en milieu scolaire ? Quels en sont les contours ? Quelles sont les dispositions à mettre en œuvre afin de réussir un changement ? Ce sont ces questions et sûrement à bien d'autres que nous allons tenter de traiter dans notre document et en s'appuyant sur le contexte du Mali.

Le chef d'établissement est « le directeur d'école » pour les écoles fondamentales ou « le proviseur » pour les établissements secondaires. Il est le premier responsable de l'administration scolaire. A ce titre, il assure et assume la gestion de l'établissement ou des établissements qui lui sont confiés. Avec l'évolution de nos systèmes éducatifs, liée elle aussi à celle de nos sociétés, l'école a connu de profondes transformations. D'abord la répartition des pouvoirs de décision en charge de l'école a été modifiée. Avec l'avènement de la décentralisation, les pouvoirs de conception, de hiérarchisation et d'opérationnalisation des activités éducatives sont revenus à la collectivité de base. Le rôle et la responsabilité du chef d'établissement se sont densifiés voire complexifiés. Il est alors attendu du chef d'établissement qu'il soit leader de sa communauté éducative et une force de proposition pour sa collectivité. Cette nouvelle mission exige du chef d'établissement des habilités à développer pour la bonne gestion de sa structure scolaire.

Pour ce qui est de son rôle dans son espace scolaire, il lui revient de structurer, de planifier le travail et d'assurer le suivi des responsabilités de chacun des membres de son équipe. Il doit rester un communicateur et diffuser l'information régulièrement par les voies appropriées : lettres circulaires, affichage, cahier de transmission, réunions hebdomadaires, réunions mensuelles etc... Le fait d'associer toute l'équipe à la gestion de l'information assure à l'institution la cohésion entre les membres, la solidarité et surtout l'engagement de chacun. Il met à jour son registre du personnel et celui des élèves Il tient son registre d'appel et ses fiches d'absence. Il maîtrise le règlement intérieur de l'établissement et tous les textes organisateurs. Il les partage avec les membres de son équipe, les enseignants et les élèves. Ses outils de gestion administrative lui permet d'avancer avec un tableau de bord cohérent et actualisé. Il assure le suivi des enseignements en classe. Il examine régulièrement le cahier de texte, les cahiers de devoirs et le calendrier des devoirs. Il est recommandé que le chef d'établissement s'investisse davantage dans le suivi pédagogique afin d'en devenir le leader, l'impulseur.

Le chef d'établissement est demandeur de formation pour lui-même et pour son équipe. Il organise le tutorat, le mentorat pour les enseignants qui en ont besoin. Il veille sur la bonne marche des comités pédagogiques. Il assure le fonctionnement des communautés d'apprentissages (C.A) par son investissement personnel.

En dehors de l'espace scolaire, il développe de bonnes relations avec les communautés, les associations, les organisations non gouvernementales (ONG). Il entretient un partenariat avec l'APE (association des parents d'élèves) et avec le CGS (le comité de gestion scolaire). Cette co-gestion permet au chef d'établissement d'avoir des alliés pour le recouvrement des cotisations auprès des

parents. Les contacts avec les ONG permettent aussi d'améliorer les ressources extérieures de l'établissement. Tous les efforts du chef d'établissement sont effectués pour mobiliser toutes les énergies des différents acteurs pour la réussite collective de ses élèves mais en profond respect de l'éthique.

Après avoir défini le rôle attendu du chef d'établissement, nous allons dans un second temps, aborder le concept de changement en milieu scolaire. Le changement représente toutes ces innovations, petites ou grandes, institutionnelles ou non institutionnelles qui sont opérées dans un système éducatif (réforme) ou simplement dans une école (innovation) afin de solutionner un dysfonctionnement et ceci dans le souci de l'intérêt général.

Compris dans ce sens large, le changement porte sur deux pôles :

1. Les changements non prescrits

Ces types de changement sont nombreux et divers. Il revient toujours au chef d'établissement de faire la part des choses.

Ils peuvent porter sur :

a) L'architecture des écoles.

Cette architecture est en train de changer d'une part par souci de gestion de l'espace mais en plus avec l'importance que certaines activités sont en train de prendre dans le programme de l'école de demain.

Nous avons des écoles avec des salles de conférences, avec des ateliers pour les technologies, avec des centres pour le développement artistique et culturel, avec des salles de sports. Toute cette mue de la structuration de l'espace école doit être proposée sinon valorisée par le chef d'établissement.

Ces salles permettent à l'école d'être cet espace d'échange fécond qui favorise les apprentissages.

b) Le contenu des apprentissages.

De nombreuses innovations pédagogiques inédites sont introduites régulièrement par des professeurs expérimentés. Il revient en premier au chef d'établissement de les reconnaître afin de les valoriser.

Des matières nouvelles sont introduites dans les programmes scolaires de certaines écoles comme

l'informatique au fondamental, l'anglais au premier cycle. Il revient toujours au chef d'établissement d'en évaluer la pertinence.

Ce sont des petits ruisseaux qui donnent naissance à de grands fleuves.

c) Au niveau de l'administration scolaire

Certains acteurs de l'équipe école se font distinguer par des pratiques loyales et des expertises qui méritent d'être encouragées.

Par contre d'autres acteurs entretiennent la confusion, ils confondent l'engagement du chef d'établissement pour la réussite de tous avec une généralisation de la fraude qui reste contraire à l'éthique, à la déontologie et au souci de la qualité en éducation.

Le chef d'établissement doit porter ce combat pour la qualité à travers des activités de sensibilisation, en organisant des tables rondes, des conférences...

Il pourra à cet effet s'appuyer sur son association professionnelle qui en retour lui apportera appui et assistance. L'Afides (Association francophone des directeurs d'établissements scolaires) joue pleinement ce rôle depuis un peu plus de 25 ans.

2. Les changements prescrits

Ces changements sont introduits par les réformes.

Une réforme est d'abord un acte politique qui a pour objet d'apporter des changements dans certains pans du système éducatif. Contrairement aux innovations qui peuvent se faire au niveau des écoles, une réforme est faite pour un système éducatif ou tout au moins pour un sous système éducatif comme une commission scolaire (par exemple au Québec).

Au Mali, le pays a connu plusieurs réformes. Il a eu d'abord la réforme de 1962, ensuite le séminaire sur l'école, les états généraux sur l'éducation, la table ronde sur l'éducation, le débat sur l'éducation, les réflexions initiées par le conseil économique social et culturel et entre autres la refondation du système éducatif à travers le programme décennal de développement de l'éducation PRODEC (1998-2008). Toutes ces réformes ont apporté certes des acquis indéniables.



Mais l'espoir est placé dans le dernier forum national tenu du 28 octobre au 03 novembre 2008.

Ces recommandations principales et par ordre d'enseignement sont annexées au présent document.

Le chef d'établissement dans son rôle de pivot autour duquel on veut faire passer les réformes, se doit de diffuser largement le contenu de ces recommandations à ses collègues de l'administration scolaire, à ses enseignants, à ses élèves et aussi à ses partenaires de la communauté. Il doit non seulement maîtriser le contenu mais aussi tous les textes sur lesquels il s'appuie pour assurer la légitimité de ces actions. Mais en observateur averti, il doit savoir qu'une nouvelle réforme n'a pas seulement que des adhérents. Il se doit de recenser toutes les poches de résistance afin de multiplier les actions de mobilisation, d'explication, de sensibilisation afin de convaincre sur les biens fondés d'une telle réforme. Afin de mener à bien ce travail, il doit se faire accompagner d'une équipe convaincue pour la cause. Ceci constituera un élargissement de sa direction scolaire. Cette équipe bataillera dur pour convaincre les résistants.

Trois cas de figure se présentent dans la typologie des résistances.

a) Des résistances liées à la position politique de l'agent.

Le ministre qui a introduit la réforme n'est pas du même bord politique que l'agent en question. Il fera tout pour saboter le travail sur le terrain.

b) Des résistances liées au fait que l'on considère que l'on n'a pas été associé à la réforme.

c) Des résistances liées au fait que la réforme change fondamentalement nos pratiques, nous incombe un surtravail, ou touche à un intérêt personnel.

Le chef d'établissement doit intégrer toutes ces remarques au moment d'esquisser son plan d'action. L'école étant le reflet de la société, tout ce qui se passe dans la vie courante a ses implications dans l'espace scolaire. C'est pourquoi le directeur, chef d'établissement doit témoigner de

beaucoup d'habilités politiques, afin de comprendre qu'il ne suffit pas qu'une réforme soit légitime pour qu'elle soit suivie par tous les acteurs.

Une réforme a aussi besoin de temps pour que ses recommandations aient un impact sur les pratiques des enseignants. Les enseignants aussi ont besoin de temps pour s'approprier la réforme, se former à ses nouvelles dispositions et changer conséquemment leurs pratiques de classe. C'est pour cela qu'il n'est pas recommandé de trop vite évaluer une réforme au risque de juger ce qui n'est pas l'action de la réforme. Les expériences dans beaucoup de pays, estiment entre 8 à 10 ans, le temps qu'il faut pour que la réforme ait un impact réel sur le terrain. C'est pour cela aussi que les membres du comité de suivi des réformes doivent être des technocrates qui ne changent pas forcément de fonction avec les changements politiques.

Comme eux, nos chefs d'établissements ont besoin de stabilité dans la fonction. Ils souhaiteraient être un corps ayant un statut clairement défini, leur permettant de se former véritablement en sciences sociales et en histoire des réformes scolaires. Cette professionnalisation est nécessaire au regard de l'ampleur de la mission comme prévu d'ailleurs dans les recommandations du forum national. Les bonnes réformes, si elles sont bien conduites, permettent à nos sociétés de faire des bonds qualitatifs.

Je termine en citant Philippe Mérieux qui a écrit : « la santé fait des progrès... l'éducation fait des réformes ». Est-ce qu'il ne serait pas préférable, pour que l'éducation fasse des progrès, de professionnaliser la fonction enseignante ? Cet état de fait apportera des changements qualitatifs autant sur les apprentissages que sur la formation initiale et continue des enseignants. En fait ce changement prendra combien de temps pour s'effectuer et au prix de quel montant pour la collectivité ? Mais gardons toujours à l'esprit cette assertion qui dit: « si vous pensez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance ».

Je vous remercie. ■

La communauté d'apprentissage professionnelle :

Quelques conditions gagnantes à l'intention des directions d'établissements scolaires

Au cours de la deuxième moitié du siècle dernier, beaucoup de progrès ont été réalisés pour bien accueillir dans les écoles des gens de toutes races, avec ou sans handicaps, éprouvant des retards académiques ou non. Ouvrir l'école à tous, peu importe la race, les handicaps et le milieu socio-économique, constitue un changement important qui influence à son tour les attentes du public envers le système éducatif. De nos jours, les mots imputabilité, normes de réussite et réforme font partie du langage courant.

Certaines habiletés pédagogiques comme la pédagogie différenciée, les pratiques centrées sur l'élève et la mise en place de situations authentiques ont été identifiées comme étant essentielles pour relever les nombreux défis liés à une clientèle hétérogène. Sachant que ce sont des méthodes qui ont fait leurs preuves, qui se retrouvent partout lorsque l'on parle d'efficacité des écoles et qui sont des méthodes dans lesquelles les enseignants croient, il y a lieu de se questionner sur le fait que dans la vraie vie, peu d'entre eux les utilisent. Dans une recherche récente, on soulignait entre autres le fait que la plupart du temps de classe est encore de nos jours consacré à des méthodes traditionnelles comme les exercices papier-crayon utilisés par toute la classe (Nationale Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2005) alors qu'on devait employer des méthodes centrées sur les besoins de l'élève qui exigent des enseignants de connaître une vaste étendue de stratégies et d'être capables de réagir en salle de classe, au bon moment, en prenant des décisions éclairées. Des enseignants efficaces sont à l'aise tant avec le contenu de la matière à enseigner qu'avec la gestion de classe qu'exigent des leçons qui répondent à différentes clientèles à la fois, tout en étant également en mesure d'ajuster leurs leçons aux multiples niveaux de performance des élèves.



Martine Leclerc
Université du Québec
en Outaouais

Face aux pressions pour obtenir un meilleur rendement scolaire, des écoles ont redessiné leur mode de fonctionnement et rebâti leur culture pour devenir des organisations qui apprennent constamment et qui se questionnent afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. Ces écoles efficaces ont dû changer leurs façons de faire pour que les enseignants puissent obtenir du succès auprès de tous les élèves en répondant à la grande question suivante : Comment peut-on soutenir l'apprentissage collectif des enseignants en vue d'améliorer les pratiques pédagogiques reconnues comme favorisant la réussite scolaire? Pour y répondre, la collaboration des enseignants et plus spécifiquement le fonctionnement de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) apparaissent comme des conditions incontournables.

Communauté d'apprentissage professionnelle et réussite des élèves

Pourquoi ces dernières années parle-t-on autant des communautés d'apprentissage professionnelles? La principale raison est liée au fait que dans les écoles où les enseignants examinent en profondeur leur enseignement et son impact sur l'apprentissage des élèves, ils obtiennent des meilleurs résultats académiques que les autres écoles où les enseignants ne le font pas.

On sait que dans la plupart des écoles, les enseignants, puisqu'ils possèdent une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, travaillent de façon isolée depuis des décennies. De nos jours, on encourage plutôt une structure de l'école qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants. Plusieurs études ont prouvé que les enseignants ont avantage à travailler de façon concertée afin de favoriser la réussite des élèves. Des recherches démontrent également que le

travail en communauté d'apprentissage professionnelle crée un impact bénéfique tant sur la culture organisationnelle que sur la performance scolaire des élèves et que les écoles peu performantes, en créant de véritables communautés d'apprentissage professionnelles peuvent surmonter les barrières et les défis reliés au contexte socio-économique ou à une réforme scolaire (Louis, 2006). Lorsqu'il est question de milieu scolaire hétérogène et dans une perspective de différenciation pédagogique, ce fonctionnement de l'école en CAP devient un atout indéniable pour la réussite des élèves car l'enseignement est plus complexe.

Dans les écoles fonctionnant comme communautés d'apprentissage professionnelles, de l'anglais *professional learning communities* (Hord, 1997), les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs pour améliorer la réussite des élèves et assument une responsabilité partagée face aux résultats visés. Ils se considèrent collectivement responsables de tous les élèves. En plus de s'assurer que tous les élèves reçoivent un bon enseignement, le travail en communautés d'apprentissage professionnelles a comme objectif d'amener tous les élèves à apprendre à des niveaux élevés.

Pour bien comprendre la notion de communauté d'apprentissage professionnelle, il convient de connaître son origine.

Origine du concept de communauté d'apprentissage professionnelle

Le concept de communauté professionnelle est apparu dans la littérature au début des années 1990 et tire son origine des théories organisationnelles. En effet, depuis une vingtaine d'années, le monde du travail souligne l'importance de s'arrêter au mode de fonctionnement des travailleurs pour en comprendre l'influence sur le rendement de l'entreprise. On reconnaît désormais que la connaissance construite par un individu ou un groupe d'individus constitue un avantage indéniable dans le monde du travail. Cette connaissance représente dès lors la ressource la plus importante d'une organisation (Wenger, 1998).

Une autre métaphore également tirée du monde des affaires fait référence à l'organisation

apprenante (*organizational learning*) qui exige que le savoir soit construit socialement par tous les membres de l'organisation et ne puisse être réduit à l'accumulation des savoirs individuels. Une organisation apprenante met l'accent sur des processus sociaux pour acquérir et partager des connaissances ainsi que pour favoriser le développement des compétences de façon continue, le personnel étant stimulé par de multiples sources d'apprentissage. Transposé en éducation, ce processus s'illustre par un ensemble de relations sociales dont le but est de créer une culture de responsabilités partagées pour l'apprentissage des élèves, d'améliorer chez les enseignants la compréhension des éléments pédagogiques clés et de favoriser l'implantation de pratiques efficaces (Louis, 2006).

L'expression communauté d'apprentissage fait référence à un processus de changement à travers lequel des apprentissages sont effectués, la communauté se transformant continuellement. Cette notion de communauté d'apprentissage est d'autant plus cruciale que la capacité d'apprentissage collectif qu'ont les enseignants d'une école influence directement la productivité, soit le rendement de l'élève.

Qu'est-ce qu'une communauté d'apprentissage professionnelle?

La communauté d'apprentissage professionnelle met l'accent sur les relations entre les enseignants et les divers professionnels de l'école comme élément clé affectant l'apprentissage des élèves. Ce mode de fonctionnement en communauté réduit l'isolement des enseignants en permettant un échange productif face aux problématiques rencontrées en salle de classe. En travaillant ensemble, le personnel augmente son engagement envers les buts et la mission de l'école. Ainsi, les communautés d'apprentissage professionnelles, d'une part, enrichissent les connaissances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage et, d'autre part, font en sorte que les liens entre les diverses disciplines académiques soient étroitement tissés, la responsabilité de la réussite des élèves devenant ainsi collective. Les enseignants qui travaillent dans ce type de communauté sont bien informés sur le plan pédagogique, se développent professionnellement de façon continue et l'appren-

tissage des élèves est au cœur de leur questionnement (Dufour et Eaker, 2004; Hord, 1997; Roy et Hord, 2006).

En somme, le but des communautés professionnelles est de faire en sorte qu'il y ait, au-delà de l'amélioration du bien-être des enseignants et de leur professionnalisme, un changement positif pour les élèves (Louis, 2006; Sergiovanni, 1994) et une différence significative sur le plan de la réussite (Louis et Marks, 1998). Dans une communauté d'apprentissage professionnelle, la culture professionnelle de l'école en entier est rehaussée; la collaboration et le travail d'équipe sont la norme; la responsabilité est collective quant à la réussite des élèves; et l'apprentissage continu tant des élèves que des enseignants est au cœur du processus. Il est alors question :

- De communauté dans laquelle diverses personnes partagent un engagement envers un but commun, chaque personne poursuivant ce but est activement impliquée dans les décisions collectives face à la réussite des élèves (Hargreaves et Fink, 2006, Hord, 1997);
- De l'apprentissage des élèves ainsi que des adultes impliqués dans l'organisation en général. L'apprentissage est significatif et non superficiel, et la communauté répond aux problèmes et défis par la question « Qu'est-ce qu'on sait sur le sujet? » (Hargreaves et Fink, 2006);
- de l'aspect professionnel des débats à propos des meilleures façons d'identifier et de mettre en place des améliorations, et de la façon dont les individus étudient ensemble différentes données comme base de leur décision (Dufour et Eaker, 2004, Leclerc et Leclerc-Morin, 2007).

Plus spécifiquement, selon Hord (1997), une école, pour être considérée comme communauté d'apprentissage professionnelle, doit posséder cinq caractéristiques : a) un leadership partagé où la direction de l'école démontre un esprit de collégialité, partage son pouvoir et facilite la participation du personnel aux prises de décisions; b) une vision et des valeurs partagées qui se manifestent par un engagement du personnel envers la réussite des élèves; c) un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves, qui se traduit en actions concrètes; d) l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées, leur rétroaction sur celles-ci ainsi que leur soutien en vue d'une

amélioration des résultats des élèves de toute la communauté scolaire (école); et e) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble.

Les expériences que nous avons menées avec plus de 130 participants dans 15 écoles ont permis de dégager les différences fondamentales entre une école traditionnelle et une communauté d'apprentissage professionnelle, de cerner les stades de progression ainsi que les nombreux facteurs qui influencent son implantation. Elles ont également fait ressortir les actions à mettre en place par les directions d'établissements pour favoriser les conditions gagnantes.

Écoles traditionnelle et communauté d'apprentissage professionnelle

Quelques distinctions s'imposent entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles quant aux objets des rencontres collaboratives du personnel enseignant, aux préoccupations et interventions pédagogiques ainsi qu'au leadership de la direction et des enseignants (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b).

Les écoles traditionnelles sont habituellement des lieux où les enseignants se sentent seuls face aux préoccupations de leurs élèves; les rencontres sont peu fréquentes et souvent de type informel. Elles servent le plus souvent à gérer le quotidien, sont peu structurées et les discussions portent surtout sur l'enseignement. Quand aux décisions liées à l'enseignement, elles sont généralement prises par chaque enseignant et non par l'école en tant qu'organisation. Les rôles de la direction sont surtout associés à des tâches administratives qui font en sorte qu'elle doit avant tout gérer les éléments périphériques au curriculum et à l'enseignement, délaissant ainsi sa fonction de leader pédagogique. Les enseignants jouent principalement un rôle d'exécutants assujettis à un curriculum et à une planification statique.

Dans les écoles fonctionnant comme communautés d'apprentissage professionnelles, les rencontres sont formelles et une solide structure, reposant sur un ordre du jour, des comptes-rendus, une gestion du temps rigoureuse, etc., les rend efficaces. Les discussions sont centrées sur l'appren-

tissage des élèves et sur l'impact des interventions pédagogiques. Enfin, la direction d'école exerce un rôle actif pour cibler les préoccupations pédagogiques à prioriser ainsi que pour favoriser l'exercice du leadership des enseignants. Le tableau 1 présente certaines distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles.

En examinant la littérature portant sur les communautés d'apprentissage professionnelles, sept indicateurs ressortent clairement pour préciser cette progression : (a) la vision de l'école, (b) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de

partager ensemble, (c) la culture collaborative au sein de l'école, (d) la manifestation du leadership de la direction et des enseignants, (e) la diffusion de l'expertise et l'apprentissage collectif, (f) les thèmes abordés qui tiennent compte des préoccupations liées aux apprentissages des élèves ainsi que (g) la prise de décision basée sur l'utilisation de données précises. S'appuyant sur la démarche de changement planifié (Fullan, 2001), ces sept indicateurs ont été utilisés pour analyser l'évolution de l'école comme communauté d'apprentissage professionnelle et pour préciser trois stades de progression (Leclerc, Moreau et Lépine, 2009b).

Tableau 1. Quelques distinctions entre les écoles traditionnelles et les communautés d'apprentissage professionnelles

	Écoles traditionnelles	Communautés d'apprentissage professionnelles
Objet des rencontres collaboratives du personnel enseignant	L'accent est mis sur l'enseignement	L'accent est mis sur l'apprentissage. Questionnement constant : Comment l'école répond-elle aux besoins de tous les élèves? Quels sont ceux qui nous préoccupent? Que faisons-nous pour ces élèves?
	Souvent informelles (corridor, récréation) et peu structurées.	Formelles (temps prévu dans l'horaire) et très structurées : calendrier de rencontres, ordre du jour, suivi...
Préoccupations et interventions pédagogiques	L'enseignant se sent souvent seul face aux élèves qui le préoccupent.	Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe. Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.
	L'enseignant utilise des méthodes qu'il juge adéquates.	L'équipe décide d'utiliser les méthodes jugées les plus appropriées compte tenu des dernières découvertes dans le domaine pédagogique et du profil des élèves.
	Les décisions concernant l'élève sont prises en fonction de l'opinion de la majorité (intuition).	Les décisions sont basées sur ce que la recherche identifie comme efficace compte tenu de la situation où est placé l'élève. Des données précises sont utilisées pour appuyer les prises de décisions (preuves).
	Les approches et méthodes sont choisies en fonction de ce que l'enseignant aime ou n'aime pas.	Les approches sont choisies en fonction de leur impact sur l'apprentissage de l'élève.
	La validation des méthodes pédagogiques se fait principalement à l'externe : forte composante commerciale (maison d'édition)	La validation des approches se fait principalement à l'interne : des enseignants font des essais, observent (journal de bord, traces), collectent des données et comparent les effets observés sur l'apprentissage de leurs élèves.
	La planification est plutôt statique.	La planification est en changement continu compte tenu du profil des élèves en pleine mutation.

Leadership	Les personnes à la direction sont perçues comme les décideurs (position hiérarchique) : pouvoir formel.	Les personnes à la direction favorisent l'expression du leadership des enseignants (superleadership).
	Les enseignants ont un rôle d'exécutants.	Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent les personnes à la direction de leur école.
	Les personnes à la direction sont peu au courant des interventions et approches à valoriser chez le personnel enseignant, car leur temps est surtout consacré à la gestion scolaire.	Les personnes à la direction d'école exercent activement un leadership pédagogique et sont au courant des interventions et approches à valoriser chez leur personnel.

Les apprentissages en équipe collaborative dépendent en large partie d'une gestion adéquate de la direction d'établissement autant sinon plus que des ressources physiques et humaines disponibles. L'équipe se transformant progressivement en une unité sociale de communauté d'apprenants ne se fait pas du jour au lendemain. La prochaine section permet de comprendre les étapes nécessaires à franchir.

Communauté d'apprentissage professionnelle : stades de développement et indicateurs de progression

Le cheminement d'une école en communauté d'apprentissage professionnelle se fait en trois stades, soit le stade d'initiation, le stade d'implantation et le stage d'intégration. Dans l'école qui se trouve au stade d'initiation (niveau 1), les priorités sont multiples. La vision et les priorités sont peu perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il devient difficile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative laisse à désirer, par exemple à cause de certains conflits interpersonnels. La direction d'école prend les principales décisions et la diffusion de l'expertise est très limitée. L'équipe utilise des données imprécises pour voir l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

L'école au stade d'implantation (niveau 2) a une vision claire et partagée, et les liens directs entre les priorités choisies et la vision de l'école sont parfois perceptibles dans la pratique. Les conditions humaines et physiques font en sorte qu'il

devient plus facile pour les enseignants de collaborer et de partager. La culture collaborative est assez présente, car le groupe manifeste plusieurs habiletés interpersonnelles encourageant les échanges. La direction d'école partage un certain pouvoir avec les enseignants et l'équipe utilise parfois certaines données précises concernant l'impact de ses interventions sur la progression des élèves.

L'école au stade d'intégration (niveau 3) a une vision claire et partagée qui est reflétée dans la pratique pédagogique. Les conditions humaines et physiques sont favorables à la collaboration et au partage. La culture collaborative est très solide et s'appuie sur la manifestation évidente d'habiletés interpersonnelles encourageant les échanges et les remises en question. La direction d'école partage son pouvoir avec les enseignants et incite ces derniers à développer leur leadership. Les enseignants considèrent les rencontres collaboratives non seulement comme des moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves, mais également comme un puissant élément de développement professionnel pour eux-mêmes. Les rencontres sont planifiées en tenant compte du profit des élèves de même que de l'évolution de l'équipe collaborative. Le tableau 2 explique les trois stades de développement tels que décrits dans la grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP) et permet de visualiser les actions nécessaires pour faire évoluer les écoles qui désirent s'approprier ce mode de fonctionnement.

Tableau 1. Grille d'observation de l'évolution de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle (GOCAP)

	Stade d'initiation (niveau 1)	Stade d'implantation (niveau 2)	Stade d'intégration (niveau 3)
Vision	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école n'est pas claire face à la réussite pour tous en littératie ou n'est pas partagée par l'ensemble du personnel. • Les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision ne sont pas perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école est claire et partagée face à l'amélioration de la littératie chez les élèves, mais les priorités sont multiples et diffuses. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont parfois perceptibles dans la pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • La vision de l'école face à l'amélioration de l'apprentissage est claire et partagée. Les priorités sont ciblées. • Les liens directs entre les priorités et la vision sont nettement perceptibles dans la pratique.
Conditions physiques et humaines	<ul style="list-style-type: none"> • Les discussions pédagogiques se font surtout lors d'échanges informels (récréation ou temps après les heures de classe) et il existe peu de temps de rencontres formelles pendant le temps de classe. • Les rencontres collaboratives sont inefficaces : les enseignants ont souvent l'impression qu'il y a beaucoup de pertes de temps, ou bien que le temps de rencontre est principalement consacré à répondre aux demandes administratives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les discussions pédagogiques se font parfois lors d'échanges informels (récréation, temps après les heures de classe) et parfois lors des rencontres collaboratives prévues pendant le temps de classe. • Les enseignants font des efforts pour collaborer et pour partager, mais la structure des rencontres ne permet pas d'avoir des échanges efficaces. • Les enseignants consacrent encore beaucoup d'efforts à la gestion d'horaire et à la gestion du temps et du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants disposent de temps de qualité pour les rencontres collaboratives. Celles-ci sont principalement prévues pendant le temps de classe. • La structure des rencontres est très efficace et le groupe est capable de s'autogérer.
Culture collaborative	<ul style="list-style-type: none"> • Le groupe manifeste peu d'habiletés interpersonnelles favorables au travail collaboratif. Les conflits entre les membres du personnel sont apparents. • Les discussions sont dominées par certains membres du groupe. • Le climat est peu favorable à la collaboration et au partage des expériences. • L'enseignant se sent seul face aux élèves qui le préoccupent. 	<ul style="list-style-type: none"> • La structure des rencontres favorise l'apprentissage personnel et le soutien entre certains collègues de façon parfois unidirectionnelle ou sélective (p.ex., formation de l'accompagnatrice ou de la conseillère pédagogique). • Le groupe manifeste certaines habiletés interpersonnelles propices au travail collaboratif. • Le climat est assez favorable à la collaboration et au partage des expériences. 	<ul style="list-style-type: none"> • La culture de collaboration au sein de l'équipe invite à un dialogue honnête, à une ouverture d'esprit, à une saine communication et à un esprit critique constructif. • Les préoccupations sont partagées au sein de l'équipe : Ce n'est plus ton élève, c'est notre élève.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Leadership</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les personnes à la direction sont perçues comme des décideurs (position hiérarchique). Les enseignants ont un rôle d'exécutants. • La direction est plutôt effacée lors des rencontres collaboratives et exerce très peu d'influence sur le groupe d'enseignants quant à l'amélioration des apprentissages. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont incompris et sont d'ailleurs imprécis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les échanges permettent aux enseignants de donner leur opinion, mais c'est la direction qui prend la décision finale. • La direction exerce une influence non négligeable lors des rencontres collaboratives quant à l'amélioration de l'apprentissage. • La direction assure un certain suivi aux rencontres collaboratives. • Lors des rencontres collaboratives, le rôle de la direction et celui des enseignants sont plus ou moins compris et sont plus ou moins précis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le leadership est partagé en ce sens que la direction laisse de l'autonomie aux enseignants en matière de prise de décisions concernant les besoins des élèves, mais veille à ce que les discussions soient centrées sur ceux-ci. • Les enseignants sont considérés comme des experts, s'influencent mutuellement et influencent la direction de leur école. • La présence de la direction est nettement et positivement ressentie tant en ce qui concerne la vision que lors du suivi des rencontres collaboratives. • Le rôle de la direction et celui des enseignants sont précis et très bien compris. • La direction recentre les discussions pédagogiques sur la vision et exige des objectifs mesurables axés sur l'apprentissage des élèves.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Diffusion de l'expertise et apprentissage collectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants travaillent en silo : il y a peu ou pas de diffusion de l'expertise aux autres collègues. • Les rencontres favorisent peu l'apprentissage collectif et la diffusion de l'expertise. • Dans l'ensemble, il existe peu de soutien entre les collègues. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'expertise semble être diffusée chez les enseignants de même niveau, du même cycle ou dans certains groupes. • Ce n'est plus seulement des apprentissages individuels, mais on perçoit un certain apprentissage collectif. • Il y a parfois une évaluation par les pairs des stratégies utilisées, une rétroaction et un soutien collectif en vue d'une amélioration des résultats des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants voient dans les rencontres collaboratives un moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves et, pour eux, un moyen de développement professionnel. • Les apprentissages individuels se transforment en apprentissages collectifs. • Les temps de rencontres permettent d'échanger sur des situations préoccupantes face à l'apprentissage de la littératie, de résoudre collectivement des problèmes et de partager l'expertise. • Les apprentissages de l'équipe rayonnent au sein de l'organisation toute entière.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Thèmes abordés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont multiples et il n'y a pas de fil conducteur d'une rencontre à l'autre. • Les thèmes sont déterminés longtemps à l'avance (planification statique). • La rencontre sert principalement à donner de l'information ou de la formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lors des temps de rencontre, les discussions portent principalement sur l'enseignement (planification, ressources, organisation de projets...) plutôt que sur l'apprentissage. • Les thèmes abordés sont sélectionnés pour permettre une plus grande efficacité de l'équipe au regard des apprentissages en littératie (harmonisation des pratiques et des référentiels, apprentissages essentiels...). • Les thèmes sont parfois déterminés à l'avance, mais peuvent changer compte tenu de l'évolution de l'équipe. • Il y a un certain suivi d'une rencontre à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les thèmes abordés sont choisis en fonction des préoccupations liées à l'apprentissage de l'élève et permettent un retour sur les expériences effectuées entre les rencontres. • La planification des rencontres tient compte du profil des élèves en évolution et de la progression de l'équipe.

Prise de décision
et utilisation des données

<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition. • Il y a peu de données précises liées aux apprentissages des élèves permettant de voir les preuves de la progression de ceux-ci et de se questionner face à l'impact des interventions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions concernant les élèves sont prises, parfois, en fonction de l'opinion de la majorité et basées principalement sur l'intuition et, à d'autres moments, à partir de ce que dit la recherche ou de l'impact observé sur les élèves par des données précises. • Il existe certaines données précises face à la progression des élèves et celles-ci font parfois l'objet d'une analyse et d'un questionnement lors des rencontres en vue de cibler les interventions efficaces. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les décisions sont basées sur des preuves (données précises) pour connaître l'efficacité des interventions. • L'école emploie les données de façon régulière pour situer la progression des élèves, pour faire des analyses complexes et pour questionner l'impact des interventions pédagogiques
---	--	--

Dix rôles de la direction d'établissement pour l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle

Nos recherches dans les écoles ont fait ressortir certains besoins liés au développement de l'école comme CAP et ont permis de cerner les moyens à mettre de l'avant par la direction d'établissement pour favoriser ce mode de fonctionnement (Leclerc et Leclerc-Morin 2007; Leclerc, Moreau et Lépine 2009a) (voir le tableau 3 en annexe 1) :

- 1. Faciliter les rencontres collaboratives :** Les écoles ont fait allusion à l'importance de faciliter le déroulement des rencontres collaborative par une structure adéquate : ordre du jour prévu à l'avance, procédures bien établies et objectifs clairs.
- 2. Orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis :** Le personnel des écoles a mentionné qu'il était crucial de savoir dans quelle direction l'équipe devait se diriger en ayant une vision bien définie ainsi que des objectifs bien circonscrits. La concertation entre les intervenants devrait également favoriser une harmonisation des pratiques. Il semble incontournable de croire dans le potentiel des enseignants et de les amener à exprimer leur leadership.
- 3. Fournir les ressources nécessaires :** La plupart des participants sont d'avis qu'avoir accès aux ressources nécessaires est crucial pour la réussite des CAP. Il peut s'agir de livres, de meubles spécialisés ou d'outils particuliers leur permettant de mettre en place des pratiques

pédagogiques reconnues comme étant efficaces.

- 4. Procurer du temps de rencontre de qualité :** Les rencontres planifiées reposent sur la possibilité d'avoir du temps prévu à l'horaire pour les rencontres collaboratives. Celles-ci devraient se dérouler à l'intérieur des heures de travail afin de favoriser les discussions pédagogiques incitant à la pratique réflexive. La grande majorité des participants considèrent que la durée de ces rencontres devrait être d'une demi-journée aux cinq semaines. La possibilité pour les enseignants de bénéficier de temps de gestion communs est également favorable au travail en communauté d'apprentissage professionnelle car cela facilite les échanges entre collègues.
- 5. S'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités :** la direction d'école doit établir un système permettant d'avoir des données précises sur l'évolution des élèves pour favoriser un questionnement favorable à la réflexion quant à l'impact des interventions. Elle doit également connaître les inquiétudes des enseignants face à la progression des élèves et être en mesure d'aider le personnel à bien définir les thèmes des rencontres collaboratives.
- 6. Accompagner par un soutien pédagogique (donner des pistes) :** L'accompagnement de la direction est également apprécié par les répondants d'une majorité d'écoles car cela leur permet de communiquer les inquiétudes. Les directions d'école considèrent également que, pour favoriser le travail en communauté d'ap-

prentissage, il faut être à jour pédagogiquement, ce qui permet ensuite de pouvoir appuyer les enseignants.

7. **Réagir au compte rendu et donner un suivi :** Quelques écoles indiquent que ce qui les aide à progresser comme CAP, c'est le fil conducteur d'une rencontre à l'autre assuré par le compte rendu. Celui-ci sert de lien avec la direction pour faire des demandes spéciales liées à l'horaire, au budget ainsi qu'à l'organisation des services. La direction réagit aux prises de décisions, questionne ou donne ses commentaires.
8. **Participer activement aux rencontres :** Lorsque la direction est présente aux rencontres collaboratives pour appuyer et écouter les enseignants, l'implantation des CAP s'en trouve facilitée. Cette présence peut également se faire sentir par des échanges par courriel ou par des visites à certains moments lors des rencontres collaboratives.
9. **Créer un climat bienveillant et propice au partage :** Il s'agit d'amener les membres de l'équipe à se respecter mutuellement, de leur donner la possibilité de parler sans gêne et de prendre des risques sans être jugés. La confiance entre collègues permet aux participants de partager sans avoir peur du regard des autres, tout en étant appuyé par les collègues. Lorsqu'ils se sentent à l'aise, les enseignants ne craignent plus d'aborder des sujets plus délicats, comme ce qui se passe dans leur classe et les problèmes pédagogiques auxquels ils font face.
10. **Susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise :** Amener les enseignants à développer leur expertise contribue à une plus grande efficacité de l'école comme CAP, soit par des cours universitaires, des lectures bien ciblées, le modelage par un collègue plus expérimenté ou de l'observation en salle de classe suivie de rétroaction.

Quelques conditions gagnantes associées à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle

La direction d'établissement est sans aucun doute le pilier principal sur lequel repose la communauté d'apprentissage professionnelle : la culture de col-

laboration, le fonctionnement efficace des rencontres et le suivi à accorder sont des éléments essentiels à mettre en place. C'est également la direction d'établissement qui doit promouvoir la vision que tous les élèves doivent réussir et qui guide l'équipe vers les objectifs poursuivis. Certaines conditions gagnantes sont liées à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle; nous en avons retenues cinq que nous décrivons dans les prochains paragraphes.

COMMUNIQUER VOTRE VISION

Expliquez à votre personnel comment vous comptez améliorer la réussite des élèves et comment ils peuvent vous aider sur ce plan. Donnez-leur une vision d'avenir pour les motiver. Un tel projet collectif ne peut être associé au statu quo; il doit fournir l'espoir d'une situation meilleure. Si vous leur transmettez des informations honnêtes et précises comme c'est le cas lorsqu'on se base sur des données d'observation, les enseignants seront à la fois rassurés et mieux au fait des attentes.

DONNER DU SENS AU CHANGEMENT

L'engagement des enseignants est également essentiel. Cet énoncé s'appuie sur le postulat que toute personne doit donner un sens au changement pour y adhérer (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2006). Un problème n'est pas un véritable problème tant et aussi longtemps que l'individu ne le perçoit pas comme tel. La motivation à le résoudre est tributaire de cette représentation. Les communautés qui réussissent le mieux sont celles qui font appel aux motivations profondes et communes des enseignants. Par conséquent, ce sont les enseignants eux-mêmes qui doivent définir les problèmes reliés à la réussite scolaire en tenant compte, par exemple, des données d'apprentissage qui constituent le cœur du questionnement pédagogique. Ces données illustrent la progression de l'élève et leur analyse fait ressortir les interventions qui ont porté fruits et celles qu'il faut modifier. Lorsque les enseignants définissent et formulent eux-mêmes les problèmes qu'ils perçoivent chez leurs élèves, ils acquièrent du même coup la conscience que ces problèmes sont les leurs et qu'ils sont étroitement associés à ce qu'ils vivent en salle de classe. Cela les implique dans la démarche et les motive à relever de nouveaux défis.



ENCOURAGER LE RÉINVESTISSEMENT EN SALLE DE CLASSE DES INFORMATIONS PROVENANT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Pour améliorer le rendement scolaire, il est nécessaire que les besoins d'apprentissage de chaque élève soient ciblés à partir des données précises et que celles-ci fassent l'objet des discussions lors des rencontres collaboratives. Ces données doivent susciter un questionnement face à l'enseignement pour mieux évaluer les éléments critiques à prioriser en fonction des profils des élèves.

Le travail d'un entraîneur sportif est une belle image pour illustrer le besoin d'avoir des données pour améliorer l'apprentissage : ce n'est pas en regardant le score final d'une partie qu'il peut aider ses joueurs à s'améliorer et obtenir de meilleurs résultats. L'entraîneur doit d'abord examiner attentivement la façon dont chaque joueur de l'équipe joue et, ensuite, il peut faire en sorte que les joueurs adoptent de nouvelles stratégies qui entraîneront un meilleur score final.

REVOIR LE MODE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

Il faut revoir la formation continue que les enseignants reçoivent qui, de nos jours, est encore généralement très centralisée dans la plupart des écoles et fortement axée sur l'acquisition de connaissances et non sur le transfert de celles-ci dans la pratique. De plus, les sessions de formation sont souvent orientées vers l'apprentissage individuel des enseignants et non vers l'apprentissage collectif. Enfin, les groupes d'enseignants ne sont pas des groupes homogènes. Cela oblige à différencier les attentes face à chacun au regard des besoins de développement de certaines compétences bien ciblées.

La notion de réflexion critique comme principe de base des échanges et la capacité à analyser un problème relié à l'apprentissage chez l'élève contribuent au fait que ces rencontres offrent aux enseignants une forme d'apprentissage plus exigeante que les formations traditionnelles. Les rencontres collaboratives sont également plus efficaces pour l'acquisition de compétences en enseignement et pour le transfert des connaissances en salle de classe.

La structure mise en place favorise un apprentissage collectif où les connaissances acquises et

les compétences développées par l'équipe sont alors plus riches que celles qu'un enseignant pourrait construire par lui-même. L'apprentissage collectif qui se dégage est alors plus fécond que ne pourrait l'être l'apprentissage individuel, car il permet, entre autres lors des rencontres collaboratives, une clarification conceptuelle liée au défi présenté, une harmonisation des pratiques pédagogiques d'une classe à l'autre ainsi qu'une compréhension accrue des théories en vue d'un réinvestissement en salle de classe.

En somme, l'équipe se transforme en véritable communauté d'apprenants qui deviennent progressivement interdépendants dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences complexes requis par l'acte d'enseigner. Il en ressort un déploiement de connaissances ainsi qu'une multiplication de l'expertise par une propagation des habiletés.

FOURNIR DU TEMPS DE QUALITÉ POUR LES RENCONTRES COLLABORATIVES AINSI QU'UNE STRUCTURE QUI LES RENDENT EFFICACES

Puisque le XXI^e siècle exige des enseignants de collaborer entre eux, car c'est ce qui fera la force d'une école, il est bien entendu que nous gaspillons une ressource incroyable quand on ne donne pas aux enseignants le temps de partager leur expertise. Les rencontres collaboratives exigent des ressources financières pour que les enseignants disposent de temps de qualité afin qu'elles puissent avoir lieu pendant la journée de travail. Pour amener les enseignants à réfléchir, la direction doit mettre en place une structure qui rende les rencontres efficaces et amener les enseignants à se questionner et à s'engager dans un processus de recherche. Dans une CAP, les individus deviennent partenaires dans un projet commun au lieu de se faire compétition.

En somme, une équipe collaborative s'appuie sur une structure et des routines bien établies d'où émerge une culture de collaboration. Lors des rencontres, les discussions doivent être, de façon prédominante, centrées sur l'apprentissage des élèves et le questionnement soutenu par des données collectées auprès de ceux-ci. Le tableau 3 décrit quelques pistes favorables au fonctionnement efficace des rencontres collaboratives.

Avant la rencontre	Éléments	Exemples de questionnement	Rôles de la direction
	Thèmes des discussions choisis à partir des priorités ciblées	<p>Quels sont les éléments qui nous préoccupent au regard de l'apprentissage chez les élèves?</p> <p>Qu'est-ce que l'on aimerait apprendre pour mieux répondre aux besoins de nos élèves?</p> <p>Quelles sont les priorités à travailler pour favoriser la réussite des élèves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voir ce qui préoccupe les enseignants; • Suggérer des priorités; • Rappeler que les discussions doivent se centrer sur les besoins des élèves et sur les interventions à privilégier pour y répondre • Veiller à ce que les enseignants aient en main des données qui montrent l'effet des interventions et qui serviront d'appui aux questionnements; • S'assurer que l'équipe dispose de temps de qualité pour la rencontre; • Fournir les conditions physiques et humaines qui incitent les enseignants à collaborer, à apprendre collectivement et à partager.
	L'ordre du jour	<p>Qui animera la rencontre et sera responsable de la gestion du temps?</p> <p>Quelle est la priorité dans les questions à débattre?</p> <p>Combien de temps alloue-t-on à chaque sujet discuté?</p>	
	Préparation de l'apprentissage collectif	<p>En quoi les thèmes développés permettent-ils un apprentissage collectif?</p> <p>Comment se fera le partage de l'expertise?</p> <p>Quelles recherches viennent appuyer nos préoccupations?</p> <p>Où peut-on trouver les ressources permettant de répondre à nos questions (livres, articles, vidéos, experts)?</p>	
	Partage des responsabilités	<p>Qui? Quoi? combien de temps sera alloué à chaque personne?</p> <p>Qu'est-ce que chaque participant doit préparer avant la rencontre?</p>	



Pendant la rencontre	Au début de la rencontre	<p>Quel est le but de la rencontre?</p> <p>Quel résultat devrait-on avoir atteint à la fin de la rencontre?</p>	<p>Assister à la rencontre de l'équipe ou faire des visites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jouer un rôle de motivateur et encourager les enseignants sur ce qu'ils font déjà en lien avec l'objectif poursuivi : Excellent! Bonne idée! • Montrer son intérêt face à leurs préoccupations, aux questions soulevées et aux tentatives de solutions apportées;
	<p>Au cours de la rencontre</p> <p>Confrontation des idées</p> <p>Interaction entre les pairs</p> <p>Apprentissage collectif</p>	<p>Quels sont les élèves qui nous préoccupent? Quelles sont les données qui soutiennent nos préoccupations?</p> <p>Quel est l'effet sur l'apprentissage des pratiques pédagogiques expérimentées?</p> <p>Qu'est-ce que l'on doit changer?</p> <p>Chez certains élèves, y a-t-il des indications qui donnent des pistes de travail?</p> <p>Quelles semblent être les forces et les lacunes de nos élèves?</p> <p>A-t-on des interprétations différentes? Pour quelles raisons?</p> <p>En arrive-t-on aux mêmes conclusions? Sinon, pourquoi? Quelle est la prochaine étape?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire sentir sa présence et guider; • Rappeler les buts de la rencontre; • Prendre des notes; • Rappeler d'envoyer le compte rendu; • Valoriser leurs compétences à faire des analyses à partir des données d'observation, à identifier les pistes d'interventions, à confronter leurs opinions, à s'ouvrir à des solutions originales; • Inciter à une recherche collective de solutions et amener le groupe à remettre en question le statu quo.
	<p>Partage quant aux pratiques expérimentées</p> <p>Apprentissage individuel</p>	<p>Qu'est-ce qui a été expérimenté dans nos salles de classe?</p> <p>Comment la présentation actuelle (d'une stratégie ou d'une ressource) a-t-elle une influence sur les pratiques en enseignement?</p> <p>Est-ce que la stratégie pédagogique pourrait améliorer l'apprentissage chez certains élèves?</p> <p>Sur quelle base théorique s'appuie-t-elle?</p> <p>Comment allons-nous savoir que cette stratégie est efficace?</p>	
	<p>À la fin de la rencontre</p> <p>Réflexion de groupe</p> <p>Apprentissage collectif</p>	<p>Qu'est-ce que notre équipe a accompli, créé ou appris?</p> <p>Quelles sont les nouvelles idées qui ont été partagées?</p> <p>Quelles sont les recherches qui soutiennent ces idées?</p> <p>Où trouverons-nous de l'information sur les nouvelles idées émises?</p> <p>Qu'est-ce qui a bien fonctionné lors de cette rencontre?</p> <p>Qu'est-ce qu'on devrait faire différemment à l'avenir?</p> <p>Quels sont les suivis à apporter (qui, quoi, quand)?</p> <p>Qu'est-ce que chaque personne devra partager à la prochaine rencontre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler aux enseignants de terminer la rencontre en se donnant des choses à expérimenter (devoirs), de garder des traces dans leur journal de bord et de se fixer des objectifs pour la prochaine rencontre.

Après la rencontre	Compte rendu de la rencontre	<p>A-t-on tiré des conclusions concernant chaque thème discuté?</p> <p>A-t-on énuméré les actions à poser?</p> <p>Donne-t-on des pistes de travail?</p> <p>Est-ce que les tâches pour la prochaine rencontre sont clairement établies?</p> <p>Est-ce que les pistes d'exploration sont bien ciblées (p.ex., observation d'une personne experte, lecture professionnelle, exploration sur Internet pour une recherche sur le sujet, conférence)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer un suivi au compte rendu : Je vous encourage à préciser une stratégie que vous tenterez d'explorer pour aider cet élève à s'auto-corriger lors de sa lecture; • Donner des pistes de formation, de questionnement, de stratégies liées aux préoccupations identifiées : je vous rappelle que la lecture en dyade est une stratégie très prometteuse pour favoriser le développement de la fluidité; • Observer le changement de pratiques en salle de classe en fonction des objectifs poursuivis; • Inciter les enseignants à collecter régulièrement des données d'apprentissage et à les analyser pour vérifier l'impact des interventions.
	Journal de bord personnel Consignation des réflexions	<p>Quelle nouvelle idée vais-je mettre en pratique?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai expérimenté?</p> <p>Qu'est-ce qui a fonctionné?</p> <p>Quelles difficultés ai-je rencontrées?</p> <p>Comment puis-je expliquer de telles difficultés?</p> <p>Quelles leçons puis-je tirer de cette expérience?</p> <p>Si c'était à refaire, qu'est-ce que je ferais différemment?</p> <p>Quels sont les changements que je suis en train de vivre?</p> <p>Qu'est-ce que j'ai appris en expérimentant cette stratégie?</p> <p>Technique 3-2-1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trois choses que j'ai apprises • Deux idées que je veux poursuivre • Une question que j'ai. 	

Conclusion

La recherche a prouvé, à de multiples reprises, que la qualité de l'éducation dépend plus de la façon dont les écoles sont gérées que de la quantité de ressources disponibles, et que la capacité des écoles à améliorer l'enseignement et l'apprentissage est fortement influencée par les aptitudes de la direction d'établissement.

Face aux demandes croissantes d'innovation et d'imputabilité, la collaboration des enseignants constitue probablement la ressource la plus importante d'une école. Pour que les changements aillent au-delà du bureau de la direction et soient plus que des vœux pieux; pour que ces changements pénètrent dans les classes, nous devons comprendre en quoi le développement professionnel des enseignants doit changer et insuffler le désir d'apprentissage permanent. Le déve-

loppement continu des enseignants passe désormais par l'apprentissage collectif et la culture de la responsabilité collective : il est question du « je au service du nous »,

Tout n'a pas été dit sur la communauté d'apprentissage professionnelle et cette présentation ne prétend pas le faire. Nous avons voulu simplement et modestement proposer quelques éléments comme matière à réflexion.

Je vous remercie de m'avoir donné l'occasion de vous faire part de quelques idées et de vous exposer certains des travaux de mon équipe. Je vous souhaite des délibérations fructueuses. Il reste encore beaucoup à faire pour comprendre davantage le rôle de la direction d'établissement dans l'implantation de la CAP. Nous espérons que ces quelques mots vous inspireront dans vos efforts. ■

Références

- Duchesne, C., Savoie-Zajc L. et St-Germain M. (2006). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 3, 497-518.
- Dufour, R. et Eaker, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : Méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. Bloomington : National Educational Service.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd Ed). New York : Teachers College Press.
- Hargreaves, A. et Fink, D. (2006). Redistributed Leadership for Sustainable Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 550-565.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of continuous inquiry and improvement*. Autin, TX : Southwest Educational Development Laboratory.
- Leclerc, M. et Leclerc-Morin, M. (2007). Les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle dans une école franco-ontarienne. *La Revue du Nouvel-Ontario*, 32, 51-70.
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009a). Professional Learning Communities: What Schools are Saying of the Ways used to Improve Their Performance. European Conference on Educational Research (ECER), Vienne, Autriche
- Leclerc, M., Moreau, A. C. et Lépine, M. (2009b). Using Professional Learning Communities to Improve Student Learning in Reading: Better understanding the Stages of Development. Conférence Européenne sur la lecture (ERA), Braga, Portugal.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organisational Learning, and Trust. *Journal of School Leadership*, 16, 477-489.
- Louis, K. S. et Marks, H. (1998). Does professional community affect classroom? Teachers' work and student work in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005). A day in the third grade: A large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *Elementary School Journal*, 105,305-323.
- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's Everywhere, but What Is It? Professional Learning Communities. *Journal of School Leadership*, 16, 490-501.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. (Reissue ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. CUP
- Westheimer, (1999)

Annexe 1

Tableau 3. Moyens favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle et rôles de la direction d'école

1. **Faciliter les rencontres collaboratives**
 - Faciliter le déroulement des rencontres collaboratives par un ordre du jour clair et des procédures bien établies
 - Planifier les rencontres collaboratives à l'avance
2. **Orienter l'équipe vers la vision de l'école et vers des objectifs précis**
 - Avoir une vision claire au niveau pédagogique
 - Faire de la réussite scolaire une priorité
 - Établir les priorités de l'école
 - Avoir des objectifs précis
 - Harmoniser les pratiques entre les niveaux
 - Exercer un leadership partagé : croire dans le potentiel des enseignants, leur faire confiance et leur donner de la latitude
3. **Fournir les ressources nécessaires**
 - Avoir des livres pour pouvoir mettre en application les stratégies choisies
 - Fournir les outils : par exemple, centres de littératie et tables adaptées
 - Fournir les ressources financières pour répondre aux besoins pédagogiques
4. **Procurer du temps de qualité**
 - Avoir des rencontres collaboratives sur le temps de classe
 - Avoir plus d'occasions pour échanger entre collègues
 - Avoir du temps de gestion commun
5. **S'informer des préoccupations des enseignants et aider à cibler les priorités**
 - Écouter activement les préoccupations des enseignants
 - S'intéresser à ce qui se passe en classe
 - Aider à cibler les thèmes pour les rencontres collaboratives en fonction des besoins ressentis
6. **Accompagner par un soutien pédagogique (donner des pistes)**
 - Fournir aux enseignants le soutien pédagogique : partager ses idées
 - Encadrer les enseignants dans leur démarche
 - Inciter les enseignants à mettre en place les moyens qu'il faut pour faire réussir les élèves
7. **Réagir au compte rendu et donner un suivi**
 - Allouer du temps pour mettre en pratique les stratégies acquises
 - Avoir du soutien pour planifier
 - Se tenir à jour sur le plan pédagogique pour appuyer les enseignants
8. **Participer activement aux rencontres**
 - Faire le suivi au compte rendu : achat de matériel, horaire, etc.
 - Communiquer ses commentaires sur les prises de décisions émises dans le compte rendu et fournir les éclaircissements demandés
9. **Susciter l'apprentissage des enseignants et la diffusion de l'expertise**
 - Être présente aux rencontres collaboratives
 - Faire sentir sa présence à différents moments stratégiques des rencontres collaboratives par un questionnement approprié
 - Assurer une certaine présence par voie de communication (p.ex., courriel) : rappel de l'ordre du jour, des tâches à accomplir, des objectifs, etc.
10. **Créer un climat bienveillant et propice au partage**
 - Inciter les enseignants à aller lire des recherches
 - Encourager les enseignants à suivre des cours universitaires
 - Inciter à des lectures professionnelles en lien avec les préoccupations soulevées
 - Implanter un programme d'accompagnement dans l'école
 - Organiser le modelage de leçons entre collègues suivi de rétroaction
 - Favoriser le partage de l'expertise entre classes et entre écoles
 - Trouver les experts externes en lien avec les préoccupations pédagogiques (formation)
11. **Créer un climat bienveillant et propice au partage**
 - Amener tous les membres de l'équipe à se respecter et à vouloir travailler en collaboration
 - Inciter au partage d'idées quant aux élèves à risque : parler sans gêne
 - Favoriser la prise des risques sans peur d'être jugé
 - Encourager le partage des stratégies pédagogiques

Communautés d'apprentissage professionnelles : quelques expériences vécues au Sénégal

La volonté commune d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages, clé de la réussite des apprenants, a souvent amené le personnel enseignant et les CE à entretenir une collaboration dynamique visant à améliorer les capacités de chaque membre du groupe en termes de « connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » mises au service de la communauté avec comme objectif l'atteinte de résultats « observables et mesurables ». Au demeurant, c'est sans aucun doute dans cette synergie, dans cet échange d'expériences complémentaires, dans ce partage d'informations et de compétences que réside le substrat du leadership transformationnel. Au Sénégal particulièrement, ces communautés d'apprentissage professionnelles (C.A.P), même si le concept était jusque-là inconnu, ont été d'autant plus nécessaires parce qu'elles ont permis, à bien des égards, de combler un vide : l'absence de formation initiale qualifiante des C.E. C'est pourquoi, dans presque tous les sous-secteurs de l'enseignement : de l'élémentaire au secondaire en passant par le moyen, des dirigeants scolaires, soucieux d'optimiser le fonctionnement de leur établissement, de développer des écoles efficaces et efficientes, de promouvoir un leadership innovateur, s'évertuent à mettre en place des groupes de discussion parfois animés par des modérateurs-animateurs, par des équipes techniques, afin de développer de nouveaux modèles de fonctionnement qui s'appuient sur une culture de collaboration. A terme, c'est toute la communauté éducative qui est impliquée dans la vie de « l'entreprise » scolaire, comme l'atteste les exemples - l'élaboration des projets d'école ou d'établissement. C'est qu'aujourd'hui plus que jamais, la recherche permanente de la qualité, par l'acquisition de nouvelles compétences par les C.E, dans le cadre de leurs responsabilités accrues, est devenue partout une constante préoccupation. Et fort heureusement, cette communauté de pratiques que suscitent les C.A.P, reste à coup sûr, un atout majeur dans le processus d'élaboration progressif de la professionnalisation du métier du C.E face aux nouveaux défis du changement et de l'in-

Amadou Diagne
Proviseur du lycée moderne de
Dakar Sénégal

novation. Partout, les mêmes interrogations : quelles stratégies mettre en œuvre pour améliorer le système ? Comment, confrontés aux nouvelles exigences du moment, développer de « nouvelles compétences de gestion ou de leadership pour redéfinir -ou réhabiliter- ce métier » ? Par quels moyens opérer « les changements de paradigmes indispensables pour décider d'un véritable changement de pratiques » ? Comment « diriger en période de transformation » ? Quels leviers actionner pour « tisser un maillage efficace entre des réseaux de collaboration éclatés, anarchiques voire antagonistes » ? Comme le souligne, fort à propos, certains universitaires reconnus : « Ici, comme ailleurs, ces questions essentielles ont été, entre autres, à la base de la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles dans tous les ordres de l'enseignement »

Aussi, efforcerons-nous de mettre en lumière diverses expériences vécues à ce sujet, par des C.E évoluant dans ces différents sous-secteurs et par la même voie, permettant des effets salutaires dans le cadre d'une dynamique partenariale. Chemin faisant, nous mettrons en exergue quelques principes qui président à la mise en place des C.A.P

1. Des expériences vécues

À L'ÉLÉMENTAIRE

Quelques exemples édifiants illustrent parfaitement ces partages de pratiques professionnelles à la fois passionnantes et exaltantes.

Il faut bien en convenir, les associations et regroupement de professionnels de la gestion scolaire sont plus actifs au niveau de l'élémentaire. Depuis presque trois années, en vue de susciter des communautés d'apprentissage professionnelles, des collectifs de directeurs d'école (CODEC) voient le jour à travers les Inspections Départementales de l'Éducation Nationale qui composent chaque Académie.

Circonscription déconcentrée du Ministère de l'Éducation et ayant autorité sur un certain nombre d'écoles allant de 24 à 70, et parfois plus, cette inspection départementale développe une certaine autonomie pour d'une part accroître l'accès ou le taux de scolarisation, améliorer la gestion et d'autre part instaurer une culture de qualité.

Dans ces missions, les inspecteurs en charge de cette circonscription s'efforcent de mieux mobiliser les ressources humaines de qualité en service pour, entre autres, définir un plan de développement local de l'éducation et des cadres d'actions avec des activités simples mais efficaces. C'est dans ce cadre que des directeurs d'école de Dakar-Médina qui, après avoir mené des enquêtes dans des écoles en vue de la confection d'un document de recherche initié par l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique) et l'AFIDES (Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires) sur l'impact de la gestion scolaire sur les résultats, ont pensé tirer meilleur profit des conclusions de ce riche travail, en utilisant ces outils de recherche pour trouver des voies et moyens permettant de mieux s'investir sur la gestion pédagogique, la gestion administrative, matérielle et financière, la gestion des ressources humaines, le projet d'école...

Gestion pédagogique

Avec l'accord de la tutelle, 28 chefs d'établissement travaillant ensemble dans une communauté d'apprentissage professionnelle ont formé 14 équipes ou commissions composées chacune de deux directeurs d'école et d'un instituteur. Chaque mois, de Décembre à Mai, ces équipes sillonnent les classes de tous les niveaux de toutes les écoles de la circonscription pour assister à des leçons produites par les maîtres. La commission ne peut faire au plus que deux sorties par mois. A l'issue de chaque sortie, des échanges fructueux sont notés et un rapport fait à l'intention de l'autorité. Ces rapports qui n'ont aucun caractère administratif ont permis d'améliorer la qualité de la pratique pédagogique des maîtres et de créer un climat plus détendu que celui constaté souvent avec la supervision pédagogique des inspecteurs, confortant ainsi l'idée selon laquelle « les schèmes intellectuels passent mieux entre pairs qu'en des rapports hiérarchisés ».

Au surplus, ils ont offert aux inspecteurs l'opportunité de déceler les agents dont le besoin en renforcement de capacités, dans telle ou telle discipline, était une exigence et d'organiser des séminaires ou des rencontres pédagogiques d'étapes.

A la fin de chaque trimestre de l'année scolaire, deux collègues directeurs sont chargés de faire un rapport au collectif des directeurs sur les tendances et manquements constatés dans l'encadrement pédagogique au quotidien de chaque directeur. Des remédiations sont initiées à l'occasion des cellules d'animation pédagogique en interne avec le concours et l'expérience de différents C.E, ou en externe. A n'en pas douter, pour bon nombre de directeurs d'école, les CAP sont devenues de plus en plus des moyens pour l'encadrement, l'évaluation et le renforcement de leurs capacités. C'est pourquoi, tous les deux mois, le CODEC se divise en quatre (04) de six (06) CE chacune, ayant pour mission de « visiter » la gestion scolaire d'un établissement ciblé sous toutes ses formes (administrative, matérielle, financière et pédagogique, ressources humaines, projet d'école). A l'issue de cet examen, un rapport général très fidèle est rédigé par l'équipe, accompagné de propositions d'amélioration validées par le CODEC qui, par la même occasion, met en place un comité de suivi restreint de deux (02) membres pour accompagner les efforts d'amélioration entrepris par le collègue visité. Et au bout de trois mois, un autre audit final est effectué en vue d'encourager la dynamique entreprise au sein de l'école, relativement à la gestion scolaire. Au reste, lorsque les circonstances l'exigent, un rapport détaillé est envoyé à l'inspecteur, à titre d'information.

Il s'y ajoute des directeurs d'école supervisant souvent des séminaires d'initiation aux progressions harmonisées en cours dans la circonscription, établissant la régulation du quantum horaire officiel, confectionnant les épreuves pour les évaluations standardisées en collaboration avec certains enseignants, élaborant des grilles d'analyse des évaluations et le suivi-évaluation de ces évaluations.

L'implication du Collectif des directeurs dans la définition des objectifs et des stratégies mais aussi dans leur atteinte, a permis de créer une nouvelle dynamique pédagogique qui a apporté des améliorations notables au niveau des résultats de

quelques écoles jadis considérées comme des centres de formation de rebuts scolaires par les parents.

Gestion des Ressources humaines

C'est dans ce chapitre que les partages de pratiques sont, à coup sûr, les plus probants, plus perceptibles, car la gestion des ressources humaines dans nos écoles pose beaucoup de problèmes : le Collectif intervient comme facilitateur dans la gestion des conflits au sein de quelques écoles et organise des séances de sensibilisation (thème+débats) sur des sujets comme la typologie des collaborateurs ou l'équipe école...

Ces différentes activités ont permis d'instaurer au sein des écoles une atmosphère plus conviviale, plus cordiale et de confiance mutuelle, propice à une bonne dynamique pour actionner les leviers de la réussite.

Gestion du Projet d'école

Considéré comme le meilleur levier de développement interne de l'école, le pilotage du projet requiert de la part du directeur de réelles qualités managériales.

La gestion participative trouve ici son véritable sens car la mobilisation des ressources internes pour une meilleure appropriation du projet est un élément fondamental de sa réussite. La mobilisation sociale (les différents acteurs de la communauté éducative) autour de ce projet est une volonté affirmée de l'ouverture de l'école à son milieu.

Fort de son importance, le Collectif des directeurs a choisi six collègues dont l'expertise est avérée dans des projets d'école pour accompagner les Comités de Gestion d'Ecole (CDGE) depuis l'élaboration (historique, atouts et contraintes, priorités, objectifs et stratégies, appropriation) et sa mise en œuvre jusqu'à l'évaluation d'impact sur les apprentissages.

Rappelons-le « le projet d'école conçu, d'une part comme un cadre fédérateur et intégrateur des différentes actions liées à l'élargissement de l'accès et au renforcement de la qualité des apprentissages et d'autre part, comme un outil de mobilisation de la communauté éducative constitue une des principales entrées du P.D.E.F (Programme

Décennale de l'Education et de la Formation) » en cours au SENEGAL.

Ces différentes pratiques dont l'objectif final est la réussite des élèves, ont eu aussi pour effet, on s'en doute, de susciter, de développer et de consolider un leadership, devenu plus collaboratif, plus coopératif par un processus de transformation culturelle, d'innovation permanente qui jure avec la gestion bureaucratique traditionnelle. En définitive, la qualité des prestations et la motivation du personnel ont permis d'améliorer les résultats dans bien des écoles parce que justement « le lieu de travail n'est plus considéré comme une cible de réformes venues d'en haut, mais bien comme un centre d'initiatives et d'actions, un "foyer de changement" ».

Il faut bien se rendre à l'évidence : sans culture de collaboration au sein de l'école, point de salut pour le dirigeant scolaire ; point d'avenir pour l'établissement.

AU NIVEAU DU CYCLE MOYEN

Là également, cette vision commune de rendre plus performant le management éducatif en développant des écoles efficaces a suscité des rencontres d'échanges, de mutualisation entre C.E, favorisées par des sessions de formation dans le cadre de la mise en œuvre du PAEM (Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen). Ces sessions ont, en effet, regroupé des Principaux venus d'horizons divers qui ont capitalisé et partagé des acquis en matière de gestion et tissé des relations d'autant plus salutaires que le suivi de la formation, notamment avec l'élaboration des contrats d'objectifs, était apparu comme une voie incontournable. Cette formation, rappelons-le, a porté sur trois modules :

- Communication et management
- Gestion administrative matérielle et financière
- Gestion pédagogique et initiation à la gestion des projets d'établissement

Les équipes académiques mises sur pied pour assurer le suivi ont alors encouragé la création de communautés d'apprentissage professionnelles avec des méthodes novatrices comme :

- Le focus-groupe homogène (constitué de douze chefs d'établissement) dont le travail de réflexion est surtout axé sur la pertinence et l'u-

tilité des formations reçues et les difficultés rencontrées dans leur mise en œuvre.

- Le focus-groupe hétérogène (qui regroupe, au sein de l'établissement, le C.E, les représentants du corps professoral, du personnel d'encadrement, des parents d'élèves et des élèves). Son rôle ? Réfléchir sur l'impact de la formation sur la gestion de l'établissement.

Ces communautés de pratiques ont, au fil du temps, permis à chacun de ces dirigeants scolaires, de faire montre d'un « sur-moi externe », d'une confiance stimulante, d'une opiniâtreté jusque-là insoupçonnée, d'un supplément de motivation qui lui ont permis de faire face aux obstacles multiples dans une société en perpétuelle mutation. Une ouverture d'autant plus souhaitée que la lourdeur, la variété et la complexité de tâches auxquelles il est quotidiennement confronté, ne donne pas au C.E, le temps d'apprendre, de réfléchir, de créer. On s'en doute, les C.A.P apparaissent donc comme une bouffée d'air salvatrice, une échappatoire vers l'épanouissement, une libération de l'étouffement stressant exacerbé par le sentiment tenace de l'isolement. Avec les C.A.P, ce sont les C.E, les enseignants et tous leurs partenaires qui prennent de la hauteur pour mieux respirer, et mieux se détendre. Une véritable éclaircie dans la grisaille ! Sans conteste, cette diversité d'expériences partagées a, dans bien des cas, occasionné une transformation organisationnelle, avec le partage du pouvoir, en totale rupture avec l'immobilisme inhibant et la routine sclérosante du début. Les réunions de coordination périodiques, la fréquence des visites de classes, la dynamisation des cellules pédagogiques, une interdisciplinarité plus soutenue, la prise en charge des élèves en difficulté par des maîtres plus enthousiastes formant de véritables équipes pédagogiques ont été, entre autres, à l'origine de performances scolaires constatées dans des établissements comme l'Ecole Élémentaire Samba D. DIALLO, le CEM Grand Yoff ou le Lycée Thierno Saïdou Nourou TALL.

C'est dire que les communautés d'apprentissage professionnelles apparaissent comme des espaces de solidarité, de recherche et de partage où chacun agit pour tous et tous pour chacun en vue d'un perfectionnement professionnel. Un partage d'expériences, de connaissances, de pratiques d'autant plus nécessaire qu'au SENEGAL, le C.E ne bénéficie

d'aucune formation initiale et que comme le souligne E. Cohen « Personne ne possède toutes les habiletés ; chacune et chacun de nous en possède quelques unes »

Une telle démarche favorise donc le développement personnel et encourage la prise d'initiatives hardies que commande la certitude tenace d'avoir acquis de nouvelles compétences. Tout le sens de l'adage : « il faut savoir faire en faisant se faire ».

Pour toutes ces raisons évoquées, il n'est pas exagéré de dire que ces C.A.P (Communautés d'Apprentissage Professionnelles) ont largement contribué à faire de beaucoup de C.E au SENEGAL, de véritables leaders, tant il est vrai « le C.E ne devient leader que lorsqu'il fait du changement ».

Par ailleurs, au niveau de la classe, ces communautés d'apprentissage ont été souvent l'occasion, en véritables outils de formation, de réunir sous la supervision d'un professeur, des groupes d'élèves travaillant en équipes sur des thèmes variés relatifs souvent à l'histoire du SENEGAL, à des questions d'ordre littéraire ou sociologique. Des moments de rupture qui ont permis de mettre en pratique une des facettes de la P.G.G. (La Pédagogie des Grands Groupes). Des moments d'échanges, d'apprentissage dynamique, profitables pas seulement au plan intellectuel, mais aussi au plan moral par l'enracinement dans des valeurs comme la solidarité, l'esprit d'équipe, la tolérance, le respect de l'autre, l'humilité, la sociabilité, la citoyenneté, l'estime de soi...

Au reste, c'est là tout l'intérêt d'une pédagogie participative qui marque toujours une rupture, en ce qu'elle n'est centrée ni sur un programme, ni même sur des objectifs identiques pour toute une classe, mais plutôt sur l'élève devenu acteur de sa propre formation.

Une autre dimension de la pédagogie participative : le « gouvernement d'école » testé avec succès dans beaucoup d'établissements au Sénégal. Une démarche novatrice qui initie l'élève à la culture citoyenne. On saisit, dès lors, tout le sens des propos de Célestin Freinet, le pionnier de cette innovation majeure : « on prépare à la démocratie par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocratiques ».

AUTRES C.A.P FAVORISÉES PAR L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE

Au niveau des sous-secteurs de l'Elémentaire, du Moyen et du Secondaire, les expériences de formation à distance, sous l'égide du C.I.F.F.A.D. (Consortium International Francophone de Formation à Distance) en partenariat avec l'A.F.I.D.E.S, en 1998 (de Janvier à Juillet), ont été l'occasion pour des directeurs d'école, des Principaux, des Censeurs, des Proviseurs qui en étaient les cibles, de mettre en place des groupes, des équipes de proximité qui ont eu à partager des expériences diversement vécues. Mais, ce qu'il faut surtout souligner, c'est l'originalité d'une telle formation. En effet, à l'issue de chaque module, une « étude de cas » faisant l'économie des unités examinées a été l'objet d'un devoir noté, préparé en commun, au préalable, par le groupe avant que chaque membre du personnel élabore sa propre production. On découvre alors, avec bonheur, comment l'intelligence et l'efficacité de la communauté d'apprentissage viennent au secours des lacunes et des insuffisances individuelles. Car ici, l'individu disparaît au profit du collectif, mais pour « re-naître » plus accompli que jamais.

C'est ainsi que beaucoup de ces C.E, mieux outillés, ont inscrit leurs actions nouvelles dans la perspective d'une transformation qualitative de leur établissement. Car, outre les infrastructures adéquates, la mise en place d'un matériel didactique suffisant et adapté, le respect du ratio élèves-enseignants. ... l'autre intrant de qualité-et non des moindres- c'est bien la formation des maîtres et des dirigeants.

Une gestion administrative et pédagogique plus performante, un management éducatif maîtrisé suscitent forcément des initiatives nouvelles comme la mise en projet des établissements. Cette formation à distance dont l'un des modules était articulé autour de l'élaboration du Projet d'établissement a stimulé beaucoup de bénéficiaires, a suscité un vaste mouvement de mobilisation qui a réuni enseignants, parents d'élèves, élèves, personnel d'encadrement, autorités administratives vers un objectif devenu l'affaire de tous : la réhabilitation de l'établissement.

Ce mouvement d'adhésion, cette gestion participative a permis dans des lycées comme Blaise DIAGNE, Malick SY, Limamoulaye...la réfection

et/ou la construction de salles de classes, l'équipement de laboratoires, la peinture des blocs administratifs, des travaux d'assainissement et d'embellissement qui ont rendu l'environnement, le cadre de vie, plus accueillant, plus propice au travail. Autant de réalisations qui, il faut en convenir, ont été encouragées par la motivation, la volonté de puissance insufflées par les communautés d'apprentissages professionnelles créées. Et l'on comprend mieux dès lors, que ces rencontres d'échanges, ce travail d'équipe, de réflexion collective, de collaboration soutenue entre CE d'une part et CE, enseignants, corps d'encadrement d'autre part, ne sont que des étapes, préludes d'un vaste mouvement de mobilisation qui trouve sa source dans la capitalisation/réinvestissement. Les effets immédiats ou à court terme attendus sont un changement qualitatif dans le style de management, dans l'environnement, dans le climat ambiant, dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et, subséquemment dans le rendement des apprenants au moyen d'évaluations appropriées, parfois standardisées. Il ne fait pas de doute que tous ces efforts généreux et fervents ont convergé vers un seul but : l'installation, la consolidation, le renforcement de la qualité des enseignements/apprentissages centrés sur l'élève dont la réussite, -pas seulement scolaire-, devenue la préoccupation de tous, se traduira plus tard par une intégration harmonieuse dans la société et dans le monde. En définitive, c'est l'image de l'école elle-même qui se trouve ainsi redorée, valorisée.

Au surplus, les études faites sur l'efficacité des écoles indiquent aussi l'effet global des changements multiples apportés au fonctionnement des établissements. Il s'agit notamment, des efforts déployés pour améliorer l'encadrement pédagogique, pour inculquer aux élèves la volonté de réussir, pour renforcer le professionnalisme du personnel enseignant, pour favoriser la coopération et le recours à des méthodes structurées s'appuyant sur des évaluations fréquentes, les corrections et la consolidation des acquis au niveau des enseignements/apprentissages qui mettent l'élève au centre des préoccupations pédagogiques et des processus éducatifs. Les différentes stratégies sont mises en œuvre par des équipes éducatives regroupant CE et enseignants.

Au regard d'un tel constat, il apparaît bien que les résultats, tous les résultats, d'un établissement, sont bien la résultante d'un style.

Cependant, pour la sauvegarde et la valorisation de l'esprit d'équipe, voire pour la survie du groupe, un accord sur un certain nombre de principes reste une exigence.

2. Quelques principes fondateurs des C.A.P

En encourageant cet élan unitaire, cette dynamique communautaire par la capitalisation et le partage des expériences et des réussites éducatives, les membres d'une communauté d'apprentissage professionnelle, ont comme souci majeur d'élargir l'éventail de leurs compétences, d'acquérir des capacités d'initiatives propres à impulser le changement, de stimuler l'enthousiasme, partant de fouetter les énergies positives pour en définitive, valoriser la fonction et créer des écoles de performance.

Pour ce faire, la communauté d'apprentissage professionnelle se doit d'organiser sa démarche, d'établir des normes et des règles de fonctionnement, notamment par l'élaboration d'une « feuille de route » partagée par tous, reposant sur certains principes majeurs comme :

- La spécification des objectifs et des stratégies
- L'élaboration commune des menus nécessaires pour réaliser ces objectifs
- La clarification des rôles et l'affectation agréée des responsabilités
- La création de procédures de contrôle et de moyens de motivation
- L'établissement de mécanismes de suivi des activités de rétroaction et d'adaptation

Ce sont là des préalables nécessaires voire indispensables pour créer les conditions de réussite des actions à mener, les conditions d'une exploitation rationnelle et d'une mise en œuvre efficace des nouvelles acquisitions consolidées au contact enrichissant des pairs. Désormais, adepte fervent de la démarche participative, le C.E aura à cœur de mettre en place une équipe de travail soudée par une vision commune, engagée dans les mêmes actions de développement, regardant dans la même direction, mue par la même volonté de mettre les savoirs et les savoir-faire au service de

la communauté, pour l'atteinte des objectifs collectifs fixés.

On le voit, l'adhésion à ces principes de base, exige de la part du C.E, de se départir au moins d'une partie de son pouvoir. Il se devra donc de faire montre d'une grande humilité pour faire la distinction entre ses intérêts particuliers et les besoins de la collectivité, entre l'exercice du leadership stratégique du C.E pris individuellement et les contraintes liées à la vitalité du groupe, entre les préoccupations individualistes et les obligations d'une collaboration dynamique dans laquelle les éléments entretiennent des relations d'interdépendance profitables à tous. A l'évidence, cet investissement constant dans le perfectionnement personnel, en corrélation avec les objectifs de l'établissement, ouvre forcément sur un champ d'intérêt et d'investigation plus vaste. C'est là, sans doute, toute la différence avec les préoccupations particulières d'une équipe d'apprentissage, plus autonome et « moins formelle », même si, au demeurant, les similitudes dans les approches, sont nombreuses avec les C.A.P.

3. Conclusion

On ne le répétera jamais assez : on est toujours plus intelligent et plus efficace à deux que seul. C'est pourquoi les communautés d'apprentissage professionnelles assurent la promotion du développement personnel et professionnel continu. C'est un « plus » qui incite à la mise en application de nouvelles méthodes de travail engendrées par la recherche-action. Au SENEGAL, même si le concept de C.A.P est nouveau, la réalité de la pratique remonte à bien des années. C'est qu'ici, comme ailleurs, praticiens et décideurs politiques ont très tôt compris que la réussite éducative passe par le développement et la multiplication d'écoles efficaces qui ont fait de la culture de collaboration leur crédo inaltérable. Les expériences évoquées ont montré, en effet, que le « leadership collectif » ou « leadership stratégique » voire « démocratique » se renforce au contact de l'autre, se nourrit et se fortifie par des rapports mutuels féconds tirés d'expériences partagées. Car cette soif inextinguible de partager des réussites éducatives qui reste le socle des C.A.P implique toujours « plusieurs individus agissant ensemble avec différents outils et capacités ». C'est, au fond, cette dynamique participative qui est – et elle le

sera toujours – à l’origine des « communautés apprenantes » porteuses de progrès, voie royale vers l’avènement d’une véritable « culture d’établissement ». La qualité sera ainsi portée par l’équipe-école qui impulse les changements éducatifs salutaires en transformant les contraintes en ressources, et les difficultés inévitables en alliées. C’est fort de tous ces acquis que leur procure cette nouvelle méthode de gestion que les C.E deviendront de « véritables figures de la modernité », des « gestionnaires distingués du changement » c’est-à-dire des managers capables de donner des orientations, de fixer des objectifs, d’utiliser avec efficacité les ressources de la collégialité et de mener des actions qui placent l’établissement sur la rampe de l’excellence. C’est dire le rôle central du

chef d’établissement dans l’efficacité scolaire, « déterminant dans le cheminement d’une école vers le sommet comme dans la déroute ». Au demeurant, le Rapport Delors : L’éducation pour le XXI^e siècle, ne s’y trompe pas, lui qui souligne : « les recherches et les observations empiriques montrent que le principal facteur d’efficacité scolaire est le directeur ou la directrice d’école. Ils introduisent dans l’établissement des améliorations qualitatives majeures s’ils sont capables de travailler en équipe, s’ils sont perçus comme compétents, ouverts, efficaces ». ■

Bibliographie

- La revue des Echanges – Volume 13, Numéro 1, Mars 1996
- La Revue des Echanges – Volume 22 – N°4 – Hiver 2005 – Numéro 87
- La Revue des Echanges – Volume 24 – N°4 – Numéro 95 – 2008
- Le Partage, journal des écoles – Information et Formation
- Revue Pédagogique ADEF/AFRIQUE N°1 Mai 2004
- Discours d’Usage : « La pédagogie participative, une école de vie » prononcé par Mme F. LO Ndiaye, professeur au L.T.S.N.T

Glossaire

- CODEC : Collectif des directeurs d’école
- IDEN : Inspection départementale de l’Education nationale
- CE : Chef d’établissement
- PAEM : Projet d’appui à l’Enseignement Moyen
- PDEF : Programme Décennal de l’Education et de la Formation

