



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 II**



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 II

Le gestionnaire d'aujourd'hui, le gestionnaire du changement
18-21 octobre, Ottawa, 2009

Gérance des réformes

Surintendance de l'éducation _____ **En annexe**
Marie-France Ricard, Conseil des écoles catholiques du Centre-Est

L'implantation d'une réforme au secondaire – Perspective de la direction _____ **4**
Louise Chénard, Directrice de l'école Saint-Laurent,
Commission scolaire Marguerite Bourgeoys

Atelier sur la gérance des réformes _____ **8**
Carole Aoua Bambara, Présidente de la section AFIDES Burkina-Faso,
Conférencière de l'atelier

L'imputabilité et la reddition de comptes

L'imputabilité et la reddition de comptes _____ **12**
Nicole Tardif, professeur à l'Université de Sherbrooke

L'Imputabilité et la reddition des comptes, leviers de la qualité de l'Éducation _____ **16**
Alpha Oumar BALDE, Inspecteur Général de l'Enseignement

Cérémonie de clôture

Assemblée générale de la 14^e Biennale de l'AFIDES _____ **21**

L'implantation d'une réforme au secondaire

PERSPECTIVES DE LA DIRECTION

1. Le contexte

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a présenté en 1993 une première réflexion sur un nouveau modèle de gestion en éducation et la nécessité d'un changement de paradigme dans sa publication « La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle ». Le Conseil souhaitait une plus grande souplesse, une simplicité de la structure et situer la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, soit dans l'établissement. Pour effectuer ce virage, le milieu de l'éducation devait se donner une vision de gestion, proposer une manière de diriger dans un contexte de décentralisation, déterminer les mandats à assumer entre les divers paliers de responsabilités, déterminer le type d'encadrement budgétaire à assumer entre les divers acteurs et enfin travailler sur les concepts de l'évaluation et de la reddition de compte.

La nécessité du système de l'éducation de s'arrimer aux grands changements de la société tels les changements technologiques, l'emprise des médias, le néo-libéralisme, la mondialisation des marchés devenait évidente. Le rapport Inchauspé, « Vers la maîtrise du changement en éducation » (1995) établit que « la complexité nouvelle des situations de toutes sortes exige qu'on pense différemment, qu'on songe à des nouvelles démarches, puisque les anciennes façons de faire se révèlent de plus en plus inefficaces » (CSE, p.25).

Le gouvernement du Québec a lancé une vaste consultation auprès de la population et a rédigé « Les États généraux sur l'éducation » en 1995-1996. Il semblait clair, aux conclusions de la consultation, qu'il était grand temps de revoir notre système d'éducation instauré à la suite du Rapport Parent 30 ans auparavant. Un désir de renouvellement profond s'est fait ressentir. Les États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996) établissent que la population n'est plus satisfaite de l'école, que le taux de décrochage est trop élevé, que les

Louise Chenard
Directrice de l'école
Saint-Laurent
Commission scolaire
Marguerite Bourgeoys



exigences sont de plus en plus diminuées : l'école n'est pas assez exigeante .

Le MEQ annonçait une refonte complète de la Loi sur l'instruction publique sous la forme de la Loi 180 qui introduisait non seulement la création des commissions scolaires linguistiques mais un remaniement des rôles et des responsabilités entre les partenaires de l'éducation. Les intentions du Législateur lors de l'élaboration de cette Loi s'axaient autour de la décentralisation des pouvoirs et le repartage des responsabilités entre les divers intervenants du milieu scolaire. L'école est sur la sellette, elle doit changer, s'adapter à ces nouvelles réalités. Elle est interpellée à revoir en profondeur ses façons de faire, ses approches pédagogiques et rehausser son taux de réussite.

Ce grand remue-ménage a entraîné des changements en profondeur et notre système d'éducation connaît depuis une évolution et une transformation importante en l'espace de dix ans. On peut nommer quelques chantiers lancés depuis 1997 :

- La Loi sur l'instruction publique (MEQ, 1998);
- Introduction de la réforme de l'éducation (MEQ, 1997a);
- La loi 124 qui modifie la LIP (MELS, 2005);
- Un nouveau régime pédagogique (MELS, 2005);
- Une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003a);
- Une nouvelle politique d'intégration des élèves HDAA (MEQ, 2003b).
- La loi 88 – modifications de la LIP (2009)
- La LIP (Ibid) entraîne certaines modifications sur la façon de faire dans les écoles :
- La décentralisation des pouvoirs vers les écoles (Chapitre 3);
- La création d'un Conseil d'établissement où les parents et le personnel de l'école partagent certains pouvoirs décisionnels (art. 42 à art. 95);

- La modification du rôle de la direction vers un rôle politique et d'influence (art. 96.8 à 96.26);
- L'élaboration d'un projet éducatif (art. 36 et art. 37);
- La mise en place d'un modèle de gestion participative (art. 75 à 77; art. 84 à 89).

L'ajout de la Loi 124 a ouvert deux nouveaux chantiers :

- L'obligation d'élaborer un projet éducatif et un plan de réussite qui s'arrime avec le plan stratégique de la Commission scolaire (art. 36.1, art. 37.1 et art. 96.25);
- L'introduction des principes de reddition de compte des écoles en lien avec son plan de réussite (art. 82, art. 83).

2. Le Renouveau pédagogique

Le Renouveau pédagogique de l'école québécoise remet en question plusieurs pratiques tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la gestion de classe. L'élève est au cœur de ses apprentissages. On reconnaît l'élève comme étant l'acteur principal de ses apprentissages et l'enseignant devient un guide afin de faciliter la construction des savoirs et l'acquisition des compétences. Le passage d'un paradigme d'enseignement à celui de l'apprentissage peut susciter des résistances de la part des enseignants et enseignantes (CSE, 1995). Cette notion invite les enseignants et les enseignantes à utiliser le socioconstructivisme dans leurs approches pédagogiques et de plus les interpellent à la différenciation des apprentissages où l'on reconnaît que chaque apprenant a son rythme, sa façon d'appréhender le monde, son modèle cognitif (Tardif 2003). De plus, on introduit à l'école secondaire le cycle d'apprentissage, organisation pédagogique qui engage le personnel enseignant à travailler en concertation pour tout ce qui touche l'évaluation des apprentissages et la promotion des élèves (MEQ, 1997). Il est impossible de penser que ce virage peut se faire sans au préalable développer le travail d'équipe, le partage et une plus grande participation à tous les pans de la vie scolaire.

La Loi de l'instruction publique prévoit d'ailleurs par l'article 96.15 (MEQ, LIP, 1998) une participation importante des enseignants touchant les volets pédagogiques. Cet article cible cinq grands

axes de nature pédagogique où les enseignants proposent [...] et la direction approuve:

- Les programmes d'études locaux;
- Les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
- Le choix des manuels scolaires et du matériel didactique;
- Les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève;
- Les règles de classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre.

3. Les gestionnaires

À la lumière de tous ces changements, la direction de l'école devait maîtriser les concepts entourant le renouveau et comprendre les enjeux pour l'implantation d'un des plus grands chantiers en éducation depuis les années 60. Les enseignants sont très frileux vis-à-vis du changement. Il faut donc bien préparer la transition et prévoir une démarche qui amenuisera les chocs et les heurts. La vision éducative de la direction doit être clairement énoncée auprès de l'équipe école et elle doit être crédible.

Il y a eu à cet effet de la formation préparée par le MELs et la Commission scolaire pour les directions dès l'année avant l'implantation du renouveau. Inspirée du paradigme de l'apprentissage, nous étions placés en situation réelle. Ces diverses formations nous permirent d'entrevoir les difficultés à venir tout particulièrement au niveau de l'évaluation. Tout comme les enseignants qui devaient s'inscrire dans un parcours de formation continue il en allait de même pour les directions d'établissement. La collaboration des ressources pédagogiques de la Commission scolaire fut essentielle pour la réussite d'une telle démarche. L'accompagnement par une conseillère pédagogique était un atout significatif tant pour la direction que l'équipe école. Enfin, une vision commune de la part des directions devait être diffusée au sein de toutes les écoles, les enseignants se parlent!

Ainsi, la table des directions du secondaire a pu travailler en étroite collaboration avec les Ressources pédagogiques afin de planifier les divers chantiers :

- Les ateliers de formation pour les adjoints au secondaire
- Les ateliers de formation pour les directions
- Les ateliers de formation pour les enseignants
- Les ateliers de formation pour les nouveaux enseignants
- Les formations incontournables pour les enseignants
- Un bulletin commun au secondaire avec possibilité d'avoir une couleur locale
- L'élaboration d'un canevas de travail commun pour les normes et modalités d'évaluation locales
- Une politique de passage du primaire au secondaire et du 1^e cycle au 2^e cycle du secondaire
- L'organisation de l'accompagnement des établissements par le déploiement des conseillers pédagogiques dans nos écoles
- L'introduction de répondants d'école et de répondants disciplinaires dans chaque école

4. Les formations

D'un commun accord des directions, les formations incontournables obligatoires pour les enseignants avaient lieu lors des journées pédagogiques communes pour toutes les écoles secondaires. Cela nécessitait une planification et une coordination entre les Ressources pédagogiques et toutes les écoles secondaires afin d'établir un calendrier scolaire ayant des dates convergentes. Tous les autres ateliers se tenaient sur le temps de travail et les enseignants étaient libérés pour y assister. Ces formations étaient facultatives. Les répondants d'école étaient pour la plupart libérés d'une partie de leur tâche afin d'accompagner leurs collègues. À cette fin, des budgets étaient prévus par le MELs qui permettaient de libérer nos enseignants.

La conseillère pédagogique accompagnatrice de l'école élaborait, en lien avec le plan de réussite de l'école, une planification annuelle en collaboration avec l'équipe de direction. Cette planification englobait toutes les formations prévues auprès du personnel de l'école. Elle en assurait le suivi auprès de l'équipe école.

Afin d'assurer un encadrement adéquat, la Commission scolaire a élaboré des outils informa-

tisés performants. Les enseignants pouvaient s'inscrire en ligne à une formation de son choix, cette demande transitait à la direction qui acceptait ou non l'inscription et les Ressources pédagogiques faisaient le suivi auprès de l'enseignant. La direction pouvait également inscrire un enseignant qui recevait une confirmation de son inscription par les Ressources pédagogiques. Nous recevions les feuilles d'inscription de chaque atelier afin de faire les suivis nécessaires en cas d'absence. Nous pouvions produire un rapport mensuel de toutes les inscriptions aux formations ou un rapport de toutes les formations suivies par chaque enseignant (voir annexe A). Celui-ci permettait également aux directions de valider les formations suivies par les nouveaux enseignants dans son école.

La formation continue n'était plus un idéal mais une réalité de la vie professionnelle des enseignants. La notion d'un portfolio professionnel a émergé de ces outils. La résistance des enseignants était très forte au début de la mise en place de l'offre de service. Les directions du secondaire ont gardé le cap et avec le temps celle-ci s'est estompée. Nous remarquons que les enseignants de secondaire 4 et 5 (quatre ans plus tard!) ont participé aux formations de façon volontaire, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivaient eux-mêmes aux formations offertes.

5. Conclusion

Nous sommes à la dernière année d'implantation. Les enseignants de secondaire 5 seront en formation afin de maîtriser les nouveaux programmes. Hélas, le gouvernement a décidé de ne pas renouveler les fonds pour libérer les enseignants. Nous devons faire des choix difficiles et limiter le nombre de jours de libération pour la formation. C'est dommage car offrir de la formation sur le temps de travail est une approche gagnante et appréciée des enseignants.

Au fil des ans, nous avons vécu plusieurs obstacles pour l'implantation du renouveau. Entre autre nous avons eu un report de la part du gouvernement dès la première année laissant croire aux enseignants que le renouveau se limiterait au primaire. Puis la négociation d'une convention collective a permis aux enseignants de verbaliser leur opposition à cette vaste réforme espérant

empêcher le renouveau de s'implanter au 2^e cycle du secondaire. Le MELS n'a pas fléchi dans sa volonté d'aller de l'avant mais la tâche fut plus exigeante pour les directions car la résistance était à son apogée. Les critiques demeurent sévères vis-à-vis de la réforme et plusieurs changements furent apportés afin d'apaiser les critiques tant des enseignants que des parents. Les décisions politiques ne furent pas toujours heureuses mais nous

avons appris à nous ajuster sans perdre de vue l'ultime but de cette réforme : de passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et de préparer nos élèves à faire face aux défis du 21^e siècle. Le leadership actif et déterminé des directions, accompagné de décisions cohérentes, est une clé essentielle à la réussite d'une réforme en éducation. ■

Bibliographie

- Assemblée nationale (1998). *Loi de l'instruction publique*. Gazette officielle. (L.R.Q. chapitre 1-13.3)
- Conseil supérieur de l'éducation. (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation*. Québec : Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Avis au Ministre.
- Gouvernement du Québec Ministère de l'éducation (1995-1996). *Les états généraux sur l'éducation*. Québec : Publications du Québec.
- Inschauspé, Paul (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'éducation. (1997a). *L'école tout un programme*, Énoncé de politique éducative. Québec : Publications du Québec.
- Ministère de l'éducation. (1997b). *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec : Publications du Québec.
- Ministère de l'éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : Décroche tes rêves*, Énoncé de politique éducative, Québec : Publications du Québec.
- Tardif, Nicole (2003). *Les approches pédagogiques, la différenciation pédagogique et l'évaluation*. Cahiers de cours dans le cadre du cours « Séminaire en développement organisationnel ADS 815 » . Université de Sherbrooke.



Atelier sur la gérance des réformes

RAPPORT DES TRAVAUX

L'atelier sur la gérance des réformes a travaillé sur le thème : « La gérance des réformes : Les chefs d'établissements face aux défis ». Il était composé de vingt trois participants de plusieurs pays : Belgique, Bénin, Burkina, Cameroun, Canada, Côte d'Ivoire, Mali, République Centrafricaine, République Démocratique du Congo, Togo, Tunisie.

L'atelier a été animé par Madame Aoua Carole CONGO - BAMBARA, Présidente de la section nationale AFIDES du Burkina-Faso. Les rapporteurs étaient M. Emmanuel BLOH, président de la section AFIDES Bénin et de M. Albert TEMKENG, membre du bureau de la section AFIDES Cameroun Ouest. Il a été animé en trois volets qui étaient :

Présentation d'un exemple de réforme : celui du système éducatif du Burkina-Faso ;

Échanges entre les professionnels de l'éducation sur les défis auxquels les chefs d'établissements font face ;

Formulation de recommandations.

1. Présentation de la réforme du système éducatif du Burkina-Faso

Dans le premier point Mme Carole BAMBARA a fait une présentation de la réforme en cours dans son pays le Burkina-Faso. Après une présentation géographique du pays, elle a présenté le contexte de la réforme, ses objectifs, l'état des lieux de la réforme, ses défis, ses perspectives, la contribution du secteur privé et la contribution de la section nationale burkinabé de l'AFIDES.



Carole Aoua Bambara
Présidente de la section
AFIDES Burkina-Faso

2. Échange entre les professionnels de l'éducation sur les défis auxquels les chefs d'établissements font face

Après la présentation de la réforme du système éducatif du Burkina-Faso, les participants ont eu la parole pour poser quelques questions. Les échanges sur les défis auxquels les chefs d'établissements font face s'en sont suivis. La différence des réalités entre les pays développés et les pays en développement est très grande. Les réformes dans les pays développés comme le Canada et la Belgique visent la durabilité dans le développement. Les conditions de travail des chefs d'établissement de ces pays bien que meilleures ne les empêchent cependant pas de faire face à des défis. C'est notamment la lutte contre le décrochage scolaire, l'amélioration des taux de réussite et la prise en charge psychosociale des apprenants en difficultés d'apprentissage dans leur cheminement scolaire.

Les échanges ont plus porté sur la problématique de la gérance des réformes dans les pays en développement, surtout dans les pays d'Afrique sub-sahariens. Les conditions de travail des chefs d'établissements y sont assez difficiles. La rareté des ressources réduit l'offre, ce qui a conduit à une émergence du secteur privé dans beaucoup de pays. Dans la plupart de ces pays, la politisation de la gestion des établissements scolaires publics et l'inexistence de textes réglementant l'ouverture des établissements dans le secteur privé constituent très souvent des freins à la bonne gouvernance des établissements. Les professionnels de l'éducation (enseignants et gestionnaires diplômés en sciences de l'éducation) qui investissent dans le secteur privé, en majorité de véritables entrepreneurs sociaux, sont souvent perçus comme des commerçants, à tort, et obligés de se faire répertorier dans les registres de commerce et se faire taxer comme tel.

L'éducation spécialisée reste embryonnaire dans beaucoup de pays africains bien que pratiquement tous les pays aient adhéré aux à l'initiative globale pour l'éducation pour tous.

Pour ce qui est des réformes, dans certains pays, les projets de réformes ne sont pas toujours élaborés de mains d'experts nationaux mais de bailleurs de fonds qui ne connaissent pas toujours les réalités et les besoins des populations pour le développement. Au niveau national, le pilotage n'est souvent pas fait de manière concertée avec les parties prenantes. Les chefs d'établissements se voient généralement confier des missions sans mesures adéquates d'accompagnement pour l'accomplissement des dites missions. Ils doivent alors redoubler d'ingéniosité, de créativité dans leur vision et avoir un grand esprit d'anticipation pour faire face aux défis.

LES DÉFIS MAJEURS AUXQUELS LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT FONT FACE

Les participants à l'atelier se sont fondés sur six aspects des réformes des systèmes éducatifs pour énumérer les défis majeurs. Ce sont : les objectifs des réformes, l'offre éducative ; la qualité, l'efficacité, l'efficience, la pertinence des réformes et leur processus de pilotage. Ce sont des défis qui se posent aux Etats et que les chefs d'établissements doivent gérer en tant que contingences de leurs missions.

L'OFFRE EN ÉDUCATION

Comme défis majeurs relatifs à l'offre en éducation, les participants à l'atelier ont cité :

- La réduction des effectifs par classe, dans le secteur public surtout, par la construction d'infrastructures éducatives et de centres de formation en nombre suffisant;
- La professionnalisation des chefs d'établissements ;
- La gestion financière des établissements privés, surtout spécialisés et leur promotion ;
- De meilleurs cadres de scolarisation, formation technique et professionnelle pour tous les apprenants.

LA QUALITÉ

Concernant l'aspect qualité des réformes, il a été relevé qu'elle est souvent reléguée au second plan au profit de la quantité. Ainsi, dans les pays en développement, les effectifs sont souvent très pléthoriques (70 à 150 élèves par classe pour un enseignant dans le secteur public, surtout en zone urbaine), ce qui constitue une difficulté importante pour le management des classes. Le manque de documents didactiques est très récurrent, particulièrement au secondaire. Il n'existe souvent pas de laboratoires et de bibliothèques dans les établissements. A l'heure de la mondialisation où on parle de technopédagogie dans les pays développés, dans beaucoup de pays en développement le rêve est d'approvisionner les établissements en eau potable et en électricité d'abord. Dans beaucoup d'établissements de campagne, posséder un ordinateur pour le travail administratif relève du rêve. Les défis principaux retenus par les participants sont ceux à relever dans les pays africains spécifiquement. Ce sont:

- L'instauration ou l'accentuation de la réflexion sur l'approche qualité des réformes;
- L'approvisionnement des établissements publics comme privés des zones rurales en eau et en électricité;
- L'approvisionnement des enseignants et des apprenants en documents didactiques, fournitures et manuels scolaires de qualité et en nombre suffisant;
- La dotation suffisante des établissements en laboratoires, bibliothèques et autres équipements de qualité;
- La mobilisation sociale aux cotés des établissements pour l'atteinte des objectifs des réformes;
- L'organisation de formations initiales et continues adaptées, au profit de toutes les directions d'établissements;
- Un meilleur accompagnement professionnel des chefs d'établissements ;
- Un meilleur accompagnement et encadrement des écoles spécialisées (écoles pour handicapés sensoriels) et l'élaboration de curricula spécifiques et de manuels scolaires de qualité adaptés aux handicaps ;

- Un meilleur suivi et un contrôle effectif du travail scolaires et de la qualité des résultats ;
- Une mobilisation sociale pour les activités d'éducation, de formation et les projets d'établissements ;
- Des évaluations des curricula et des enseignements ;
- Une meilleure conduite des réformes par les résultats ;

L'EFFICACITÉ, L'EFFICIENCE ET LA PERTINENCE

Les participants à l'atelier ont mis un accent particulier sur l'efficacité interne et externe, l'efficacité et la pertinence des réformes. Il y a souvent une inadéquation entre les résultats obtenus et les ressources utilisées. La mobilisation des ressources ne se fait pas toujours en temps voulu et les coûts des réalisations ne sont pas toujours avantageux. Au regard des objectifs visés et des enjeux déterminés pendant l'élaboration des projets de réforme, la conduite est souvent problématique et l'on en arrive à questionner le bien fondé des actions de réforme. Les participants à l'atelier se sont accordés sur la nécessité pour les décideurs d'en faire des analyses afin de préciser à quel point les actions menées correspondent aux besoins de développement des pays et des populations. Les chefs d'établissement étant des acteurs incontournables des réformes, les participants à l'atelier ont relevé comme défis dans l'exercice de leurs fonctions :

- L'organisation d'évaluations participatives à mi-parcours du pilotage des réformes pour en détecter les forces et les faiblesses afin d'aider à améliorer les curricula quand la nécessité s'impose;
- L'implication des organisations de chefs d'établissements comme l'AFIDES, et ce en tant que partenaires des décideurs et parties prenantes des réformes éducatives, dans la prise de décisions pour espérer parvenir à efficacité et à l'efficaces des systèmes éducatifs.

LE PILOTAGE ET LA GESTION :

La réussite du pilotage des établissements d'enseignement et de formation est essentielle à l'atteinte des objectifs des réformes des systèmes éducatifs. Des efforts sont faits dans le sens de

l'amélioration des conditions d'apprentissage aussi bien dans le secteur public que privé. Il est à retenir cependant que souvent, les dits efforts sont dispersés du fait de l'inexistence de cadres institutionnels de concertation. Les participants ont énuméré comme défis :

- La création de cadres périodiques de concertations entre les autorités éducatives et les parties prenantes aux réformes éducatives - surtout les chefs d'établissements- dans l'espace francophone;
- L'accompagnement en toute équité de tous les secteurs et ordres d'enseignements par les services administratifs centraux ou décentralisés à charge de l'éducation ;
- L'organisation régulière de forums d'échanges entre les chefs d'établissements aux niveaux national, sous régional, continental et international ;
- L'organisation de stages de formation dans toutes les sections nationales de l'AFIDES;
- La reddition des comptes en éducation pour une meilleure gouvernance des établissements scolaires.

3. Recommandations

Les participants à l'atelier sur la gérance des réformes ont reconnu les efforts faits par les partenaires de l'AFIDES que sont la CONFEMEN, l'OIF, l'Université Senghor, les autorités canadiennes et les autorités des sections nationales, dans l'accompagnement de l'AFIDES et des directions d'établissements scolaires. Beaucoup d'efforts restent cependant à consentir au niveau institutionnel, notamment :

- L'élargissement et la promotion du concept d'Education Pour Tous (EPT) dans le domaine du handicap et dans la perspective de la réforme des systèmes éducatifs africains;
- Un allègement substantiel des charges des établissements privés par des mesures d'accompagnement telles que l'exonération de taxes sur les titres fonciers, les matériaux de construction, les documents et le matériel didactique ;
- Une meilleure reconnaissance de la fonction de chef d'établissement ;
- Un meilleur accompagnement des actions des

sections nationales de l'AFIDES pour des formations professionnalisantes des membres;

- L'implication des sections nationales de l'AFIDES comme partenaires techniques des Etats dans le pilotage des réformes ;
- L'instauration d'actions conjointes entre les sections AFIDES des pays développés et ceux en développement et la promotion de la coopération internationale dans le processus éducationnel.

Les participants à l'atelier sur la gérance des réformes ont formulé trois recommandations en mettant l'accent sur la création de mécanismes de dialogue entre les autorités à charge de l'éducation et les sections nationales de l'AFIDES et entre les sections pour une meilleure fédération des idées et des actions afin de parvenir à l'atteinte des objectifs des réformes éducatives. Ils ont échangé sur:

Au terme des échanges,

Considérant l'éducation comme un droit humain fondamental et une condition essentielle du développement durable;

Considérant les réformes des systèmes éducatifs comme un processus de création de valeur ajoutée;

Considérant les chefs d'établissements comme les gestionnaires des changements voulus à travers les réformes éducatives;

Considérant l'engagement de l'AFIDES à accompagner les réformes;

Les participants recommandent :

- Le renforcement des relations de collaboration entre les autorités éducatives et les sections nationales de l'AFIDES;
- La mise en œuvre effective d'une dynamique partenariale entre les sections AFIDES;
- Un meilleur accompagnement des directions d'établissement.

Rapport fait à Ottawa le 21 octobre 2009. ■



L'IMPUTABILITÉ : base de la reddition de comptes et de l'évaluation institutionnelle

Romzek et Dubnick (1987) mentionnent deux types d'imputabilité : l'imputabilité objective ou hiérarchique et l'imputabilité subjective ou professionnelle.

L'imputabilité objective est une obligation personnelle et une responsabilité de rendre compte des mandats reçus et des résultats obtenus. Elle fait référence au cadre institutionnel et légal, elle est de nature hiérarchique en fonction d'une relation d'autorité directe fondée sur une disposition de la loi ou une disposition constitutionnelle.

L'imputabilité subjective c'est la conscience d'être responsable, à l'égard de personnes ou de groupes, de la qualité de son travail, de son engagement et de résultats atteints. La responsabilité correspond davantage à la loyauté et à la conscience, qu'à l'obligation de rendre des comptes. Elle est de nature personnelle, elle fait référence au système de valeurs de la personne et consiste en une obligation qu'elle s'impose à elle-même. Elle diffère donc selon les personnes.

La reddition de compte

UNE DÉFINITION

La reddition de comptes repose sur le principe de l'imputabilité objective, elle est son principal mécanisme d'application.

Il s'agit d'une étape administrative formelle et terminale au cours de laquelle une personne responsable d'une organisation ou d'une partie de l'organisation fournit, à l'instance qui lui a confié ses mandats, un bilan de la façon dont elle s'en est acquittée. Elle met l'accent sur des résultats atteints en rapport avec des attentes convenues à l'avance ou sur des objectifs visés et prend souvent la forme d'un rapport.

Nicole Tardif

Professeur à l'université
de Sherbrooke

Le directeur d'établissement rend individuellement compte à la direction générale et le conseil d'établissement est redevable à la commission scolaire (LIP : art. 81, 82, 96.24) et à la population (art. 83).

La reddition de comptes suppose que :

- les rôles et les responsabilités soient clairement définis et acceptés;
- les attentes de rendement aient été clairement définies;
- les attentes de rendement soient liées à la capacité de réalisation des parties impliquées;
- les informations soient fiables, crédibles et communiquées au moment opportun;
- le processus de réalisation soit utile et essentiel à la gestion de l'organisation.

En résumé, on reconnaît dans la reddition de comptes les éléments suivants :

Source :

- Fondée sur le cadre institutionnel et légal

Buts visés :

- Informer des services offerts
- Rendre compte de leur qualité
- Répondre aux mandats confiés

Décision :

- Une opération de gestion décidée par le supérieur hiérarchique

Objets d'évaluation :

- Les objets de la reddition de comptes sont déterminés par la LIP et le supérieur hiérarchique

Personnes impliquées :

- La direction et quelques personnes qu'elle s'adjoit

Étendue du processus :

- Le processus de reddition de comptes est généralement annuel

Type d'imputabilité :

- Une imputabilité légale face aux mandats confiés selon les attentes convenues.

UNE DÉFINITION OPÉRATIONNELLE

Un processus par lequel un individu (ou une personne morale) :

- a- Transmet à ses mandants (hiérarchique, politique, institutionnel, communautaire) certains types d'informations ayant déjà fait l'objet d'une entente, sur ce qui a été accompli par rapport à un certain nombre d'objets : priorités d'action, mesures, projets, services et dossiers pédagogiques ou administratifs courants.
- b- Fait part de son appréciation de la qualité du travail accompli, des résultats atteints, des démarches et moyens utilisés, des problèmes et difficultés rencontrés à l'aide des informations et indicateurs retenus.
- c- Indique les gestes, les actions, les moyens, les échéanciers qu'il entend mettre en œuvre, soit pour poursuivre le travail entrepris, soit pour corriger ou modifier certaines trajectoires, certaines démarches, certains moyens, certaines pratiques, etc.
- d- Explicite ou précise, au besoin ou sur demande, les choix faits, les décisions arrêtées, les approches et les pratiques choisies.
- e- Prend acte des remarques et des suggestions faites et modifie ses stratégies et ses plans d'action en conséquence.

OBJECTIFS POSSIBLES D'UNE REDDITION DE COMPTES

- a- Connaître, être informé;
- b- Comprendre, questionner;
- c- Influencer, exprimer ses attentes, dialoguer;
- d- Vouloir améliorer la qualité des services offerts;
- e- Responsabiliser le personnel;
- f- Professionnaliser c'est-à-dire permettre aux personnels d'expliquer leurs pratiques, leurs choix, leurs décisions à partir de savoirs, de rationnels théoriques;

- g- S'assurer, contrôler, vérifier l'application de ...;
- h- Évaluer, réguler, ajuster;
- i- Contester, blâmer;
- j- Imposer son point de vue, sa vision;
- k- Etc.

UN CONTINUUM DE LA REDDITION DE COMPTES

a- Donner des informations.



b- Expliquer, expliciter, répondre à des questions d'éclaircissement.



c- Recevoir des suggestions, des recommandations et les apprécier.



d- S'expliquer, faire valoir ses rationnels, ses pratiques, ses choix, ses décisions face à des remarques ou des critiques, en somme, se justifier.



e- Se défendre face à des blâmes, des accusations, des insinuations.

LES INDICATEURS

- « Le monde de l'éducation est à la fois noyé de données, de statistiques, de renseignements, d'informations, et à la fois impuissant et sans imagination face à ces données » !

(Gingras, P.E. Le concept d'indicateur appliqué à l'éducation. 1977)

- « La plupart des indicateurs utilisables comportent suffisamment d'ambiguïté pour qu'on doive éviter de les utiliser isolément et de façon automatique. »

(Gadbois, L. ,Introduction aux indicateurs de l'éducation. 1988)

- Les indicateurs ne doivent apparaître dans le décor qu'une fois les orientations et les objectifs décidés.
- Ils ne sont d'abord rentables que dans la mesure où ils constituent des informations jugées utiles et pertinentes par celles et ceux qui interviennent à la base.

- Tout autre indicateur revendiqué par des acteurs ou groupes d'acteurs du système éducatif n'est justifiable que si sa valeur, sa pertinence et son utilité sont démontrées pour un meilleur pilotage du système éducatif.
- Les indicateurs servent de points d'appui aux évaluations, mais n'en sont pas! Ils ne constituent pas des jugements de valeur ou de qualité. Ils sont neutres, objectifs.

Quels indicateurs?

- Ceux qui nous renseigneront sur ce que l'on veut savoir... sans encourager le voyeurisme, mais une reddition de comptes légitime.
- Ceux qui seront en lien avec une conception la plus consensuelle possible de la réussite éducative et du bon fonctionnement d'un établissement ou d'un système éducatif.

Vouloir évaluer la performance en éducation, et ce avant même de considérer des données statistiques ou des résultats scolaires, c'est :

- accepter de tenir compte des innombrables, innommables, intangibles et différents besoins à combler, de même que des limites en connaissances, en technologie et en ressources pour le bien faire;
- croire que ce sont les praticiens qui œuvrent auprès de la clientèle scolaire qui sont les plus susceptibles d'apporter les meilleures réponses aux besoins de cette dernière;
- faire confiance à leur professionnalisme et à leur désir de répondre le plus adéquatement possible à ces besoins.

COMMENT MESURER ET RENDRE COMPTE DE CES PROCESSUS COMPLEXES QUE SONT L'ÉDUCATION ET L'APPRENTISSAGE?

Il est important de prendre pour acquis et l'on ne doute pas, règle générale, que les personnels interviennent avec professionnalisme et qu'ils utilisent les connaissances, les technologies et les ressources disponibles le plus adéquatement possible. D'ailleurs, ils le font avec suffisamment de succès dans la plupart des cas. On ne leur demande pas de faire des miracles, mais on applaudit quand cela arrive!

Nos compétences ont été acquises et éprouvées avec des clientèles, et dans des contextes internes et externes qui ont changé profondément et qui sont en perpétuelle mutation.

Elles ont évolué au fur et à mesure que les défis nouveaux se sont présentés, mais évidemment pas au même rythme ! Aussi vivons-nous des incertitudes et des déséquilibres professionnels importants. Il est alors normal de recourir aux compétences acquises, même si elles s'avèrent parfois inefficaces.

Il est illusoire de penser que les réponses et les solutions viendront de l'extérieur, de quelques gérants d'estrades bien pensants et souvent bien intentionnés!

On oublie que les meilleures réponses pour faire face aux situations rencontrées surgissent et surgiront de la pratique et de la réflexion sur cette pratique, donc des praticiens eux-mêmes.

« RENDRE COMPTE DE LA QUALITÉ DES SERVICES OFFERTS »

QUALITÉ :

CE QUI TÉMOIGNE DE LA VALEUR D'UN SERVICE

CE QUI EST JUGÉ BON

CE QUI EST SOUHAITABLE

- 1) Selon qui? « Les valeurs relatives à l'éducation varient considérablement non seulement d'une personne à l'autre, mais selon les catégories de personnes »! (Bonham. G. Measuring Indicators of quality. 1982)
- 2) Selon quels standards? « La qualité a un caractère multi-dimensionnel ». (Conrad et Pratt. Multidimensional character of quality. 1985)

(Pertinence? Satisfaction? Efficacité? Efficience? Utilité?, etc.)

De là l'importance d'un référentiel partagé

« ... il est virtuellement impossible de déterminer la valeur absolue de quelque réalité que ce soit : une telle performance supposerait l'omniscience, l'infaillibilité et l'existence d'un système de valeurs étrangement unanime. » Stufflebeam. An analysis of Alternative Approaches to Evaluation. 1980.

C'est donc dans la démarche même de reddition de comptes qu'il faudra décider en concertation la qualité attendue des services offerts !

On voudra sans doute analyser le rendement des élèves, leurs résultats, les effets du plan de réussite, mais on devra toujours tenir compte des mises en garde suivantes :

- Est-ce que ce qui est mesuré et mesurable reflète vraiment la qualité du travail et des investissements qui se font dans un établissement scolaire?
- Les apprentissages faits ou non faits reflètent sans doute en partie cette qualité, mais ne sont-ils pas aussi la résultante d'un ensemble complexe de facteurs sur bon nombre desquels les intervenants ont plus souvent qu'autrement des pouvoirs limités ?

Le concept de reddition de compte fait SURTOUT son apparition quand il y a :

- rareté des ressources
- insatisfaction importante quant à :
 - l'atteinte d'objectifs importants,
 - la qualité des résultats,
- mais aussi en contexte de décentralisation. ■



La gestion du changement

IMPUTABILITÉ ET REDDITION DES COMPTES,
LEVIERS DE LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

La qualité de l'éducation est incontestablement aujourd'hui l'une des questions essentielles, au cœur des préoccupations des pays du continent africain engagés dans l'éducation pour tous (EPT).

Le concept de l'École de qualité est une vision qui mobilise et oriente les efforts des Gouvernements, Partenaires techniques et financiers, et l'ensemble des autres acteurs en faveur de l'institution scolaire en vue d'offrir un environnement propice à la réussite scolaire du plus grand nombre d'enfants.

Un regard rétrospectif de l'histoire récente du système éducatif guinéen montre le caractère évolutif et inclusif du concept.

De 1958 à 1984, puis de 1984 à nos jours, en fonction des choix politiques et économiques des régimes successifs, l'école guinéenne a traversé des périodes caractérisées par des changements ponctués de ruptures plus ou moins profondes suivis de périodes d'équilibre de durée plus ou moins courtes.

A première vue, la définition du mot changement, thème de notre présente rencontre m'apparaît ample et l'exercice devient périlleux au regard de sa proximité avec bon nombre de concepts.

Le changement voulu par des autorités hiérarchiques, par des décideurs centraux est appelé réforme. S'il s'agit d'une transformation de surface, de façade, une sorte de remise à neuf, on parle de rénovation.

Par contre, pour désigner un changement radical, un bouleversement de fond en comble dont les effets sont brutaux, on utilise le terme de révolution. L'innovation est aussi incontestablement un changement, mais pas un changement adaptatif inconscient, c'est un changement délibéré, intentionnel et volontaire.

On peut poursuivre l'énumération à travers d'autres notions telles que la mutation, l'adaptation, l'invention, la découverte, etc.

Alpha Oumar BALDE

Inspecteur Général
de l'Enseignement

Derrière toutes ces notions, l'idée de base reste le mouvement, imprimé par l'histoire qui fait aujourd'hui de notre monde un espace unifié engendré par ce que certains conviennent de nommer "accélération de l'histoire", et d'autres "instantanéité" suite à l'essor de la "Toile aux dimensions du monde".

Tout ce qui vient d'être dit plus haut montre bien la difficulté à traiter du phénomène de changement, vu sa complexité au plan sémantique et son ampleur à l'échelle du monde. C'est pour cette raison que pour en parler, force est de rester prudent et modeste.

D'abord parce qu'un adage dit : "L'enseignant broie de l'ancien" car accroché irrémédiablement à ses conceptions, ses visions, ses méthodes et pratiques. Comme si nul ne pouvait le déloger de là. Ensuite, vint la question récurrente : Quels éléments des systèmes faut-il changer ? quelles stratégies et vers quoi aller ? et surtout à quelles fins ? que faut-il entendre par changement ?

Nous entendons par changement ici, un ensemble structuré de faits ou de phénomènes qui apparaissent au sein d'un système à un moment donné de son évolution et qui ont pour effet de le modifier totalement ou partiellement.

Les phénomènes en question sont de deux ordres : ils sont soit le fruit d'un changement interne intentionnel voulu par les acteurs du système soit le résultat de forces externes qui échappent au contrôle de l'institution scolaire.

Les anciennes colonies d'Afrique ont connu un modèle d'école extraverti conçu par et pour l'administration coloniale. Il va sans dire que ce type d'école était un îlot inadapté, ne tenant nullement compte des besoins de valorisation du potentiel endogène pour un développement durable.

Les nouveaux Etats indépendants ne tarderont pas à prendre conscience de l'inadéquation de ce système anachronique élitiste et sélectif en

rupture avec les intérêts des populations, de son incapacité à apporter des réponses pertinentes aux enjeux du développement, et de son manque d'articulation avec les besoins de formation indispensables au monde du travail.

Ce contexte inacceptable pour le corps social suscitera le vaste mouvement de mobilisation sociale des années 90 à 2000 (de Jomtien à Dakar) en faveur de la scolarisation universelle.

Grâce aux efforts conjugués des bailleurs, PTF, ONG, communautés et gouvernements, des progrès réels sont enregistrés. Cependant, les taux d'achèvement restent encore faibles en Afrique.

Des difficultés à retenir les enfants à l'école persistent. Des initiatives courageuses et prometteuses voient le jour (AGEPA, Confemen). Toutefois les disparités des performances des systèmes éducatifs à l'échelle de l'Afrique sont préoccupantes.

Relever le défi

Le Forum de Dakar (2000) insistera sur le renforcement de la qualité. Il s'agit de combiner qualité, élargissement et renforcement de l'équité devant l'insuffisance des ressources et des capacités qui sont à l'évidence de lourdes contraintes.

Les études menées par le PASEC dans certains pays montrent que pour un même niveau de dépense en faveur de l'éducation, la variation des résultats scolaires est souvent très importante.

L'incohérence observée entre ressources injectées dans le système et les résultats scolaires obtenus se traduit par 4 cas de figure qui retiennent l'attention. Ce sont :

- Les écoles avec des moyens importants qui font de bons résultats
- Les écoles avec des moyens importants qui ne font pas de bons résultats
- Les écoles sans moyens qui font de bons résultats
- Les écoles sans moyens qui ne font pas de bons résultats

À un niveau égal de dépense, on observe des différences importantes de résultats et le volume des financements internes et externes ne règle pas tout.

Cela ne veut pas dire qu'il ne faille pas davantage mobiliser de ressources pour l'éducation. Il faut surtout s'assurer qu'elles sont bien gérées et transformées en résultats tangibles sur le terrain.

La question de la recherche d'une plus grande efficacité de dépenses publiques apparaît dans ce cadre comme centrale.

Les questions liées à l'efficacité des dépenses et au niveau des acquisitions des élèves interpellent en premier lieu les politiques éducatives qui relèvent de la responsabilité des gouvernements qui décident de la philosophie de l'éducation (buts et finalités), du modèle éducatif et des ressources pour l'orientation et le fonctionnement du système.

Mais, un décalage est constaté entre les politiques et les pratiques dans les écoles et classes. Or, c'est à ce dernier niveau que se passent les apprentissages, c'est là que se joue la qualité.

En effet, les politiques éducatives sont essentielles, mais ne constituent qu'un cadre contextuel qui détermine les dispositions générales, cible les moyens et fixe les choix socio-globaux.

A ce niveau de l'analyse, s'il est incontestable que l'école doit être le lieu de la qualité, les stratégies et les réformes orientées vers l'amélioration de la qualité n'obtiendront l'effet escompté que si elles sont fondées sur les dynamiques internes locales aux écoles et aux classes¹.

Mais il faut admettre que s'il doit en être ainsi, un changement de paradigme devient un impératif à travers des ruptures. Lesquelles ?

- 1) Refonder le système à partir des réalités, des besoins, des ressources et des aspirations des communautés tout en combinant élargissement, et amélioration de la qualité.
- 2) Rechercher l'élément explicatif de la variabilité des performances des écoles et des profonds dysfonctionnements dans la gestion.

De qui est ce problème ? Quels acteurs ou quelles structures ? Quels sont les rôles et responsabilités des uns et des autres ? De quels instruments institutionnels et techniques il convient de doter ces acteurs ou structures pour qu'ils puissent accomplir la tâche qui leur serait confiée ?

Aujourd'hui, la plupart des pays africains privilégient l'approche de mise en place des intrants



pédagogiques : curriculum, manuels, matériels didactiques, quantum horaire, formation des enseignants. Ces intrants sont certes nécessaires mais ne suffisent pas.

Il s'agirait de privilégier la planification et la mise en œuvre suffisante des processus qualitatifs et leur transformation en résultats. En effet, les intervenants doivent cesser d'être de simples exécutants des décisions pour se considérer comme de véritables acteurs responsables des réussites et des échecs. D'où la nécessité de renforcer leurs compétences de façon à ce qu'ils soient comptables de la qualité de leurs écoles à travers des décisions et des actions qui déterminent les performances des écoles et des classes².

Directeurs d'écoles, élèves, familles, communautés s'approprient le projet de développement de l'école qui est le leur. C'est toute une dynamique nouvelle qui engage les acteurs de l'école à développer leurs talents pour innover et renforcer l'efficacité de leurs actions.

3) Inverser la démarche : partir du bas vers le haut, déplacer la « centralité » pour qu'elle revienne à la base. La démarche descendante du centre vers la base se traduit dans la prise de décisions par des allocations d'intrants sans que les dispositions de suivi des effets de ces intrants ne soient prises même si des stratégies et outils de suivi des résultats existent. Rarement on ne construit une base de connaissance objective des changements obtenus à travers l'observation et l'évaluation de l'école. Rarement on ne responsabilise les acteurs à la base dans les prises de décisions et l'utilisation des ressources.

La démarche ascendante privilégie la prévention et l'anticipation par opposition à la centralité au sommet qui est une démarche curative. Il s'agit d'une démarche d'évaluation qui se situe moins au niveau de la mise à disposition d'intrants que de l'interrogation de leurs effets et à temps. Elle est positionnée en aval et accorde la priorité aux besoins des élèves et des communautés, et c'est là où réside sa pertinence. En effet, l'interrogation périodique des performances des élèves, classes et écoles grâce aux dynamiques locales permet d'orienter les actions de remédiation par les acteurs eux-mêmes. Là, l'action devient plus articulée aux besoins des élèves et des écoles

4) Orienter l'administration plus vers les écoles, les classes que vers la satisfaction des besoins de la hiérarchie. L'évaluation est préférée au contrôle, l'autonomie à la hiérarchie.

Le déplacement du centre de décision et d'imputabilité de la qualité entraîne des retombées positives : plus d'autonomie, plus de soutien, plus d'initiatives, de créativité et de renforcement de chacun dans son rôle : communautés, directeurs d'écoles, enseignants.

Enseigner /apprendre est le changement majeur et pour l'enclencher, il faut développer une culture permanente de l'évaluation, de la concertation, du suivi, de la reconnaissance des progrès scolaires qui permettra la réflexion et l'action des enseignants en faveur de la qualité.

Le déplacement de la "centralité" selon l'analyse ci-dessus n'est pas synonyme d'un renvoi aux familles et aux communautés de la responsabilité totale de l'éducation comme certains pourraient se l'imaginer sous le couvert de la décentralisation qui, il faut le préciser a des formes plurielles. Le pouvoir central doit se repositionner dans ses rôles et missions spécifiques d'orientation, de pilotage, de suivi évaluation sur la base d'un système de régulation (normes, standards, indicateurs etc.)

L'option développée vise le renforcement d'une gestion de proximité, une gestion moins centrale, moins coercitive, plus démocratique à travers le rapprochement des centres de décision des acteurs, ce que certains appellent "le polycentrisme territorial". Ce qui donne l'autonomie partielle, la participation et la responsabilisation des acteurs locaux à l'intérieur et autour de l'école.

La reddition des comptes est l'autre versant de l'imputabilité et les deux sont indissociables. L'autonomie dont nous parlons ici se situe dans un cadre précis de lois et d'obligations partenariales avec l'environnement immédiat et dans le respect des normes et standards de l'Etat. Certaines marges de manœuvre sont reconnues à l'entité autonome, condamnée au maintien d'un équilibre entre la réglementation centrale et les initiatives locales.

L'Etat définit les axes d'orientation et les règlements absolument indispensables pour la coordination des divers ordres d'enseignement et exige en retour la remontée des informations relatives aux politiques mises en œuvre sur le terrain.

Au niveau central, il est mis en place un système de suivi et d'évaluation qui devrait permettre de contrôler la qualité et la cohérence de la mise en œuvre des politiques.

Imputabilité et reddition des comptes n'apportent pas en soi l'efficacité. Elles ne créent que des conditions qui facilitent l'efficacité des écoles si les acteurs savent en profiter. Elles les rendent capables d'affronter des situations diverses, complexes, de changement graduel et les incite à agir pour le mieux dans le cadre de la transformation et du développement des écoles au regard des besoins et des réalités des élèves et de leur milieu.

Toutefois, les dynamiques locales, fonctionnant sur la base de l'imputabilité et de la reddition des comptes doivent prendre en charge le caractère unique de chaque école, de son unicité et éviter un transfert mécanique des facteurs et conditions de succès dès lors qu'il faut passer à des généralisations.

De la bonne gouvernance à l'école :

Dans le cadre de la bonne gouvernance, de la transparence et du partage des responsabilités et missions, le Département vient de créer un organe de co-gestion des écoles et établissements publics et privés d'enseignement élémentaire et du secondaire le Comité de Développement de l'École en abrégé CDE, responsable du développement de l'école et de la gestion des ressources.

Composé de 7 membres, il regroupe les représentants élus des différents acteurs de l'école (administration scolaire, enseignants, parents, élèves, communautés)

Elu pour 2 ans renouvelables, il est le garant d'une gestion collégiale, transparente et judicieuse de l'école.

Le CDE a la responsabilité de :

- Planifier le développement de l'école à court, moyen et long terme
- Suivre et évaluer la mise en œuvre des activités de développement
- Impliquer toute la communauté dans les actions éducatives à travers une large information et une grande mobilisation

Le CDE a l'obligation de restituer les résultats des décisions prises à toute la communauté éducative : personnel enseignant, parents, communauté et élèves.

Il prépare et adopte un rapport annuel et rend compte de ses activités et des décisions qu'il a prises.

Renforcement des capacités :

Le renforcement des dynamiques locales exige un renforcement conséquent des capacités des structures centrales et déconcentrées.

Et dans cette perspective, les Ministères en charge de l'Éducation se sont doté d'une stratégie de renforcement de capacités du secteur.

L'analyse des opportunités et contraintes liées à mise en œuvre de l'EPT a permis d'approfondir le diagnostic des capacités sur le plan institutionnel, organisationnel et individuel du niveau national, régional, préfectoral et local.

Sur la base de ce diagnostic, un plan d'action 2008-2010 a été élaboré pour s'attaquer à la baisse de la qualité de l'éducation, une des préoccupations majeures du secteur.

Le plan d'action n'est pas exclusivement réduit à la formation, mais embrasse les changements institutionnel, le développement organisationnel et le renforcement des capacités matérielles des acteurs.

Sa mise en œuvre vise une meilleure harmonisation des interventions et à une plus grande capacité de transformation des ressources en résultats.

Un accent particulier a été mis sur le renforcement des capacités des structures déconcentrées notamment les institutions de formation initiale et continue (ENI) et DRFC et CFC.

Un plan national de renforcement des capacités de ces structures et institutions dont l'objectif général est d'assurer leur meilleur rendement en vue de répondre à la demande de formation en quantité et en qualité d'enseignants de l'élémentaire et du secondaire est élaboré. Cet objectif général se décline en 4 sous-objectifs pour la formation initiale à l'ENI et 4 autres pour la formation continue.

Formation initiale (ENI)

- Assurer la formation initiale d'enseignants performants et en nombre suffisant avec quatre sous-objectifs :
- a- Élargir l'offre de formation initiale d'enseignants à tous les niveaux par la création de nouvelles filières et /ou institutions
- b- Mettre à la disposition des institutions de formation initiale d'enseignants (IFIE) des ressources humaines qualifiées et en nombre suffisant, en matériels, ressources documentaires, NTIC et autres intrants pédagogiques
- c- Recruter en nombre suffisant des candidats motivés ayant le profil d'entrée requis
- d- Fournir en nombre suffisant des enseignants ayant le profil de sortie requis.

Formation continue :

- Rendre les structures capables d'assurer une formation continue de qualité qui comporte également quatre sous-objectifs :
- a- Mettre à la disposition des structures de FC du personnel qualifié
- b- Mobiliser des ressources en faveur de la formation continue à travers divers créneaux (partenariat, subventions, dons...)
- c- Harmoniser les interventions des différents acteurs et partenaires en formation continue
- d- Doter de manière adéquate les structures FC en infrastructures, équipements et autres ressources

Ce plan dont le financement de la mise en œuvre sera intégré dans le Programme Sectoriel de l'Education (PSE) pour la période 2009-2010, vient

compléter certaines actions qui avaient été déjà prises en compte dans ce programme. Il sera exécuté par les structures pérennes de l'éducation au niveau central et déconcentré. Son suivi évaluation sera assuré à travers les mécanismes de suivi évaluation du PSE à tous les niveaux.

Conclusion

Manifestement, les dynamiques internes aux écoles et aux classes constituent de véritables leviers de qualité, car c'est "au bas de la pyramide scolaire que l'éducation se passe ou ne se passe pas³".

Les acteurs de l'établissement ne sont plus considérés comme de simples exécutants, ils sont plutôt vus comme les moteurs d'un changement positif continu en partenariat avec les acteurs de l'environnement. Le CDE illustre bien l'idée d'une bonne gouvernance dédiée aux valeurs de transparence, de participation et d'équité.

Acteurs de l'établissement et de l'environnement dans un même élan doivent d'une part s'engager afin que le processus de changement soit véritable et d'autre part percevoir la nécessité d'un apprentissage de nouvelles attitudes, valeurs, normes et une certaine façon de lire la réalité.

Il n'y a pas de mode d'emploi pré-établi. Le changement apparaît moins comme une chose à implanter que comme un processus à construire en le produisant. C'est un processus difficile, conflictuel et hétérogène.

Le changement appelle l'initiative, la prise de risque l'acceptation de la responsabilité de cette prise de risque⁴.

Merci de votre attention ! ■

Notes

¹ Mamadou N'Doye ancien Secrétaire Général ADEA

² Idem

³ Anndré Brassard et Claude Lessard, "Diriger en période de transformation", Ed de l'AFIDES

⁴ Idem

Ordre du jour

Mercredi le 21 octobre 2009, 13 h 00

1. Salutations du Président du pays hôte
2. Adoption de l'ordre du jour
3. Adoption du procès verbal de l'Assemblée générale du 5 novembre 2007
4. Rapport d'activités de la Secrétaire générale
5. Finances
 - 5.1 Rapport des commissaires aux comptes
 - 5.2 États financiers (2007-2008 et 2008-2009)
 - 5.3 Élection des commissaires aux comptes internes pour 2009-2011
6. Élection des membres du Conseil d'administration
7. Biennale 2011
8. Autres sujets
9. Levée de l'Assemblée



Ottawa, Canada

14^e Biennale AFIDES - Octobre 2009

La gestion des réformes

Marie-France Ricard

Surintendance de l'éducation

Conseil des écoles catholiques
du Centre-Est

Échanges...

- Qui êtes-vous?
- Où travaillez-vous?
- Que faites-vous?
- Pourquoi avoir choisi de participer à l'AFIDES?



Carte du Canada



Le Canada compte une population de 33 504 700

- ***10 provinces***
- ***3 territoires***

Quelques données

- L'Ontario, province canadienne de 12 millions (2006);
- Première au Canada pour sa population et deuxième pour sa superficie;
- Langue anglaise - 68.4%
- Langue française - 4% - 488,815 personnes
- Autres langues - 26%
- Les francophones plus nombreux dans le Nord-Est (25%) et l'Est (15%)

Données des écoles de langue française

- Au Canada, référence: Annuaire de l'éducation en français au Canada / Fédération nationale des conseils scolaires francophones / FNCSF.ca
- Plus de 400 écoles en Ontario (élémentaires et secondaires)
- 2004 – Politique d'aménagement linguistique – Cinq grands axes

Taux de bilinguisme

Recensement de 2001

- 89.4% des franco-ontariens étaient bilingues;
- Depuis juin 2009 - nouvelle définition du terme «francophone» - plus inclusive.

Un peu de politique/Ontario

De 1990-1995

- **Gouvernement néo-démocratique**
 - Programme d'étude commun

De 1995-2003

- **Gouvernement conservateur**
 - La révolution du gros bon sens... La levée des boucliers

1997

- **Réforme en profondeur du système de l'éducation**

Un peu de politique/Ontario

De 2003 à aujourd'hui

- **Gouvernement libéral (Dalton McGuinty)**
 - Tout est possible pour la réussite
 - Trois grandes priorités provinciales du MÉO
 1. Assurer de haut niveau de rendement des élèves
 2. Réduire les écarts en matière de rendement des élèves
 3. Accroître la confiance du public dans l'éducation publique

Une réforme...

- Changement apporté dans l'espérance d'en obtenir de meilleurs résultats;
- Modification en vue d'apporter une amélioration;
- Rétablir, corriger ...;
- Donner une forme meilleure;
- Une transformation de la culture ampleur - rythme - durée

Nouveau visage

Nouveau visage en Ontario depuis 1998

- 72 conseils scolaires
- 60 conseils scolaires de langue anglaise;
- 12 conseils scolaires de langue française dont 8 catholiques
- 1,4 million d'élèves
- 4 000 écoles

Échanges...

- Vous êtes un enseignant ou une enseignante qui se présente à une nouvelle école.
- Qu'est-ce que vous voyez et entendez qui vous laisse croire que c'est une bonne école et que vous souhaitez ardemment y travailler?

Dorénavant

- L'élève est au cœur de nos décisions;
- Ma classe, notre école, notre conseil. La puissance du triangle;
- La réussite de chaque élève et l'engagement à y arriver;
- Tout le personnel partage la croyance que l'élève peut apprendre;
- Le point de mire sur et dans la salle de classe «l'apprentissage»;
- L'émergence des leaders;
- La direction d'école: leader pédagogique.

Réflexion personnelle

- Pourquoi ai-je choisi cette responsabilité?
 - À quoi vous êtes-vous engagé au départ? et puis, est-ce que votre engagement a changé? Pourquoi?
-

- Ce que vous dites à vos élèves
- Ce que vous dites au personnel enseignant
- Ce que vous dites à votre remplaçant (l'écrire)



Notre action: La réussite scolaire

Les travaux de Marzano

- Les facteurs constituant l'*effet élève*
- Les facteurs constituant l'*Effet enseignant(e)*
- Les facteurs tributaires de l'*effet école*

Références:

Vers l'école de la réussite...une démarche continue pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves.

CFORP-Projet FARE-2004

What Works in Schools, Translating The Search Into Action,
ASCD 2003

Effet Élève

- L'environnement familial
- La motivation. La politique d'aménagement linguistique cherche à développer chez les élèves les attitudes porteuses de réussite scolaire telles que l'autonomie, la responsabilité, le travail en équipe ainsi que la planification et l'atteinte d'objectifs.
- Les acquis antérieurs et styles d'apprentissage

Effet Enseignante-enseignant

- la gestion de l'enseignement-apprentissage
- La gestion de classe
- La gestion du curriculum

Effet École

- Curriculum viable et garanti
- Attentes élevées et évaluations régulières
- Milieu sécuritaire et ordonné
- Participation des parents et de la communauté
- Collégialité et professionnalisme

Réforme - mécanismes facilitateurs

1. Comprendre le pourquoi - la valeur rajoutée
2. Lire notre environnement interne et externe
3. Plan - implantation - prioriser
4. Se doter d'une vision, d'un projet
5. Formation du personnel et mobilisation des talents (miser sur les connaissances implicites des acteurs)

Réforme - mécanismes facilitateurs (suite)

6. Soutien, écoute et dialogue
7. Accompagnement et ressources
8. Le travail des équipes de collaboration
9. Leadership mobilisateur
10. Mesurer les changements - ajuster
11. Célébrer et communiquer les réussites

Optimiser ses compétences

- Accueillir le changement, faire preuve d'optimisme;
- Comprendre et lire les enjeux;
- Savoir communiquer les raisons;
- Présenter les mêmes messages à divers groupes;
- Écouter... lire la carte routière du changement;

Optimiser ses compétences (suite)

- Reconnaître la réalité;
- Cibler de la formation et les ressources;
- Prendre action, être là, motiver;
- Créer et alimenter une CAP;
- Penser de façon stratégique;
- Engager la communauté.

Autres: se référer à l'article de *Havard Business* – Feb. 2007, sur leadership authentique.

Mon questionnement

- La place nommée «école», qu'est-ce que je dois m'assurer d'y intégrer - 21e siècle
- Comment réduire les écarts?
- Comment assurer la démocratisation?
- Comment enseigner aux filles, aux garçons?
- Le rôle du maître? De la communication?
- L'école éco-citoyenne du monde?
- L'école un lieu de rêverie, de résilience
- L'école ayant une autonomie unique
- Comment fabriquer de bons leaders - courageux et qui agissent avec le coeur

Réflexion personnelle



- Ce qui est capital, ce sur quoi je garde mes yeux
- Mes collègues le savent-ils?
- Qu'est-ce que je fais?