

EN ÉDUCATION, LA NÉCESSITÉ D'UNE AUTRE GESTION

La qualité totale des processus
pour l'amélioration des résultats

Jean Leclerc

Préface de Clermont Barnabé



Presses de l'Université du Québec

**EN ÉDUCATION,
LA NÉCESSITÉ
D'UNE AUTRE GESTION**
**La qualité totale des processus
pour l'amélioration des résultats**

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3
Téléphone : (418) 657-4399
Télécopieur : (418) 657-2096
Catalogue sur Internet : <http://www.uquebec.ca/puq/puq.html>

Distribution :

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) GOS 3L0
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474
Télécopieur : (418) 831-4021

Europe :

ÉDITIONS ESKA
27, rue Dunois, 75013, Paris, France
Téléphone : (1) 45 83 62 02
Télécopieur : (1) 44 24 06 94

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

EN ÉDUCATION, LA NÉCESSITÉ D'UNE AUTRE GESTION

**La qualité totale des processus
pour l'amélioration des résultats**

Jean Leclerc

*Préface de
Clermont Barnabé*



Presses de l'Université du Québec

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Données de catalogage avant publication (Canada)

Leclerc, Jean, 1941-

En éducation, la nécessité d'une autre gestion :
la qualité totale des processus pour l'amélioration des
résultats

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-0916-8

1. Administration scolaire. 2. Qualité totale. I. Titre.
LB2806.L39 1996 371.2 C96-940721-1

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : CARON & GOSSELIN
COMMUNICATION GRAPHIQUE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 1996 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation
réservés*

© 1996 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 1996
Bibliothèque nationale du Québec /
Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*Je dédie cet ouvrage
à celle qui est ma meilleure amie,
ma fidèle et patiente compagne de vie,
celle enfin qui est toujours prête à m'écouter :
ma douce et tendre Nicole,*

*...à mes enfants, Jean-Jean et Richard,
pour leur support et leur encouragement
de tous les instants,*

*...à mes parents qui m'ont montré, par l'exemple, le
chemin de la patience et de la détermination.*

Dans la vie...

*« Il y a ceux qui voient les choses
telles qu'elles sont et se demandent pourquoi, il y a ceux qui imaginent
les choses telles qu'elles pourraient être
et se disent... pourquoi pas ? »*

BERNARD SHAW

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Remerciements

Par la grâce du Seigneur et de son Esprit, qu'il me soit permis en cette fin de recherche-action d'adresser mes premiers remerciements à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué par leur appui ou par leurs judicieux conseils à la rédaction de cet ouvrage. Une fois l'exercice terminé, nous devons admettre qu'écrire constitue toujours, pour l'auteur, une épreuve à la fois difficile et enivrante. Difficile parce qu'elle est accompagnée de doutes, d'imprévus, de solitude, et enivrante du fait qu'elle permet de faire le point sur ses connaissances, et ce à partir de ce que nous croyons, de ce que nous concevons et de ce que nous imaginons. Bref, quoi qu'il arrive, cette aventure à la fois traumatisante et ludique oblige le pionnier à ne jamais renoncer avant d'avoir abouti au résultat.

Tout au long de cette réflexion, il m'est arrivé souvent de penser à tous ces auteurs, à ces valeureux professeurs qui au cours de cette décennie ont remis en question des évidences, transmis des messages révolutionnaires que nous, congénères, n'avons pas toujours appréciés à leur juste valeur. Effectivement, plusieurs furent la source de notre cheminement, de nos interrogations, de notre réflexion ; voire de notre imagination. À tout considérer, il est faux de croire qu'un concept, qu'un projet, qu'une recherche appartient à un seul individu : à mon sens, elle est le résultat du travail de tous ceux qui ont eu l'audace de leurs convictions et la certitude que tout était perfectible. À toute cette collectivité scientifique, je dis merci !

X En éducation, la nécessité d'une autre gestion

Je tiens également à exprimer, d'une façon particulière, toute ma reconnaissance aux personnes qui ont contribué par leurs conseils, leur aide et leurs encouragements à la publication de cet ouvrage, nommément :

aux D^s Claude Deblois et Jean Moisset de l'Université Laval, pour leur professionnalisme et les judicieux conseils qu'ils m'ont dispensés tout au long de cette démarche ;

à M. Pierre De Celles, directeur général de l'ENAP, pour son appui et sa foi en mon projet ;

aux Commissaires, au personnel de la commission scolaire La Neigette de Rimouski et à son directeur général, M. Jean-François Lelièvre, pour leur enthousiasme et leur curiosité ;

à mes collaborateurs, M^{me} Hélène Meilleur pour son objectivité et son dévouement et à M. Jocelyn Jutras, pour la pertinence de ses analyses et de ses réflexions ;

à mes collègues professeurs et conseillers en administration, au personnel du centre de documentation de l'École Nationale d'Administration publique (ENAP), pour leur sollicitude...

Préface

La qualité de l'éducation est un thème récurrent au Québec, surtout depuis les années 80. Le thème fait l'objet de discussions pour trois raisons essentielles : d'abord, on n'a pas réussi à mettre la qualité de l'éducation à l'avant-scène de nos préoccupations ; on a ensuite discuté souvent et trop longtemps de sa définition, sans pour autant obtenir des résultats conduisant à l'action ; enfin, on entend encore parler aujourd'hui de la qualité de l'éducation parce qu'on s'inquiète sérieusement de n'avoir pas atteint le niveau de performance souhaité.

Toutefois, un nouveau concept a fait son apparition dans le milieu des éducateurs préoccupés par l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est celui de la « qualité totale ». Diffusé en premier lieu par le secteur privé, ce concept axé sur l'excellence s'est propagé d'abord dans le milieu de l'éducation (fin des années 80), et ce particulièrement aux États-Unis et dans certaines provinces canadiennes. À la lumière des ouvrages des divers tenants de cette théorie, le concept de la qualité totale semble bien répondre aux attentes qu'il a suscitées.

Imprégnée d'une nouvelle culture relative aux comportements des gestionnaires, cette théorie propose, pour relever le niveau de performance, l'amélioration continue des processus de fonctionnement, de façon à satisfaire les besoins et les attentes des clients. Toutefois, il se peut que ce concept de qualité totale soit implanté dans sa globalité, sans pour autant être bien géré. Dans une telle réalité, il commande une transformation radicale de la gestion de l'organisation. En d'autres mots, l'instauration de la qualité totale en milieu scolaire exige impérieusement la modification intrinsèque de la manière d'être et de la façon de faire.

Certaines personnes rejettent du revers de la main ce concept de « qualité totale » qui, selon eux, convient beaucoup mieux au secteur privé qu'au secteur public. Curieusement, ce sont des gens du secteur privé, nommément M. Hervé Sérieyx, qui affirme que la « qualité totale » convient beaucoup mieux au secteur public qu'au secteur privé. Chose certaine, l'avenir appartient aux organisations publiques qui effectueront le virage de la qualité totale. Tôt ou tard, les agents du monde de l'éducation devront, bon gré mal gré, emboîter le pas de la performance.

M. Jean Leclerc fait partie de ces éducateurs préoccupés par l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans cet ouvrage, il propose un modèle de gestion de la qualité totale adapté aux besoins formulés par le milieu scolaire. Fruit de plusieurs années de réflexion, son modèle intègre les principaux concepts, principes et méthodes proposés par les « gourous de la qualité ». Ce modèle exploratoire, comme l'auteur se plaît à l'indiquer, s'avère un apport, voire une contribution importante, pour le champ de l'éducation puisque à ma connaissance, il n'existe actuellement aucun modèle intégré de la gestion de la qualité totale, ni dans le secteur privé ni dans le secteur scolaire.

Il est heureux au demeurant que M. Leclerc ait adopté comme toile de fond le Rapport annuel 1991-1992 du Conseil supérieur de l'éducation *Nécessité d'un autre modèle de gestion* pour proposer le présent modèle. À ce sujet, le Conseil recommandait, entre autres choses, un modèle de fonctionnement plus souple et plus stimulant pour les gestionnaires et les enseignants. Or, le modèle proposé par M. Leclerc se moule bien aux recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), en raison de son adaptation aux réalités éducatives québécoises.

Cet ouvrage de gestion s'adresse à toute personne qui, de près ou de loin, se préoccupe de l'efficacité du système scolaire et qui désire, par surcroît, déployer les efforts requis pour l'améliorer. La lecture de l'ouvrage est susceptible d'entretenir, chez ces personnes soucieuses d'harmoniser les notions d'« administration » et de « pédagogie », certains espoirs en leur fournissant d'importants sujets de réflexion.

Spécialiste de la gestion scolaire, M. Leclerc était, à mon sens, la personne toute désignée pour publier un ouvrage traitant de la qualité totale en éducation. Sa thèse de doctorat portant sur la gestion de la qualité totale en milieu scolaire l'a fort bien préparé à traiter d'un sujet aussi vaste. L'idée de rédiger cet ouvrage témoigne du profond souci de l'auteur pour l'amélioration de la qualité de l'éducation au Québec.

CLERMONT BARNABÉ, Ph.D.
Université McGill

Avant-propos

Pour que l'école soit plus performante, faudra-t-il réinventer la gestion en éducation ?

Pour répondre à cette pertinente question, nous proposons, en complément au Rapport annuel 1991-1992 du Conseil supérieur de l'éducation (*La gestion de l'éducation : la nécessité d'un autre modèle*), une démarche systématique axée sur la « Gestion de la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats » en milieu scolaire. La présente conjoncture impose aux agents de l'éducation de profondes mutations managériales et comportementales. Pour assurer le virage éducatif qui s'impose, tous, gestionnaires et pédagogues, doivent reconnaître que l'éducation est confrontée aux phénomènes organisationnels suivants :

- la complexité croissante des systèmes de relation entre les personnes ;
- l'émergence de la liberté individuelle et le rejet du conformisme et de l'autoritarisme ;
- la nécessité d'autonomie accrue des unités opérationnelles et professionnelles ;
- la concentration des agirs managériaux sur les véritables missions de l'école ;
- le passage d'une gestion de dépenses à une gestion de résultats ;
- la délégation du pouvoir de solution aux personnes qui travaillent auprès des clientèles.

XIV *En éducation, la nécessité d'une autre gestion*

Face à cette nouvelle réalité, les gestionnaires scolaires devront composer avec deux contraintes majeures, à savoir l'amélioration *des services éducatifs* et la *décroissance des ressources*. Ainsi, le nouveau modèle de gestion devra passer par le renouvellement de la façon de diriger, la mobilisation des troupes et la redistribution des pouvoirs (administratifs et pédagogiques) si l'on souhaite enrayer les effets pervers du système que sont l'échec, le décrochage, la démotivation, la morosité qu'engendre trop souvent l'approche technobureaucratique dominante.

Pour libérer l'organisation scolaire des contraintes que lui impose le cadre d'exercice actuel (CSE, 1993), nous proposons un mode de gestion privilégiant un meilleur arrimage managérial entre les différentes composantes de la structure (électif, administratif et pédagogique), et ce en matière d'efficacité et d'efficience éducatives. Pour assurer l'arrimage des trois niveaux précités, le modèle exploratoire propose une approche intégrée permettant la mise en place d'un meilleur *partenariat scolaire* par la reconnaissance des *nouvelles compétences* déléguées aux « commissaires-décideurs », aux « gestionnaires-facilitateurs » et aux « enseignants-prestataires » dans l'atteinte de résultats organisationnels et dans l'indispensable *respect des attentes* exprimées par les « citoyens-payeurs », les « parents-clients » et les « élèves-apprenants ».

Toutefois, pour assurer la pertinence et l'applicabilité de cette recherche doctorale en administration et politique scolaires, nous avons soumis le modèle à l'analyse d'un groupe témoin de gestionnaires (40 personnes : cadres et directeurs d'écoles) d'une commission scolaire désignée (commission scolaire La Neigette de Rimouski). À la suite de cette vérification consultative, il est apparu essentiel, étant donné la justesse des recommandations, d'y apporter les modifications jugées nécessaires à son expérimentation.

En terminant, il me reste, en tant qu'auteur, à espérer qu'on trouvera dans cet ouvrage un modèle de gestion pouvant répondre, en totalité ou en partie, aux attentes des gestionnaires aux prises avec la complexité, la décroissance, le changement, la démobilisation et l'échec scolaire.

JEAN LECLERC, Ph. D.
Juillet 1996

Table des matières

<i>Remerciements</i>	ix
<i>Préface</i>	xi
<i>Avant-propos</i>	xiii
<i>Liste des figures</i>	xxii
<i>Liste des tableaux</i>	xxiv
<i>Liste des sigles</i>	xxv
Chapitre 1 Problématique de l'administration scolaire	1
1.1. Remise en cause du modèle actuel de gestion de l'éducation	5
1.1.1. Gestion de l'éducation : caractéristiques et influences qui la déterminent	5
1.1.1.1. Caractère distinctif de la gestion de l'éducation	6
1.1.1.2. Influences marquantes	8
1.1.2. Bilan plutôt sévère	11
1.1.2.1. Acquis certains	11
1.1.2.2. Lacunes importantes	15
1.1.3. Remise en question profonde des modes de gestion actuels	24

1.1.3.1. Modèle qui vacille	24
1.1.3.2. Tentatives d'adaptation du système	29
1.1.3.3. Nécessité d'opter pour un changement de modèle	32
1.2. Vers un autre modèle de gestion	36
1.2.1 : Cadre de référence axé sur l'activité éducative	37
1.2.1.1. Dynamique proprement éducative	37
1.2.1.2. Fonctionnement souple et stimulant	38
1.2.2. Orientations qui prennent l'allure de virages radicaux	39
1.2.2.1. Faire preuve de vision : de l'accent sur l'immédiat à l'adoption d'une perspective pour guider l'action	39
1.2.2.2. Modifier la manière de diriger : du pouvoir hiérarchique à la mobilisation	43
1.2.2.3. Mieux distinguer et répartir les mandats : de la concentration des pouvoirs à la responsabilité partagée	47
1.2.2.4. Resituer le financement : de la préoccupation étroitement budgétaire à la perspective de la mission éducative	53
1.2.2.5. Juger et rendre compte de la qualité des services d'éducation : du laisser-faire à l'évaluation	55
1.3. Stratégie de mise en œuvre	58
1.3.1. Aménager la transition vers le nouveau modèle	59
1.3.1.1. Forces vives au cœur du changement	59
1.3.1.2. Engagement dans une démarche de révision collective	60
1.3.1.3. Adhésion des gestionnaires du sommet	62
1.3.1.4. Examen des problèmes et des initiatives au sein des établissements	64
1.3.1.5. Intégration des contraintes du quotidien	65
1.3.2. Œuvrer à l'instauration de nouvelles conduites de gestion	67
1.3.2.1. ... en lien avec un leadership de vision	67
1.3.2.2. ... en lien avec une mobilisation de tous les acteurs	72
1.3.2.3. ... en lien avec une organisation communautaire	75
1.3.2.4. ... en lien avec une évaluation systématique	79
1.4. Proposition face à la présente problématique du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)	83

Chapitre 2 Présentation du modèle	85
2.1. Objectifs particuliers du modèle	86
2.2. Modèle conceptuel relatif au système scolaire	88
Chapitre 3 Connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire	91
3.1. Dimensions de la réalité éducative	91
3.2. Responsables de la phase	93
3.3. Méthodes proposées	93
3.4. Outils à privilégier	94
Chapitre 4 Projection de la vision future de la commission scolaire	97
4.1. Rôle des gestionnaires quant à la vision scolaire	100
4.2. Éléments de la vision	100
4.3. Caractéristiques de la vision	101
4.4. Méthodes et outils privilégiés	101
Chapitre 5 Définition des projets scolaires	103
5.1. Projets organisationnels (commission scolaire, service, école)	107
5.1.1. Définition du projet organisationnel	107
5.1.2. Buts du projet organisationnel (corporatif, service, éducatif)	108
5.1.3. Caractéristiques du projet organisationnel	109
5.1.4. Autorités responsables des projets organisationnels	110
5.1.5. Étapes relatives à la définition d'un projet organisationnel	111
5.1.5.1. Promulgation de la charte de la qualité des processus/résultats en milieu scolaire	111
5.1.5.2. Élaboration des projets organisationnels (corporatif, de service, éducatif)	112

5.2. Projets individuels (commissaires, directeur général, directeurs de services, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves)	116
5.2.1. Définition du projet individuel	117
5.2.2. Buts du projet individuel	118
5.2.3. Caractéristiques du projet individuel	120
5.2.4. Conditions favorables à la définition du projet individuel	121
5.2.5. Étapes relatives à la définition du projet individuel	122

**Chapitre 6 Modèles proposés pour gérer
les projets scolaires** 127

6.1. « Organisation systémique » appliquée à une commission scolaire	127
6.1.1. Dimension « environnement » de la commission scolaire	128
6.1.2. Dimension « raison d'être » de la commission scolaire	130
6.1.2.1. Motif d'existence de la commission scolaire ou de l'école	130
6.1.2.2. Répertoire et attentes des clients de la commission scolaire	134
6.1.2.3. Détermination des services à offrir en fonction des clients	137
6.1.2.4. Résultats à atteindre pour chaque service ou activité éducative	139
6.1.3. Dimension « structure » de la commission scolaire	141
6.1.4. Dimension « technique » de la commission scolaire	144
6.1.4.1. Définition des expressions <i>hardware</i> , <i>software</i> et <i>humanware</i>	145
6.1.5. Dimension « psychosociale » de la commission scolaire	146
6.1.5.1. Aspects privilégiés par les nouveaux courants psychosociaux	147
6.1.6. Dimension « managériale » de la commission scolaire	148
6.1.6.1. Gérer la performance ou la qualité éducative	149
6.1.6.2. Gérer la capacité d'adaptation de l'organisation scolaire	151
6.2. « Gestion de la qualité des processus/résultats (GQP/R) »	154
6.2.1. Préceptes à respecter dans l'implantation de la GQP / R dans une commission scolaire	156
6.2.1.1. Préceptes concernant les commissaires de la commission scolaire	157
6.2.1.2. Préceptes concernant les gestionnaires scolaires	158
6.2.1.3. Préceptes concernant les comités de parents	160

6.2.1.4. Préceptes concernant les instituteurs	161
6.2.1.5. Préceptes concernant le personnel non enseignant	162
6.2.1.6. Préceptes concernant l'élève	162
6.2.2. Définition de la notion « productivité » / rendement scolaire	163
6.2.3. Gestion fonctionnelle et transfonctionnelle d'une commission scolaire	165
6.2.4. GQP/R adaptée aux processus des services scolaires et des écoles	166
6.2.4.1. Adaptation du concept de « relation client-fournisseur » à la commission scolaire	169
6.2.4.2. Adaptation de la notion d'« analyse des processus » / service scolaire	172
6.2.4.3. Ordonnancement des concepts et des principes de la GQP / R	177
6.2.4.4. Promotion du principe de « responsabilité »	180
6.2.4.5. Promotion du principe de « Mesure »	181
6.2.4.6. Promotion du principe de « conformité »	185
6.2.4.7. Promotion du principe d'« excellence »	186
6.2.4.8. Promotion du principe de « prévention »	188
6.2.4.9. Adaptation de la phase « réactions / modifications »	190
6.2.5. La GQP/R adaptée à l'acte pédagogique des instituteurs	192
6.2.5.1. Élaboration du processus d'enseignement (relation élève-instituteur)	195
6.2.5.2. Élaboration du processus d'apprentissage (relation élève-contenu)	197
6.2.5.3. Élaboration du processus didactique (relation instituteur-contenu)	199
6.2.6. La GQP/R adaptée à l'acte professionnel des gestionnaires scolaires	201
Chapitre 7 Démarche d'amélioration des processus/commissions scolaires	203
7.1. Groupes d'amélioration scolaire (GAS)	203
7.1.1. Comité stratégique	205
7.1.2. Comité de pilotage	205
7.1.3. Comité de service de soutien	206
7.1.4. Conseil d'orientation et comité d'école (projet éducatif)	206

XX *En éducation, la nécessité d'une autre gestion*

7.1.5. Équipe-école	208
7.1.6. Cercle de classe	208
7.2. Responsables de la gestion des GAS	209
7.2.1. Coordonnateur de la GQP/R/commission scolaire	209
7.2.2. Facilitateur de la GQP/R/écoles	210
7.2.3. Animateur de l'équipe-école	211
7.2.4. Membres de l'équipe-école	211
7.3. Encadrement fonctionnel des groupes d'amélioration scolaire (GAS)	212
7.4. Cycle, étapes et outils de l'amélioration continue d'un processus scolaire	214
7.4.1. Planification de l'amélioration souhaitée (volet 1)	218
7.4.2. Réalisation de l'amélioration proposée (volet 2)	233
7.4.3. Vérification de l'amélioration proposée (volet 3)	235
7.4.4. Modification de l'amélioration souhaitée (volet 4)	243

Chapitre 8 Habiletés managériales

favorables à la GQP/R	249
8.1. Capacité d'écoute	252
8.2. Capacité de dialogue	254
8.3. Capacité d'humilité	255
8.4. Capacité d'animateur-pédagogue	257
8.5. Capacité de leader-mobilisateur	258
8.6. Capacité professionnelle	259

Chapitre 9 Évaluation continue du cadre conceptuel 263

9.1. Information et communication relatives à la performance du cadre conceptuel	265
9.2. Réactions et changements	267

Chapitre 10 Stratégie d'implantation proposée	269
10.1. Opération « incitation »	272
10.2. Opération « initiation »	275
10.3. Opération « organisation »	278
10.4. Opération « appréciation »	286
Sommaire et conclusion	299
Sommaire	299
Conclusion	301
Références	307

Liste des figures

Figure 2.1 Cadre conceptuel de la gestion de la qualité scolaire	90
Figure 5.1 Hiérarchisation des projets scolaires	105
Figure 5.2 Alignement des projets organisationnels et individuels	106
Figure 6.1 Organisation systémique d'une commission scolaire	129
Figure 6.2 Composantes de la « raison d'être » d'une commission scolaire	131
Figure 6.3 Catégories de clients d'une commission scolaire	135
Figure 6.4 Configuration des rôles hiérarchiques d'une commission scolaire	143
Figure 6.5 Structure fonctionnelle d'une commission scolaire	145
Figure 6.6 Rôle des intervenants scolaires/résultats/clients	150
Figure 6.7 Structures propices à la productivité scolaire/rendement	164
Figure 6.8 Gestion fonctionnelle et transfonctionnelle d'une commission scolaire	166
Figure 6.9 Modèle systémique de la GQP / R appliqué au système scolaire (administration, services, écoles)	167
Figure 6.10 Étapes relatives à l'échange dans la « RCF »	170
Figure 6.11 Grille synthèse d'analyse des processus scolaires	175
Figure 6.12 Ordonnancement des principes de la GQP/R	179

Figure 6.13 Préalables à la « responsabilité » des gestionnaires/commission scolaire	181
Figure 6.14 Promotion de la conformité dans les processus éducatifs	186
Figure 6.15 Évolution de la démarche « réactions/modifications » « Maintenance, Amélioration, Innovation »	191
Figure 6.16 Modèle systémique de la GQP / R adapté à l'acte pédagogique	196
Figure 6.17 Modèle systémique de la GQP/R adapté à l'acte professionnel (gestionnaire, spécialiste, non-enseignant, etc.)	202
Figure 7.1 Encadrement fonctionnel des groupes d'amélioration scolaire	213
Figure 7.2 Cycle de gestion d'un gestionnaire scolaire	215
Figure 7.3 Cycle « PRVM » à l'intérieur de la phase « réalisation »	216
Figure 7.4 Cycle, étapes et outils de l'amélioration continue/GAS	217
Figure 7.5 Bloc-diagramme du processus relatif aux absences dans les écoles de la commission scolaire donnée	220
Figure 7.6 Diagramme QQQOCCP	221
Figure 7.7 Diagramme de Pareto/absences des écoles de la commission scolaire	224
Figure 7.8 Diagramme de causes/effet	227
Figure 7.9 Diagramme de contrôle de non-qualité	239
Figure 7.10 Diagramme de contrôle de performance	240
Figure 7.11 Diagramme de contrôle par attributs	241
Figure 7.12 Diagramme de contrôle par mesures	242
Figure 7.13 Diagramme de Pareto/résultats de la solution/écoles	243
Figure 7.14 Cycle NRVM (maintenance, amélioration ou innovation)	245
Figure 10.1 Stratégie d'implantation du modèle de gestion proposé	271

Liste des tableaux

Tableau 6.1 Exemples d'objectifs-résultats d'une commission scolaire	140
Tableau 6.2 Conditions essentielles à la réussite de la GQP/R	156
Tableau 6.3 Démarche définissant une norme dans le secteur scolaire	184
Tableau 6.4 Questions relatives à la prévention dans une commission scolaire	189
Tableau 6.5 Grille d'efficacité relative au processus « enseignement »	197
Tableau 6.6 Grille d'efficacité relative au processus d'apprentissage	199
Tableau 6.7 Grille d'efficacité relative au processus didactique	200
Tableau 7.1 Données sur les absences dans les écoles de la commission scolaire	223
Tableau 7.2 Diagramme de solutions par suggestions (DSPS)	229
Tableau 7.3 Pondération des solutions (PDS)	231
Tableau 7.4 Pondération des critères (PDC)	232
Tableau 7.5 Diagramme de Gantt	234
Tableau 7.6 Étapes de la mesure	236
Tableau 7.7 Hiérarchisation des améliorations scolaires à effectuer	246
Tableau 10.1 Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire	289

Liste des sigles

ACTUEL	Approprié, Conforme, Techniquement, Utile, Économique, Logique
ADHERE	Acceptable, Durable, Harmonieux, Économique, Rapide, Efficace
APPLES	Amour, Pouvoir, Plaisir, Liberté, Estime, Survie
AQPDE	Association québécoise du personnel de direction des écoles
CARREPPA	Connaissance, Accessibilité, Réception, Relation, Entente, Processus, Pertinence, Appréciation
CCQ	Cercle de contrôle de la qualité
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
COQE	Coût d'obtention de la qualité éducative
CPNCC	Comité patronal de négociation des commissions scolaires catholiques
CQ	Cercle de qualité
CRÉATIF	Conforme, Réaliste, Encourageant, Associé, Transmissible, Intégré, Formateur
CRIRES	Centre de recherche sur, la réussite scolaire de l'Université Laval
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation

DG	Directeur général
DSPS	Diagramme de solution par suggestions
ECLEUQ	Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement
FACILE	Facilitant, Approprié, Conforme, Interactif, Logique, Efficace
FECS	Fédération des enseignants des commissions scolaires
GAS	Groupe d'amélioration scolaire
GQP/R	Gestion de la qualité des processus/résultats
MCAC	Motivation, Compréhension, Acceptation, Coopération
MCS	Méthode du choix de la solution
MEAI	Motivation, Exploration, Action, Intégration
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MPC	Méthode de pondération des critères
MPS	Méthode de pondération des solutions
PA	Processus d'apprentissage
PD	Processus didactique
PE	Processus d'enseignement
PDCA	Plan, <i>Do</i> , <i>Check</i> , <i>Action</i>
PDPS	Présentation, Discussion, Participation, Simulation
PDC	Pondération des critères
PDS	Pondération des solutions
PIB	Produit intérieur brut
PP	Processus de participation
POA	Planification, Organisation, Appréciation
PS	Processus support
RCF	Relation Client-Fournisseur
PRVM	Planification, Réalisation, Vérification, Modification
RMCEP	Responsabilité, Mesure, Conformité, Excellence, Prévention
QQOCCP	Quoi ? Qui ? Quand ? Où ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?

QVALITE	Qualité, Volume, Administration, Lieu, Interrelation, Temps, Économique
SMART	Spécifique, Mesurable, Admissible, Réalisable, Temporel
TCLA	Transmission, Clarification, Limite, Ajustement
TQC	<i>Total Quality Control</i>
TQM	<i>Total Quality Management</i>

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

1

Problématique de l'administration scolaire

Depuis quelques années, l'actualité ne peut laisser indifférents ceux qui se soucient de l'efficacité et de l'efficience des services publics, et ce, particulièrement dans le secteur de l'éducation. L'ampleur du phénomène « gestion » touche de façon non équivoque les nombreux aspects de la vie individuelle et collective de nos institutions. À cette nouvelle préoccupation se joignent indubitablement les notions de défi, de vision, de projet, auxquelles nous ne pouvons échapper si nous souhaitons donner au travail le sens positif et mobilisateur qui doit être le sien. Dans cette perspective, l'auteur a choisi comme sujet de réflexion la *gestion scolaire*. Depuis un certain temps, force nous est de reconnaître que la mission ou l'orientation de l'école obligatoire fait de plus en plus l'objet de préoccupations majeures et ce, de la part de tous les acteurs sociaux.

Les nombreuses transformations politiques, économiques, sociales et culturelles observées à l'échelle de la planète à la suite de la rationalisation des dépenses publiques, de la hausse du chômage et de la pauvreté, ne font qu'amplifier la remise en question des règles qui ont été à l'origine des succès du passé. En réalité, la situation devant laquelle se trouve l'Occident n'est pas particulière à cette fin de siècle ; de tout temps, les gestionnaires ont connu des contraintes importantes. Voilà que depuis quelques années, la société en général constate que le monde change à un rythme vertigineux et que l'ère industrielle, longtemps synonyme de bien-être et de sécurité, commence à manifester des signes d'essoufflement, voire d'épuisement. Partout, les médias scandent des slogans dont certains font appel à la solidarité nationale et à la reprise des activités économiques.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

C'est au nom de cet équilibre socioéconomique générateur de richesse et de confort que les experts-analystes tentent d'alerter le monde des affaires en l'incitant à plus de vigilance, au rehaussement de la productivité et au redressement de la balance commerciale. D'autres, non moins pessimistes, affirment que nous assistons peut-être aux derniers soubresauts de l'ère industrielle, c'est-à-dire à la fin d'une époque de croissance que l'on croyait illimitée. Contrairement à autrefois, l'Occident n'est plus seul à définir les règles économiques mondiales.

Cette fulgurante compétition internationale créée par le « libre-échange » entraîne des ruptures et des discontinuités qui imposent aux gestionnaires un profond changement d'attitude et de mentalité. Pierre Fortin (1991), économiste bien connu et membre du « Groupe des Douze », affirme sans ambages : « À moins d'un sérieux coup de barre, le Canada court inévitablement à sa ruine s'il ne modifie pas sa perception. » Certains rétorqueront : Pourquoi un tel vent de panique ? Ce substitut que représente la « société postindustrielle » se démarque diamétralement de la société précédente par des assises et des enjeux fondamentalement différents. À cet égard, le cri d'alarme prend toute sa signification en raison de la valeur du dollar, de la dette nationale, des salaires élevés, de la formation de la main-d'œuvre, de la fiscalité, des politiques sociales, des barrières tarifaires, du loyer de l'argent et de la hausse des coûts de l'énergie. Tenir ce bouleversement pour passer risque d'avoir sur notre avenir, en tant que société, des conséquences irréparables. Sylvia Ostry (1991), de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), corrobore elle aussi les affirmations des 12 experts au sujet de la non-productivité. Elle déclare que les entreprises canadiennes ne comprennent pas vraiment l'importance d'investir dans la technologie, entendue au sens large, qu'elles ne capitalisent pas suffisamment sur la principale richesse des pays, soit la *connaissance*. Mais pourquoi faut-il s'engager davantage vers le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ? Dans le présent contexte, le monde occidental se voit dans l'obligation de partager l'assiette du PIB (produit intérieur brut) mondial avec un plus grand nombre de pourvoyeurs de biens et de services. L'arrivée de l'Asie dans le cercle des pays industrialisés et son corollaire, l'abolition des barrières tarifaires, ont eu pour conséquences d'enlever d'importantes parts de marché aux pays autrefois détenteurs de monopoles. C'est pourquoi, pour demeurer compétitif, il nous faut investir dans les *cerveaux* et les *habiletés*. Il nous faut suivre le rythme de l'innovation, c'est-à-dire développer notre créativité par l'apprentissage permanent.

À ce grand bouleversement économique s'ajoute le commencement d'une mutation sociale créatrice de valeurs et d'idées. Cette nouvelle culture qui anime le personnel et qui crée de nouveaux besoins fait que

l'individu désire être à la fois l'auteur et l'acteur de ce qu'il fait, en d'autres mots, être reconnu non seulement pour ses acquis, mais aussi pour son potentiel ; se sentir apprécié pour son intelligence et son expérience ; faire partie de la solution et moins de l'accusation. Ces nouveaux facteurs psychologiques viennent bousculer définitivement un siècle de culture quant aux méthodes de travail, aux comportements et aux attitudes. Dans une telle conjoncture, l'exhortation à l'exploration de nouvelles avenues plus prometteuses s'avère pour King et Schneider (Club de Rome, 1992) la clé de voûte de cette fulgurante « révolution planétaire ». Au dire de ces éminents spécialistes, cet indispensable coup de barre place un peu plus chaque jour le système d'éducation au coeur de ce type de révolution.

Comme le passé n'est plus garant de l'avenir, le monde occidental, en cette fin du XX^e siècle, n'a plus d'autres choix que de tabler sur la compétence et l'engagement des ressources humaines. Pour Dubuisson (1992), le « libre-marché » passe par la formation et le souci de l'excellence. L'adhésion à cette vertu organisationnelle de Peters et Waterman (1992) commande une forme de « partenariat » reconnu, dont la dynamique produira des êtres suffisamment autonomes pour devenir créateurs et contrôleurs des processus à l'origine des résultats. Bref, « s'il n'est pas de succès qui se mérite s'il n'est construit sur l'excellence », la réponse à ce grand défi réside dans « l'art de mobiliser les ressources humaines », c'est-à-dire de se doter d'institutions fonctionnant comme un convoi de 150 locomotives plutôt que comme une locomotive suivie de 149 wagons. Or, pour atteindre un tel objectif, le Québec doit trouver les moyens de faire face à la nouvelle réalité. Encore plus que du talent, de l'intelligence, voire du génie, l'excellence naîtra de l'effort et de la synergie de l'ensemble des partenaires. Pour les plus optimistes, cette mutation trouvera son aboutissement grâce à l'énergie que les gestionnaires scolaires investiront dans la recherche de solutions privilégiant le *comment faire ensemble*.

Producteur de connaissances et d'habiletés essentielles au maintien et au développement des organisations et des structures sociales, le système scolaire doit, par une lecture plus contemporaine, élargie, adopter des modèles de gestion pouvant accroître à la fois l'efficacité et l'efficience éducatives. À cet égard, l'ajustement des compétences du travailleur aux exigences du marché du travail nécessite de la part des divers acteurs du monde de l'éducation la mise en place de programmes de formation mieux adaptés et de structures éducatives plus souples et moins étanches. Mais avant de prévoir pour les organisations un tel changement, l'école devra songer à la modification de son propre modèle de gestion. Certes, depuis les États généraux d'avril 1986 et de 1996, la plupart des éducateurs, admettent ce fait et reconnaissent que l'école, particulièrement au secondaire, est malade. Plus récemment, le problème du décrochage scolaire

donnait lieu à toute une série de colloques régionaux, et ce grâce à l'initiative conjointe du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval, à la Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (FECS) et à la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). Plus tard, ce fut au tour de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) d'organiser une journée d'étude traitant de la même question. Comme nous pouvons le constater, le thème de la réussite scolaire fait l'objet d'un large consensus. Marc Sabourin (1993), président du Congrès de la Fédération des Commissions scolaires du Québec, faisait un vibrant plaidoyer en faveur d'une réforme de l'école publique au Québec. Dernièrement, le Rapport des États généraux de 1995-1996, « Exposé de la situation », rappelait l'urgence de s'attaquer aux questions d'ordre proprement scolaire telles que celles relatives à l'encadrement des élèves et à la démotivation des enseignants ; que l'école devra tout mettre en œuvre pour s'adapter à la situation créée par l'éclatement de la famille, le chômage, la pauvreté, le pluralisme ethno-culturel et le recyclage de la main-d'œuvre.

Dans cette perspective, le ministère de l'éducation (MEQ, 1992) reconnaît déjà, face au problème relatif à la réussite scolaire, l'importance des principes suivants : les élèves sont au centre des actions menées ; « l'équipe-école » est responsable de la réussite des élèves ; les commissions scolaires assurent la coordination des efforts sur leur territoire ; le Ministère définit les orientations et assure, autour d'elles, la mobilisation des réseaux. Pour Moisset et Plante (1992), la reconnaissance de ces quatre principes fait intervenir comme facteur clé de toute l'entreprise éducative, les « ressources humaines ». De manière particulière, tout plan d'action visant la réussite scolaire dépend essentiellement du mode de gestion qu'entendent établir les nouveaux gestionnaires pour faire participer les éducateurs.

De manière concrète, comment le présent mode de gestion peut-il répondre aux attentes définies par le MEQ ? À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993), dans son Rapport annuel de 1991-1992 « La gestion de l'éducation : la nécessité d'un autre modèle », montre l'inefficacité du mode de gestion actuel et suggère de nouvelles pistes. Pour en exposer la nature, nous reproduisons, à titre de problématique, l'intégralité des trois chapitres du rapport. Dans le *premier chapitre*, le Conseil pose un diagnostic sur la gestion actuelle de l'éducation en expliquant le caractère distinctif, les influences qui la marquent et les acquis qui en ont résulté. Le *deuxième chapitre* trace les contours du modèle virtuel qu'il conviendrait d'adopter et précise les orientations en matière de planification, de direction, du partage des responsabilités, du financement et d'évaluation des activités éducatives. Le *troisième chapitre* s'attache aux

exigences concrètes liées aux orientations proposées, et ce en soulignant l'importance d'aménager la transition, les changements que suppose sa mise en œuvre dans chacune des grandes fonctions managériales. Voyons ce que suggère comme balises le CSE.

1.1. REMISE EN CAUSE DU MODÈLE ACTUEL DE GESTION DE L'ÉDUCATION

Dans beaucoup de secteurs de l'activité humaine, on s'interroge de plus en plus sur la qualité des biens et des services produits. Au sein des organisations, autant dans l'entreprise privée que dans les administrations publiques, on réfléchit sur la manière de gérer les missions ou les buts et l'on critique maintenant assez sévèrement le sens de certaines actions qui ont trait à la production des biens et services et à la participation des personnes. Les services d'éducation n'y échappent pas. La gestion de l'éducation est ainsi passée au crible de l'analyse, tellement on lie la qualité de la formation dispensée à l'efficacité de la mise en œuvre même des services. Là comme en d'autres secteurs, malgré des acquis certains, on constate des dysfonctionnements importants qui appellent des redressements majeurs.

Le présent chapitre dresse le portrait de la gestion de l'éducation. Pour l'enseignement obligatoire comme pour l'enseignement supérieur, il y a lieu d'effectuer un tel bilan critique. On s'attache donc d'abord, dans une *première section*, à préciser les caractéristiques et les influences qui marquent la gestion de l'éducation ; dans une *deuxième section*, on procède à l'examen proprement dit de la situation et on dégage les principaux constats qui émanent des diagnostics posés ; dans la *troisième et dernière section*, on conclut sur la profonde remise en question des modes de gestion actuels et sur la nécessité de se référer à un nouveau paradigme.

1.1.1. Gestion de l'éducation : caractéristiques et influences qui la déterminent

Avant de faire état du fonctionnement actuel de la gestion à la lumière des témoignages fournis et des études réalisées par divers observateurs de la scène scolaire, il convient de préciser les principales caractéristiques de la gestion de l'éducation et de cerner les influences qui l'ont marquée au cours des dernières années. Ces analyses nous paraissent utiles, puisqu'elles situent le caractère distinctif de l'entreprise éducative et font ressortir le cadre dans lequel s'inscrivent les pratiques de gestion en éducation.

1.1.1.1. *Caractère distinctif de la gestion de l'éducation*

La gestion de l'éducation comporte des caractéristiques ou des traits qui lui sont propres. Cette précision est d'autant plus utile que nombre de diagnostics en éducation s'appuient sur des comparaisons qui ne tiennent souvent pas compte des particularités de l'entreprise d'éducation. Si des analogies peuvent être effectuées avec d'autres domaines dans lesquels s'exerce la gestion, on doit cependant reconnaître que la gestion de l'éducation possède certains traits particuliers qui, sans lui être exclusifs, servent à la caractériser¹. Ainsi nous faut-il reconnaître le caractère public de la mission dont elle a charge, le caractère humain des activités auxquelles elle se consacre et le caractère ouvert de l'espace d'intervention qu'elle occupe.

La gestion de l'éducation tire d'abord sa singularité du *caractère social, public et démocratique de la mission éducative*. Dans les sociétés avancées, l'éducation est en effet considérée comme un bien public essentiel, indispensable à l'évolution des individus et des sociétés elles-mêmes. Sa prise en charge par l'État est le fruit d'un large consensus social qui continue toujours de s'exprimer avec une profonde conviction malgré les critiques parfois sévères formulées sur ses orientations et les coûts qu'elle génère. En éducation, la gestion ne peut donc prétendre à la légitimité que si ses pratiques s'inscrivent dans la considération des besoins éducatifs socialement déterminés et dans le respect de la responsabilité des citoyennes et citoyens à l'égard de l'œuvre de formation.

Il nous faut aussi reconnaître, de façon particulière, *le caractère humain des visées et des activités liées à la gestion de l'éducation*. On sait que le but même de l'éducation concerne la formation de l'être humain. Il s'agit plus fondamentalement de contribuer à la « production » d'un sujet autonome et responsable, à la formation d'un individu capable de penser et de créer, ce dernier participant lui-même à son développement et à son évolution. Mais ce développement n'est jamais achevé, à vrai dire. Cette production d'un sujet se distingue ici nettement de la production de biens matériels, c'est-à-dire d'un type d'activité où l'on contrôle plus facilement tant la qualité du matériau de base que les diverses étapes de sa transformation, le tout conduisant à un produit standardisé pouvant être soumis

1. « Une caractéristique est un trait propre, mais pas toujours exclusif, un attribut ou une qualité qui ne sont pas nécessairement distinctifs, un indice ou un signe identifiables sans être tout à fait particuliers. Ce qui caractérise, c'est ce qui donne un visage, un accent, une couleur, une identité propre sans inscrire pour autant une différence radicale, une exclusivité. Une caractéristique contribue à l'identité, mais peut être partagée par d'autres. » Voir Comité catholique, *L'École catholique, Le défi de son projet éducatif*, Québec, CSE, 1989, p. 27.

à des normes préétablies de contrôle de la qualité. De plus, au cœur de ce processus de production d'un sujet réside une relation humaine, la relation pédagogique qui s'engage entre le maître et l'élève. La gestion ne peut ainsi oeuvrer à la formation de l'être humain que si elle inscrit son action en soutien direct à la relation pédagogique, sans quoi elle risque de fonctionner « à vide » ou de se centrer davantage sur les rouages de ses propres structures que sur sa finalité essentielle, c'est-à-dire l'avènement d'un sujet autonome et responsable.

L'activité éducative demeure un acte complexe², ce qui contribue justement à accentuer le caractère distinctif de la gestion de l'éducation. Contrairement à toute entreprise concernée par un bien à produire, l'école se doit de prendre l'élève là où il se trouve dans son développement lors de son arrivée à l'école, ce qui l'oblige en outre à tenir compte du cheminement propre à chacun ; elle doit aussi le conduire, dans toute la mesure du possible, là où il peut et où il veut aller, ce qui l'oblige également à diversifier ses voies et à varier ses méthodes. On ne peut donc comparer la gestion de l'activité éducative à l'activation d'une chaîne de montage qui aurait comme objectif de produire un bien uniforme et fini. Il faut comprendre aussi que l'élève n'évolue pas en serre chaude dans le cadre scolaire et qu'il est soumis à toutes sortes d'influences extérieures. Parallèlement à l'institution scolaire, la famille et la société en général participent en effet à sa formation et exercent sur lui des influences déterminantes que l'institution scolaire ne contrôle pas.

Compte tenu du caractère public et démocratique de sa mission et du caractère humain de sa « production », la gestion de l'éducation évolue dans un système ouvert où interagissent nombre d'institutions et d'individus qui véhiculent des préoccupations et des intérêts divers. Cela met en évidence, du même coup, *le caractère ouvert et collectif de l'espace d'intervention qu'occupe la gestion de l'éducation*³. Pour réaliser la mission qui lui est confiée, l'institution scolaire doit tenir compte d'un ensemble de partenaires sociaux et entretenir des liens étroits avec ceux-ci pour définir et

2. La *Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 24-25.
3. Plusieurs auteurs se sont attachés à préciser les caractéristiques qui distinguent le secteur public du secteur privé. L. Ouellet attire l'attention sur les différences qui teintent la nature et la finalité de l'action, le champ de forces des acteurs ainsi que le cadre de fonctionnement au sein des divers secteurs ; ces différences s'expriment dans les valeurs, les objectifs, les comportements et les modalités de fonctionnement. Les managers publics seraient soumis « ... à une logique d'action que ne connaissent pas leurs homologues privés », ce qui amène inévitablement des contraintes différentes. Voir : L. Ouellet, « Le secteur public et sa gestion », dans *Management public, Comprendre et gérer les institutions de l'État*, sous la direction de R. Parenteau, Presses de l'Université du Québec, 1992, p. 25-48.

ajuster constamment le sens de ses actions. On peut d'ores et déjà deviner que ce partenariat posera des exigences importantes à la gestion, tant sur le plan de la recherche de consensus que sur celui de la préservation de l'intégrité de la mission.

1.1.1.2. Influences marquantes

Les modes de gestion qui prévalent en éducation sont le fruit d'une lente maturation. Les pratiques qui teintent la gestion et la culture organisationnelle dans laquelle elle baigne trouvent leurs sources autant dans les choix qui ont guidé la réforme éducative des années 60 que dans certains événements sociaux qui se sont produits au cours des dernières décennies. Pour comprendre l'évolution de ces pratiques et en saisir le sens, un retour sur de telles influences paraît utile.

Perspectives de gestion inspirées par les idéaux démocratiques de la réforme

Pour comprendre les pratiques de gestion à tous les paliers de la structure, il faut d'abord se référer aux idéaux qui ont présidé à la réforme du système d'éducation dans son ensemble. Trois choix éducatifs et démocratiques majeurs avaient alors été effectués : la création d'un système d'éducation public et accessible, l'acquisition d'une formation générale et spécialisée pour tous les élèves et l'instauration d'un renouveau pédagogique axé sur la participation⁴.

L'instauration d'un système public et accessible — ce qu'on a couramment appelé le choix social de la réforme — impliquait de fait une rationalisation administrative et pédagogique et une restructuration des ordres d'enseignement. On choisit alors de placer l'État au cœur de l'élaboration du plan d'ensemble, de le confirmer comme maître d'œuvre du financement et de le proposer, par l'entremise du ministre de l'Éducation, comme coordonnateur des différents agents et instances concernés. On *donnait* ainsi l'aval à une *optique* centralisatrice sur le plan *des orientations et du financement*, dans le but *d'harmoniser les initiatives* de tous les milieux et *de réduire les disparités entre ceux-ci*. La mise en œuvre de telles orientations allait alors conduire à la création de nombreux dispositifs destinés à encadrer et à guider l'action des milieux, initiative qui paraissait

4. CSE, *Le Rapport Parent*, vingt-cinq ans après, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, p. 21-13.

souhaitable dans le contexte de la mise sur pied d'un véritable système d'éducation. Avec un certain recul, on se demande même si le grand choix pédagogique de la réforme – le passage à une « école active » plus démocratique – construite sur l'engagement actif des maîtres et des élèves au sein des établissements, ne s'en est pas trouvé noyé, malgré une évidente période d'effervescence et d'innovation pédagogiques au cours des années 70. On ne peut affirmer, en tout cas, que les pratiques de gestion aient fortement encouragé l'avènement de cette école active. En ce qui concerne le choix proprement culturel – l'acquisition par tous les élèves d'une formation générale et d'une formation spécialisée –, on peut dire qu'il a été et qu'il demeure encore l'un des défis démocratiques importants de la gestion du système, où se pose notamment la question du partage des responsabilités entre l'instance centrale et les établissements locaux. On peut, sans crainte de se tromper, affirmer que l'aspect social des idéaux démocratiques de la réforme a davantage marqué la gestion que ses aspects proprement pédagogique ou culturel.

Pratiques de gestion marquées par des mouvements de société

Outre l'influence des perspectives de la réforme éducative, il y a lieu d'évoquer aussi quelques phénomènes qui ont infléchi, au fil du temps, la trajectoire de la gestion et influencé les manières de voir et de faire des gestionnaires. Certains événements sociétaux, qui ont d'ailleurs eu leurs effets sur d'autres types d'institutions, ont profondément marqué les établissements d'éducation et leurs pratiques de gestion. Dans cet ordre d'idées, on peut dire que l'accroissement des attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire, l'imposition d'importantes limitations budgétaires aux institutions publiques de même que la précision excessive du cadre des relations de travail ont contribué largement à forger les styles de gestion en éducation et à les marquer du sceau du légalisme et de la prudence.

En premier lieu, le phénomène d'accroissement des attentes et des pressions sociales vis-à-vis de l'institution scolaire a exercé, au cours des dernières années, une influence marquante sur la gestion et s'est répercuté sur les manières de faire des organisations. De fait, en l'absence d'un consensus ou d'un contrat clair sur sa mission, l'institution scolaire a été l'objet d'attentes aussi nombreuses que contradictoires relatives à l'ampleur et au volume de responsabilités qu'on souhaite lui voir adopter et aux résultats qu'on désire lui voir atteindre. La sensibilité du secteur de l'éducation au discours sociétal et sa difficulté à faire une sélection parmi les demandes qui lui étaient adressées ont été telles que les administrateurs ont, le plus souvent, consenti à des ajustements de parcours ou à des réorientations

de trajectoires, sans même pouvoir parfois en évaluer l'impact. Des gestionnaires ont ainsi été amenés « à réagir » plutôt « qu'à agir » et à engager des décisions qui n'ont pas toujours tenu compte, au premier chef, des spécificités de la mission éducative. Cette pression extérieure, qui joue de façon plus ou moins occulte sur les pratiques de gestion, bien qu'il soit difficile d'en mesurer l'ampleur, n'en est pas moins réelle.

En deuxième lieu, le mouvement de compressions budgétaires qui a touché l'ensemble des administrations publiques et parapubliques au début des années 80 a aussi eu un impact profond sur les pratiques de gestion dans le domaine de l'éducation et il a parfois imprimé un caractère de prudence, voire d'immobilisme, à l'égard du développement éducatif. L'heure de la limitation des coûts était sonnée par rapport aux investissements affectés à l'éducation. Toutes les institutions de tous les ordres d'enseignement se sont vu imposer des règles strictes de financement qui en ont étonné d'aucuns, tant par leur ampleur que par leur rapidité d'application. Les administrateurs ont été invités à rationaliser leurs dépenses, à effectuer des coupures budgétaires, à revoir leurs plans de services, alors même que les attentes continuaient de s'exprimer et de croître ; plusieurs gestionnaires ont décidé « de jouer le livre » pour être dans la norme, non sans tiraillement ou gêne vis-à-vis des personnels éducatifs, les engagements ambitieux des politiques et des régimes pédagogiques toujours valides⁵. À la phase de mise en place et de développement de services allait donc succéder une ère de compressions et de rationalisation des choix. Les gestionnaires de l'éducation ont été forcés de penser « budget » parfois même avant de penser « services éducatifs » : les compressions imposées en faisaient un réflexe obligé.

En troisième lieu, le mouvement qui a conduit à la précision excessive du cadre des relations de travail avec les différents personnels a fortement teinté la gestion des ressources humaines dans les organisations scolaires. L'exercice, qui en a été essentiellement un de spécification, de calcul et de partage minutieux de tâches, d'effectifs, d'horaires et d'émoluments, poursuivait un objectif d'équité et garantissait l'élimination d'une forme arbitraire de la gestion. Il s'est toutefois déployé selon une optique de compartimentation, souvent dans un contexte de revendications, de tensions et de concessions plus ou moins consenties. La « taylorisation » des tâches et la « monnayabilité » des interventions éducatives se sont imposées peu à

5. Les gestionnaires du primaire-secondaire qui ont participé à la consultation du Conseil à Baie-Comeau en octobre 1991 ont fait état de ces problèmes ; les administrateurs sont maintenant contraints de gérer la décroissance, ce qui les amène à mettre de côté l'animation pédagogique, par exemple.

peu⁶. L'administration des conventions collectives, avec son degré de sophistication et de technicité élevé, a pris beaucoup d'espace dans les préoccupations des gestionnaires.

On voit bien dans quel sens de tels événements ont pu jouer sur le plan des pratiques de gestion : les attentes sociales n'ont eu cesse de s'exprimer au cours des dernières années ; tout en essayant de répondre aux besoins exprimés, les gestionnaires ont été forcés de freiner le développement de certains services, voire de les restreindre. Et cet exercice de rationalisation a été rendu plus complexe, à cause de conventions collectives de travail laissant peu de latitude aux responsables locaux.

1.1.2. Bilan plutôt sévère

Les diagnostics posés sur la gestion en éducation — et partant sur le modèle qui l'inspire — font état d'un certain nombre d'acquis importants. Ils mettent toutefois en lumière de nombreuses lacunes qui viennent assombrir le tableau. Bref, un bilan plutôt sévère est porté sur la gestion en éducation à tous les paliers de la structure et à tous les ordres d'enseignement.

1.1.2.1. Acquis certains

Malgré des lacunes importantes, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, les observateurs de la scène scolaire s'entendent pour dire que la gestion de l'éducation a fait des pas importants au cours des dernières décennies⁷. Ces acquis portent principalement sur la structuration du système, sur une meilleure maîtrise des fonctions de gestion et sur des relations plus ouvertes entre les partenaires concernés par l'activité éducative.

6. D'un côté comme de l'autre, on déplore la taylorisation et le minutage. Cela ressortait de l'intervention de madame Thérèse Ouellet à l'assemblée plénière du Conseil, tenue le 6 juin 1991. Voir aussi : André Brassard, *L'Utilisation des technologies de traitement de l'information à des fins de gestion et la progression « en arrière » de la gestion scolaire*, Congrès sur la recherche en éducation, Sherbrooke, nov. 1989 et Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, *Faire l'école aujourd'hui*. 1988.
7. Ces constats s'appuient principalement sur les comptes rendus de la consultation publique tenue à Baie-Comeau et sur l'analyse des entrevues réalisées auprès de 16 informatrices et informateurs clés.

Systeme mieux structuré

Tant dans la fonction publique que dans le réseau scolaire, on a mis en place un système qui fonctionne à l'échelle du Québec avec des règles claires et des mécaniques bien rodées. L'époque où les activités d'éducation se réalisaient de façon plus ou moins anarchique, « avec les moyens du bord », semble révolue. *Le problème de « sous-administration » est chose du passé.* La centralisation bureaucratique n'a pas eu que des effets négatifs. On a gagné en efficacité et en professionnalisme. Le fait de fixer certaines exigences communes, entre autres par l'entremise des régimes pédagogiques et des instructions, a conduit à plus d'uniformité dans le système d'éducation, uniformité que l'on peut associer positivement à une plus grande équité. Au primaire-secondaire, par exemple, on considère que l'opération d'intégration des commissions scolaires, faisant passer leur nombre de 1500 à environ 150, constitue une amélioration intéressante. La Loi 107 est également venue préciser un peu mieux les fonctions et pouvoirs des gestionnaires⁸ et des autres intervenants. Elle clarifie notamment la répartition des pouvoirs entre les instances politiques (adoption des orientations, politiques et règlements par le conseil des commissaires) et les autorités administratives (exécution des décisions et gestion courante par le directeur général et ses adjoints), même si certaines ambiguïtés demeurent dans la pratique. Elle formalise la concertation et le partenariat par la création de divers comités.

Fonctions de gestion mieux maîtrisées

Un regard sur l'évolution des pratiques de gestion laisse voir *l'acquisition d'une certaine maturité en matière de planification et d'organisation.* Il fut un temps où l'on croyait qu'il suffisait d'exceller dans son domaine – être bon pédagogue au primaire-secondaire et expert reconnu dans sa discipline à l'enseignement supérieur – pour être bon gestionnaire. Après avoir tour à tour compris la nécessité des activités, méthodes et techniques propres à la gestion et en avoir découvert les limites, on assisterait maintenant à une sorte de réconciliation entre ces deux sphères. On reconnaît mieux aujourd'hui que gérer en éducation, c'est gérer des choix éducatifs. Mais on a appris qu'en la matière le credo ne suffisait pas, qu'il fallait prendre des dispositions pratiques, tels des plans de développement, des stratégies ou des plans directeurs, pour voir se concrétiser les idéaux et

8. LRQ, C.I-13.3, art. 44 à 54 (direction d'école), art. 103 à 110 (direction de centre d'éducation des adultes), art. 204 à 301 (commission scolaire).

les intentions. En ce sens, le système bureaucratique lui-même a appris aux uns et aux autres à planifier et à organiser des interventions.

Les restrictions budgétaires ont aussi fait pression en faveur d'une planification plus opérationnelle et d'une organisation plus rationnelle. Devant la difficulté de répondre à toutes les demandes et d'offrir tous les services, compte tenu des ressources plus limitées, il a fallu apprendre à clarifier les missions, à établir des priorités, à organiser de façon plus efficace et à prévoir des solutions alternatives. Par exemple, la plupart des universités ont tenté de préciser leurs objectifs et leurs moyens d'action en se dotant de plans directeurs.

À l'enseignement supérieur, l'accessibilité accrue a fait découvrir les exigences de la planification. À titre d'exemple, sur le plan pédagogique, quand certains cours se donnaient plus de 100 fois par année, on a pris conscience qu'il importait d'assurer une certaine coordination, voire une certaine uniformité des interventions, de sorte que les étudiantes et étudiants ne revoient pas la même matière et sous le même angle dans plusieurs cours de leur programme. À tous les ordres d'enseignement, on dispose de meilleurs outils de soutien à la prise de décision. On pense notamment aux données statistiques, rendues plus accessibles grâce à l'implantation de l'informatique ; elles permettent de dresser l'état de la situation et de mesurer l'impact de certaines mesures tout autant que de prévoir l'évolution de certaines tendances.

Au total, on mentionne également comme acquis une plus grande reconnaissance et une compétence accrue des gestionnaires. À l'enseignement obligatoire, le statut et le rôle de la direction d'école sont mieux reconnus ; ses fonctions et responsabilités sont maintenant inscrites dans la Loi sur l'instruction publique. Les gestionnaires sont mieux formés que par le passé. À l'enseignement supérieur, on se préoccupe de plus en plus de former les directeurs ou coordonnateurs de départements.

Partenariat plus ouvert

À tous les ordres d'enseignement, on fait état de relations plus harmonieuses entre les partenaires engagés en éducation. Il est d'abord question d'une certaine amélioration du climat en matière de relations de travail. La confrontation et l'affrontement entre patronat et syndicat, entre administrateurs et employés, semblent lentement faire place à un début de collaboration. On s'oppose parfois sur le choix des moyens, mais on cherche à s'entendre sur les objectifs. À l'universitaire, les relations entre les étudiants et les administrateurs paraissent avoir évolué de la même

façon : de l'accent mis sur la confrontation à l'accent mis sur le partenariat. Les associations étudiantes ne voient plus nécessairement les directions d'université comme des ennemis à abattre. La collaboration s'installe petit à petit. Par exemple, les étudiants s'engagent dans les campagnes de souscription ; ils créent des fonds d'investissement pour renouveler les équipements de leurs facultés. On note aussi une *meilleure concertation entre les intervenants de divers établissements*. À l'enseignement obligatoire, depuis les États généraux sur la qualité de l'éducation en 1986, les initiatives visant le rapprochement entre les associations professionnelles ou les groupes linguistiques se sont multipliées. L'engagement des parents et la participation des élèves au secondaire sont mieux définis ; le partage des équipements entre les commissions scolaires et les municipalités se fait dans un cadre plus précis. Au collégial, les directions d'établissement ont amélioré leur capacité de réflexion commune sur des enjeux majeurs, par exemple sur la gestion de programmes ou l'endettement étudiant. À l'universitaire, des efforts de concertation sont entrepris en matière de politique d'admission, de conditions de formation, de politiques et de pratiques d'évaluation, efforts parfois traduits par la création d'organismes ou de mécanismes de coordination provinciaux. En matière de recherche, on observe également une amorce de coordination entre les universités ; on tente d'éviter la duplication.

À l'enseignement supérieur, et plus encore à l'université, on se réjouit que les relations entre le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les établissements semblent vouloir se fonder de plus en plus sur le respect de l'autonomie et du dynamisme des établissements. Des rencontres régulières entre la Ministre et les universités aident à une meilleure compréhension des contraintes respectives de chaque partenaire et à une plus grande complicité dans l'action. L'ouverture au partenariat externe, c'est-à-dire à une *concertation plus soutenue avec les intervenants extérieurs au monde scolaire*, s'est également développée, tant à l'enseignement obligatoire qu'à l'enseignement supérieur.

Au secondaire comme au collégial, les observateurs estiment qu'il y a un meilleur arrimage entre l'école et la société et un plus grand enracinement dans le milieu. Les collèges, par exemple, sont de plus en plus partie prenante du développement régional, notamment grâce aux centres spécialisés et aux centres de formation et de service aux entreprises.

L'université s'ouvre davantage à la société, tant dans ses activités (contrats de recherche avec l'industrie, transferts de technologie, contribution des professeurs à la collectivité) que dans ses structures (plus forte représentation d'agents socioéconomiques au conseil d'administration). L'université, auparavant considérée essentiellement comme un agent

culturel, est désormais également vue comme un agent économique et comme un moteur du développement régional.

1.1.2.2. *Lacunes importantes*

Le portrait de la gestion en éducation fait aussi état de lacunes importantes. Très souvent même, dans les propos émis, les difficultés de la conduite des affaires éducatives prennent le pas sur les acquis de la gestion. Ces lacunes ont trait au processus de gestion, à son cadre d'exercice, aux communications entre les différentes composantes de la structure ainsi qu'à l'équilibre budgétaire.

Processus de gestion atrophie

Les critiques qui ressortent des diagnostics portant sur la gestion en éducation concernent autant la planification et la direction que l'organisation et l'évaluation des services d'éducation. Il faut dire que ces critiques viennent davantage de ceux qui observent la gestion de l'éducation « de l'extérieur » du système, même si des gestionnaires « de l'intérieur » conviennent aussi de l'existence de ces problèmes. De fait, on dénonce généralement le *caractère* plutôt *restrictif des pratiques actuelles de gestion*.

Ainsi, les pratiques de gestion de l'éducation semblent marquées *par une trop grande concentration* sur l'administration *des affaires courantes et ponctuelles*. Il semble qu'on se laisse trop souvent envahir par toutes sortes de problèmes qui surgissent dans le quotidien et que l'on ait peu de temps pour l'analyse approfondie des situations. La plupart des gestionnaires paraissent ainsi devoir passer le plus clair de leur temps à gérer le quotidien et à « éteindre des feux ». À l'échelle du système, ce phénomène serait accentué par l'absence de dénominateurs communs et d'orientations d'ensemble qui pourraient donner sens aux actions. Même quand une unité ou un établissement fait preuve d'un souci plus grand pour la planification, en se dotant d'un plan d'action, son initiative se heurte à l'absence de coordination. « La main gauche ne sait pas ce que fait la main droite », affirment certains. Au total, on accuse la gestion de fonctionner à court terme et à courte vue. Elle ne voit pas venir les choses. Un leadership de vision, plus prospectif, semble vraiment faire défaut.

Les pratiques de gestion sont également paralysées par le maintien d'une *conception* traditionnelle du leadership, axée sur l'existence de rapports plutôt hiérarchisés et autoritaires qui invitent les gens de la base à obéir à

leurs supérieurs et à s'en tenir aux consignes données. Au primaire-secondaire, les directeurs et directrices ont souvent perdu leur leadership intellectuel et pédagogique. Ils se sont progressivement éloignés de la pédagogie. Nombre d'entre eux ont également capitulé face à la vie intellectuelle que devrait entretenir un administrateur en milieu éducatif et ils se sont alors souvent « réfugiés dans la mécanique⁹ ». Préoccupés avant tout d'efficacité purement administrative, plusieurs gestionnaires négligent même de susciter l'engagement actif des personnels. En misant sur le respect des consignes et des normes, ils se privent de l'apport des compétences et de la créativité des personnes tout autant que de la force d'impact d'une action réellement concertée. On accuse en conséquence la gestion de gaspiller le potentiel des ressources humaines et d'encourager la passivité et l'individualisme.

Finalement, les pratiques de gestion témoignent aussi de *peu d'empressément à effectuer l'examen critique des actions et à évaluer les résultats atteints*. De fait, on déplore la réticence à mettre en place les mécanismes susceptibles d'assurer une rétroinformation d'ensemble et une évaluation systématique et périodique des actions, en vue de juger de l'atteinte des objectifs visés. On se contente le plus souvent de faire du « suivi de gestion », c'est-à-dire de rendre compte des activités réalisées, des échéanciers et des coûts, sans mesurer l'impact réel des activités sur l'amélioration de la qualité des services. Tant qu'il n'y a pas de crise, on laisse filer. L'enseignante ou l'enseignant sera suivi pédagogiquement s'il a fait une gaffe. Nombre d'administrateurs, dit-on, pensent qu'ils ne sont imputables que lorsqu'ils dérogent aux normes¹⁰. Ces pratiques contribuent à dévaloriser l'évaluation en lui accolant un caractère punitif et en la coupant des préoccupations éthiques qui la fondent. En général, on s'en remet aux mécanismes plutôt informels d'autorégulation (plaintes des étudiants, commentaires des employeurs ou des parents, conscience professionnelle du personnel)¹¹. C'est dire autrement que l'évaluation est loin d'être systématique, quand elle n'est pas tout simplement laissée au hasard.

Certains pensent que l'acharnement mis à évaluer le système « du dehors » proviendrait, en grande partie, de l'hésitation qui prévaut « du dedans » à examiner systématiquement son propre fonctionnement et son propre cheminement. Par ailleurs, lorsqu'elle se fait, l'évaluation en provenance de l'extérieur est généralement sommaire et sans rigueur, tout en

9. Expression extraite de l'entrevue accordée au Conseil par M. Roland Arpin.

10. Propos recueillis lors de la consultation publique tenue à Baie-Comeau.

11. Lorrain Barrette, *La Gestion au collégial : états et défis*, Communication présentée à L'Assemblée plénière du Conseil, Montréal, 6 juin 1991, p. 12.

étant empreinte de jugements sévères à l'égard des pratiques des gestionnaires et des personnels scolaires. L'école est alors soumise à des évaluations « sauvages¹² ». À l'interne, il semble que la préoccupation naissante d'inscrire l'évaluation dans les pratiques de gestion se soit le plus souvent traduite par une augmentation des contrôles et non par une véritable identification des problèmes assortie de mécanismes de soutien adéquats. Au primaire-secondaire, la supervision pédagogique est vue comme une forme de contrôle déguisé. À l'enseignement universitaire, on déplore que, en voulant éviter la subjectivité de l'évaluation qualitative, la gestion se soit laissé aveugler par la quantification au détriment de la capacité de jugement. En somme, l'évaluation institutionnelle n'est généralement pas satisfaisante. Le plus souvent, il n'y a strictement pas d'évaluation. Et, quand il y en a, elle est encore loin d'être systématique.

Ces diagnostics relatifs aux pratiques de gestion mettent en évidence *des carences importantes relatives à la vision prospective, au leadership de participation et à l'évaluation critique*. On peut comprendre que, dans l'urgence d'agir, la planification à long terme paraisse une sorte de fuite en avant qui retarde la résolution des problèmes concrets et immédiats. De même, solliciter la participation des acteurs peut être assimilé à une opération onéreuse et risquée, parce qu'elle nécessite du temps et qu'elle oblige à concilier des intérêts difficilement conciliables. Quant au retour critique sur les actions posées, il exige une sorte de courage institutionnel et il débouche nécessairement sur des modifications qu'il n'est pas toujours possible d'effectuer, malgré la démonstration du bien-fondé de tels changements. Si l'on peut comprendre les réserves exprimées par nombre de gestionnaires, on doit par ailleurs reconnaître que les lacunes identifiées touchent des fonctions essentielles du processus de gestion. On est même en droit de se demander si elles ne mettent pas en péril la réalisation même de la mission d'éducation. Comment peut-on, en effet, orienter l'activité éducative si le regard reste figé sur l'immédiat ? Comment peut-on assurer l'accomplissement de la mission éducative si l'on n'a pas le souci de mobiliser le personnel ? Comment peut-on faire évoluer la mission et les modes de fonctionnement en procédant aux réajustements qui s'imposent si l'on ne se préoccupe pas d'en suivre de manière critique la trajectoire ?

12. Propos extraits de l'entrevue accordée par M^{me} Claudine Baudoux. Voir aussi Roland Quellet et autres, « Le Palmarès des collèges : une évaluation institutionnelle crédible ? », dans *Cahiers du Labraps*, Université Laval, 1991 et FNEEQ, *Manifeste contre les palmarès*. CSN, 1992.

Cadre d'exercice contraignant

S'il est un objet sur lequel porte un nombre impressionnant d'insatisfactions, c'est bien celui du cadre d'exercice de la gestion de l'éducation au sein des établissements¹³. On se réfère ici précisément à l'ensemble des lois, des politiques ou des règles édictées qui régissent autant l'organisation de la pédagogie que la gestion des personnels et l'administration des dépenses d'éducation. D'une part, on se demande s'il est utile et nécessaire de tout décrire, prescrire et encadrer. Mais, plus fondamentalement, on se plaint du volume, de la complexité et de la faible pertinence de ces encadrements. C'est ultimement *le caractère* contraignant du *cadre d'exercice* de la gestion qui est souligné, et ce, de façon beaucoup plus significative au primaire-secondaire qu'à l'enseignement supérieur.

Le caractère contraignant de ces encadrements s'exprime d'abord par le *volume de transactions* qu'ils représentent pour les gestionnaires. Au fil des dernières décennies, on a assisté à une prolifération de politiques, règles, procédures ou programmes avec lesquels les gestionnaires ont eu à composer. À l'enseignement obligatoire, la marge de manoeuvre des administrations locales s'est trouvée asphyxiée sous la paperasse. On a dénombré, en un an, 757 communications en provenance du MEQ vers les commissions scolaires, de quoi occuper une bonne partie du temps des gestionnaires¹⁴. À ces dispositifs nationaux se sont ajoutés d'autres encadrements locaux en vue d'interpréter ou de concrétiser, voire de simplifier, les orientations d'ensemble. À ces prescriptions nationales et locales vouées directement à l'organisation scolaire, s'est jointe une série de prescriptions émanant de politiques, ententes ou règles commandées par les autres missions de l'État ; on pense, par exemple, aux liens obligés avec les ministères (Santé et Services sociaux, Main-d'œuvre, Sécurité du revenu et Formation professionnelle, Transports), avec les commissions ou offices (Normes du travail, Santé et Sécurité du travail (CSST), Personnes handicapées (OPHQ), Services de garde à l'enfance).

Le caractère contraignant des encadrements s'exprime aussi par *leur complexité*. La complexité vient d'abord du caractère spécialisé du discours : les règles de financement et les conventions collectives en sont des exemples

13. Ce constat se dégage de l'analyse de trois rapports de recherche portant sur les encadrements aux divers ordres d'enseignement : Jacques Reid, Impact de certains encadrements nationaux sur la *gestion* des commissions scolaires et des écoles primaires et secondaires, CSE, janvier 1991 ; Hélène Gagnon, Les Encadrements au *secteur* collégial, CSE, janvier 1992 ; Gaëtan Lévesque, L'Encadrement législatif des universités, les règles budgétaires qui en découlent et la gestion institutionnelle des établissements universitaires, CSE, février 1992.
14. Données fournies par M^{me} Diane Drouin, présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec.

éloquents. Elle vient aussi beaucoup des restrictions, des délais, des prescriptions et des engagements locaux spécifiques que ces encadrements

imposent. Le réseau de l'éducation des adultes, qui a connu une période de grande ouverture à l'innovation, vit encore plus difficilement cette complexité croissante des encadrements. Mais, ce qui semble témoigner le plus de cette complexité, c'est la difficulté d'articuler l'ensemble des dispositions dans le respect de la mission éducative, articulation qui dépasse le seul arrimage technique. Dans beaucoup de cas, la conciliation des orientations éducatives avec les impératifs d'ordre budgétaire, syndical ou administratif est difficile à réaliser, pour ne pas dire impossible à satisfaire complètement, tant certaines règles se heurtent mutuellement. Plusieurs de ces encadrements comportent d'ailleurs des exigences légales à respecter, elles-mêmes assorties de possibilités de recours.

Au-delà de la quantité et de la complexité des encadrements, c'est *leur pertinence* qui est remise en cause. On reproche aux normes d'être trop souvent uniformisantes et inhumaines, en ce sens qu'elles tiennent bien peu compte des besoins particuliers des individus et des régions.

Au primaire-secondaire, le système s'appuie sur l'établissement de règles en fonction d'un élève moyen qui, dans les faits, n'existe pas. À l'universitaire, il semble aussi que le même carcan soit imposé à tout le monde et qu'il corresponde mieux aux besoins du secteur des sciences pures qu'à ceux des autres secteurs. Par exemple, en matière de recherche, on favorise la formation d'équipes, les programmes triennaux et la sélection par concours, modes de fonctionnement souvent fort peu adaptés aux secteurs de type professionnel et, à la conduite de projets conjoints avec l'entreprise¹⁵. Pour leur part, les régions sont parfois soumises à des normes provinciales qui ne reconnaissent pas leurs particularités. On peut se demander pourquoi, pour des petits travaux d'agrandissement d'une école de Chibougamau, on doit absolument publier un appel d'offres dans un grand quotidien de Québec ou de Montréal¹⁶. On peut aussi se demander pourquoi il devient parfois nécessaire de créer des corporations privées pour réaliser certaines expérimentations pourtant essentielles pour le système.

15. Propos tirés de l'entrevue accordée par M. Denis Bertrand.

16. Cette exigence provient du *Règlement sur les contrats de construction des immeubles des commissions scolaires* édicté par décret, le 11 juillet 1990 (Décret 1015-90). Ce règlement vise dans une première section à encadrer les appels d'offres et stipule, à l'article 6, que, dans les cas de travaux dont le coût est supérieur à 100 000 \$, « ... l'appel d'offres public s'effectue par un avis publié en français dans un quotidien de la ville de Montréal ou de la ville de Québec, dans un quotidien, ou dans un hebdomadaire régional circulant dans la région où les travaux doivent être exécutés, ainsi que dans au moins une publication spécialisée dans le domaine de la construction. »

En somme, alors que la culture se fait de plus en plus pluraliste, que les cheminements scolaires et les pratiques professionnelles se diversifient et qu'il faut gérer la différence, les encadrements montrent de plus en plus leurs limites.

Le constat portant sur le caractère contraignant du cadre d'exercice de la gestion révèle, plus fondamentalement, l'excès *de* centralisation au sein *du système d'éducation*. À cet égard, on note que la centralisation n'est pas que le lot des administrations nationales, mais qu'elle caractérise aussi les pratiques de gestion locales. Plus qu'une simple question de structures ou d'encadrements, la tendance à centraliser semble inscrite dans les mentalités, les attitudes et les comportements.

Si l'on peut concevoir que, à un stade de son développement, le système d'éducation ait eu besoin de ces encadrements pour mieux définir et préciser ses orientations et ses règles du jeu et que les gestionnaires y aient trouvé des balises susceptibles de guider leur intervention, on doit reconnaître que l'excès de centralisation est maintenant devenu une entrave à la traduction locale de la mission. Notamment au primaire-secondaire, elle a pu conduire à une standardisation des conduites et à un désengagement des milieux.

Arrimage difficile entre les diverses composantes de la structure

Le troisième facteur susceptible de rendre compte des insatisfactions par rapport à la gestion concerne la difficulté d'arrimage entre les différentes composantes de la structure. Cette difficulté est soulignée autant par les gestionnaires eux-mêmes que par les autres acteurs du système. Une telle réalité n'est d'ailleurs pas facile à cerner, car les activités d'éducation impliquent une diversité de paliers de pouvoir et d'acteurs. Cette constatation vaut pour tous les ordres d'enseignement, bien qu'il faille reconnaître qu'elle s'applique avec encore plus de pertinence à l'enseignement obligatoire.

Le problème d'ajustement semble découler, en premier lieu, de la *difficulté qu'ont les différents paliers de pouvoir de composer entre eux* pour mener à bien la mission éducative. Ici, on se réfère aux rapports entretenus entre les instances de gestion, qu'il s'agisse des rapports entre l'État central et les instances intermédiaires et locales, de ceux qui existent entre le palier politique et le palier administratif ou encore de ceux qu'on observe entre l'administratif et le pédagogique.

Les acteurs de la base déplorent la concentration du pouvoir dans les niveaux supérieurs de l'administration et l'absence de prise réelle sur les décisions. Ils questionnent aussi la pertinence des nombreux paliers intermédiaires et se plaignent des délais ou des entraves lorsqu'ils transigent avec le système. Dans les commissions scolaires, on constate que le pouvoir administratif a été aspiré par les sièges sociaux, compromettant ainsi la possibilité pour les directions d'établissements et les équipes-écoles de travailler à se construire une dynamique propre, centrée sur les besoins de leur milieu¹⁷. À l'universitaire, la lourdeur du processus d'approbation des programmes semble contribuer à décourager les établissements de s'engager dans une telle opération, même lorsqu'elle s'impose. Enfin, à tous les ordres d'enseignement, on a pris l'habitude de chercher dans la création d'une nouvelle structure la réponse à tout problème. Les nouvelles structures viennent s'ajouter aux anciennes sans jamais les remettre en question. Ainsi, la gestion se retrouve « alourdie par la sédimentation¹⁸ », piégée par « son approche incrémentaliste ». Les gestionnaires qui travaillent sur les plans national ou intermédiaire déplorent, quant à eux, le peu de compréhension manifestée par la base vis-à-vis des exigences liées au maintien de l'unité du système.

Quant aux rapports entre le politique et l'administratif, on dénonce autant l'intervention du pouvoir politique dans la gestion des affaires courantes que l'ingérence fréquente de certains cadres dans les affaires politiques¹⁹. Au primaire-secondaire, alors que certains s'inquiètent de la trop faible reconnaissance des commissaires d'école, d'autres, au contraire, estiment que les équipes de cadres et de professionnels sont asservies aux commissaires et qu'elles passent beaucoup trop de temps à alimenter les trop nombreuses réunions des conseils de commissaires. Dans le cas des rapports entre la pédagogie et l'administration, on se plaint autant du désintérêt des gestionnaires à l'égard de la pédagogie, qu'on dénonce le

17. M. Henry Mintzberg dressait un tel bilan critique lors de sa participation à la table ronde du Conseil de février 1992 ; les opinions émises par M. Guy Pelletier, lors d'une entrevue accordée au Conseil, vont dans le même sens.
18. Expression utilisée par M. Pierre Decelles, lors de sa présentation à l'Assemblée plénière du Conseil de juin 1991.
19. Ce rapport entre le politique et l'administratif a connu une évidente évolution. Avant la réforme des années 60, il n'y avait pas de réelle structure administrative cohérente et puissante. Avec la réforme, la structure administrative s'est développée et a occupé une place importante dans la prise de décision. Au milieu des années 70, le politique a repris une place importante, d'abord au palier central. Progressivement, au palier local, le politique a aussi pris sa place. Aujourd'hui, ces deux pouvoirs cherchent à s'affirmer, avec leur responsabilité et leur cohérence respectives. Les occasions de collision sont plus nombreuses ; mais le temps est aussi propice à une définition plus claire des rôles spécifiques et à une meilleure articulation des actions.

fait que les pédagogues mettent en doute les préoccupations éducatives des gestionnaires.

Le problème d'ajustement tient aussi, dans un second temps, à *la difficulté pour le système d'intégrer l'action des différents acteurs*. On fait allusion ici à l'intervention des « autres » pouvoirs – syndical, étudiant, professoral, parental, économique ou social – dans l'activité éducative. À la faveur de lois, politiques et conventions de travail ou encore sur la base du poids moral de leur influence, les différents acteurs sont invités à exercer certaines prérogatives ou à défendre leurs intérêts propres au sein de plates-formes officielles : participations, représentations, nominations. Plusieurs gestionnaires parlent en conséquence du caractère de plus en plus limité ou artificiel du pouvoir qu'ils détiennent et soulignent la difficulté de concilier les intérêts et les besoins de ces groupes. Des intentions louables d'assurer une participation accrue de certains groupes se sont concrétisées par la création de nombreux comités ou par la mise en place de vastes opérations de consultation qui ne sont pas toujours compatibles avec l'efficacité recherchée²⁰. Quant à ces acteurs, ils se plaignent d'être peu écoutés et soulignent à leur tour la faible considération qu'on leur accorde dans les faits.

Le constat relatif à la difficulté d'arrimage entre les composantes de la structure met en évidence *des carences importantes sur le plan de la souplesse même de la structure actuelle, de la clarté des rôles et de la reconnaissance du statut véritable des différents interlocuteurs dans le système*. On peut certes comprendre que l'État doive jouer un rôle important sur le plan des orientations d'ensemble et du contrôle des fonds publics ; on peut aussi saisir facilement l'importance de la dimension politique dans un contexte de démocratie scolaire et la nécessité d'un éclairage professionnel et spécialisé des grandes questions par les gestionnaires ; on peut également voir la nécessité de l'enracinement des décisions administratives dans des préoccupations pédagogiques. On doit cependant reconnaître que l'encombrement de la structure et la concentration du pouvoir « vers le haut », la confusion des rôles et l'empiètement du territoire des uns par les autres ou encore la négation de l'apport des différents acteurs mettent en péril l'exercice complémentaire des rôles dans l'accomplissement de la mission éducative.

20. Mme Thérèse Ouellet a insisté sur ce point lors de son allocution à l'assemblée plénière du Conseil de juin 1991, de même que M. Roland Parenteau et M. Roland Arpin, lors des entrevues qu'ils nous ont accordées. Ce dernier qualifie d'ailleurs de « détournement de la démocratie » le phénomène de prolifération de comités et d'organismes consultatifs.

Difficulté d'assurer l'efficience

L'autre source de difficulté qui émane des diagnostics posés sur la gestion de l'éducation concerne la question du financement des services d'éducation. Le plus souvent, on parle de la *difficulté d'assurer l'efficience*²¹ requise, tout en répondant adéquatement aux exigences de la mission éducative, exigences qui se sont accrues au fil du temps. Plus fondamentalement, on s'interroge sur la suffisance du financement en éducation pour supporter les coûts générés par les mandats et les programmes nouveaux dévolus aux différents paliers de la structure. Même que le secteur de l'éducation, qui a subi une diminution de son budget global au cours des dernières années, a dû tenter de « faire mieux avec moins », tel que l'y invitait le discours politique et social.

Pour appuyer un tel propos, on invoque le fait qu'une grande partie du budget de l'éducation est consacrée à des *dépenses incompressibles et récurrentes* auxquelles on ne peut se soustraire, telles l'attribution des salaires ou l'entretien des immeubles. De fait, on déplore que l'augmentation du financement n'ait pas accompagné la mise en œuvre des différents programmes, au point même de compromettre la réalisation des buts visés. Certains vont jusqu'à affirmer que, en éducation, « le Conseil du Trésor est devenu le gestionnaire actif²² ». Cette difficulté reliée à l'efficience place les établissements en position de devoir solliciter d'autres sources de financement, comme les taxes additionnelles ou les campagnes de financement auprès des particuliers ou des entreprises ; ces solutions s'avèrent toutefois onéreuses « politiquement » tout autant qu'aléatoires sur le plan des revenus. En aucun cas, dit-on, elles ne peuvent résoudre le problème lié à l'efficience et au coût réel des services d'éducation.

Le diagnostic portant sur les problèmes d'efficience et sur la difficulté du maintien d'un équilibre budgétaire satisfaisant pour les établissements d'enseignement soulève le problème plus fondamental de *la détérioration du financement public de l'éducation*²³. Une telle préoccupation ne peut plus être ignorée, pas plus qu'elle ne peut être traitée indépendamment de la question de l'ampleur de la mission. On doit d'ailleurs reconnaître qu'elle constitue un point central dans les débats, tellement

21. L'efficience est le rapport entre les moyens utilisés (en particulier les ressources financières) et les résultats atteints, alors que l'efficacité est le rapport entre les objectifs visés et les résultats obtenus.
22. Propos recueillis lors de la consultation de la Commission de l'éducation des adultes.
23. Voir notamment : M. Demers, *L'Effort financier en éducation*, MEQ, 1989 : Conseil des universités, Le Financement des universités en 1991-1992, Avis à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, juin 1991.

la réalisation des objectifs d'éducation en dépend. On peut certes reconnaître que l'accroissement des exigences liées à la formation dispensée n'est pas étranger à la lourdeur des mandats dévolus aux différents paliers, et partant, à la hausse des coûts des services. On peut comprendre aussi que les ponctions imposées au réseau de l'éducation, au début des années 80, ont privé les administrations scolaires d'un niveau de ressources substantiel, car les objectifs de croissance zéro ou de réduction progressive des dépenses ont dû être appliqués de façon énergique par les gestionnaires, ce qui a certainement contribué à ternir leur image.

De telles justifications ne doivent toutefois pas masquer la nécessité de procéder à un examen plus critique, mais aussi plus global de la situation du financement des coûts d'éducation. Force est de constater qu'on entretient toujours l'idée, à l'intérieur même du système, que l'amélioration des services doit passer par la filière du financement et, plus précisément, par l'injection « d'argent neuf ». Si la réalisation de la mission éducative risque d'être compromise par un financement inadéquat, elle risque aussi en contrepartie d'être paralysée par le recours abusif à un tel réflexe pour solutionner les problèmes liés à la qualité et à l'efficacité des services dispensés.

1.1.3. Remise en question profonde des modes de gestion actuels

Les diagnostics posés font ressortir les lacunes qui affectent sérieusement la gestion du système d'éducation. À l'instar d'autres secteurs d'activités, la manière de gérer les services d'éducation dans notre société est profondément remise en question. C'est, plus fondamentalement, le modèle même de gestion qui est contesté, vu son incapacité d'assurer le renouvellement des perspectives en fonction des enjeux éducatifs et sociaux qui se dessinent à l'aube du troisième millénaire. Des initiatives nouvelles se manifestent dans le but de combler les lacunes de ce modèle. On doute toutefois de leur capacité d'infléchir significativement la trajectoire dominante imposée par le modèle actuel de gestion. Il faut cependant y reconnaître les premiers signes et les premiers appels d'un autre modèle de gestion.

1.1.3.1. *Modèle qui vacille*

Les pratiques de gestion en éducation décrites précédemment ne peuvent être interprétées sans référence au cadre à l'intérieur duquel elles se

situent. Il faut bien comprendre, en effet, qu'elles n'ont rien de gestes administratifs isolés, pas plus qu'elles ne dépendent de la seule bonne ou mauvaise volonté des gestionnaires. Elles s'inscrivent dans une logique organisationnelle qui prend sa source dans les modèles classiques de management – dont le plus connu est le modèle bureaucratique – modèles endossés par la plupart des organisations dans le monde occidental. C'est donc en lien avec ceux-ci qu'on doit pouvoir apprécier les pratiques, si l'on veut situer plus justement le sens des diagnostics posés plus haut.

Les théories du management ont largement décrit les contours de tels modèles : schéma mécaniste, structure hiérarchisée, imposition de règles impersonnelles, spécialisation et organisation scientifique des tâches, subordination, discipline et contrôle sur le plan des actions, promotion d'incitatifs économiques pour motiver les personnels²⁴. Certes, leur application connaît, dans les faits, de multiples variantes. Dans le cas des services publics d'éducation, on parle de bureaucratie professionnelle pour désigner le type d'intervention dominante et souligner le mode d'expertise détenue.

Les modèles de gestion classiques sont actuellement fortement remis en question au sein des organisations, autant dans l'entreprise privée que dans l'administration publique. On peut même dire que ces modèles « craquent » un peu partout ; de façon générale, on les considère aujourd'hui comme porteurs d'inefficacité et peu aptes à tenir compte de ce qu'on appelle le capital humain. De nombreux auteurs ont analysé leurs limites et ont insisté sur leurs dysfonctionnements²⁵ ; sans relater ici de telles thèses, il y a lieu de montrer brièvement en quoi les diagnostics posés sur la gestion illustrent aussi les dysfonctionnements du modèle bureaucratique dans le cas des services d'éducation.

24. Omar Aktouf a très bien décrit les grands modèles du management traditionnel et les fondements des théories qui les ont inspirés. La revue et la discussion qu'il en fait portent, entre autres, sur les théories classiques de Smith ou Taylor jusqu'aux remises en cause rituelles de Simon ou Mintzberg, en passant bien entendu par les visions de Fayol et de Weber. Voir : Omar Aktouf, *Le Management entre tradition et renouvellement*, Édition révisée, Gaétan Morin Éditeur, 1989.
25. On trouvera avantage à se référer, entre autres, aux ouvrages suivants pour saisir le sens de tels dysfonctionnements. Omar Aktouf, *Le Management entre tradition et renouvellement* ; Michel Crozier, *L'Entreprise à l'écoute – Apprendre le management post-industriel*, InterÉditions, 1990 ; Peter Drucker, *Les Nouvelles Réalités – De l'État providence à la société du savoir*, Paris, InterÉditions, 1989 ; Henry Mintzberg, *Le Management – voyage au centre des organisations*, Paris-Montréal, Les Éditions d'organisation et Les Éditions Agence D'Arc inc., 1990.

Centralisation excessive

Le mouvement de centralisation promu par l'un des choix de la réforme évoqué au début du présent chapitre découlait de la volonté d'assurer une plus grande justice sur le plan de l'accessibilité des services d'éducation au Québec. Un rattrapage important s'imposait alors. Cependant, le fait que l'équité ait plutôt été interprétée dans le sens de l'homogénéité et de l'identité des services à mettre en œuvre dans les milieux éducatifs a donné lieu à l'imposition progressive de règles multiples et uniformes en matière d'organisation et de financement. Dans l'optique de l'utilisation adéquate des deniers publics, l'État a aussi instauré graduellement des mécanismes de vérification en vue d'assurer la transparence du système. Encore là, on a multiplié depuis les initiatives et raffiné peu à peu les méthodes de contrôle auprès des milieux éducatifs.

Si les orientations éducatives d'ensemble et les grands encadrements fixés par l'État ont pu constituer des garanties essentielles pour la démocratisation des services, on peut dire que l'espace occupé progressivement par l'administration centrale et, plus précisément, la multiplication et la précision des procédures, des règles et des contrôles de tous ordres ont contribué, dans les faits, à « polluer » les pratiques de gestion dans les milieux et à les encombrer de *préoccupations* administratives excessives qui s'avèrent maintenant autant d'obstacles à une prise en charge autonome au sein des établissements. Elles ont aussi contribué à éloigner les gestionnaires des pédagogues, alors qu'on les avait pressentis comme les principaux acteurs du changement de cap en éducation.

On voit donc comment le mouvement de centralisation – justifié, rappelons-le, par des objectifs d'équité et de cohésion dans le système – a fini par *occuper trop d'espace*. Il semble qu'on n'ait pas su maintenir un équilibre judicieux entre les grands choix de la réforme : le souci d'unification du système a pris le pas sur l'engagement des milieux et des pédagogues. Il faut dire aussi que les mouvements liés à la précision du cadre des relations de travail et à la rationalisation budgétaire ont accentué ce phénomène pour l'ensemble de la gestion des missions de l'État.

Dysfonctionnements majeurs

Les jugements portés sur la gestion de l'éducation sont plutôt sévères. À y regarder de près, c'est là l'inadaptation actuelle du modèle bureaucratique de fonctionnement qui est affirmée. À tous les paliers de la structure, on reproche ouvertement à l'appareil administratif d'être devenu centralisateur, contrôleur et démobilisateur, tant il a favorisé et même

promu des pratiques axées sur la mécanique des opérations et le respect de règles au détriment de l'engagement des acteurs.

C'est d'abord le *manque de souplesse* dans l'interprétation des visées d'équité et de cohésion et la difficulté d'en concilier l'esprit avec les besoins particuliers des milieux qu'on reproche au système. On rejette maintenant fortement l'idée qu'il est nécessaire que tous les établissements d'éducation d'un même niveau d'enseignement agissent de la même manière pour réaliser les objectifs de la mission et empruntent des voies similaires pour atteindre les résultats escomptés. L'uniformité, qui continue d'être attendue et privilégiée au détriment de la diversité, ne répond plus à la nécessité de trouver des accommodements divers aux problèmes des milieux éducatifs.

C'est aussi la *lenteur excessive de réaction* du système à effectuer les ajustements qui s'imposent qui est dénoncée ; le modèle de fonctionnement bureaucratique ne permet pas une adaptation rapide des actions, cela même après qu'on ait jugé de leur inefficacité. Tout semble être devenu trop complexe et exiger des parcours trop longs et trop laborieux pour qu'on puisse être efficace. On reproche au système d'avoir façonné un environnement pour ses propres besoins, sans qu'il lui ait été essentiel de se connecter à ceux des établissements pour lesquels il existe ou, plus fondamentalement, aux besoins mêmes des personnes qui s'y forment et qui y oeuvrent. On ironise d'ailleurs sur le fait que l'appareil administratif pourrait – du moins pour un certain temps – continuer de « tourner », alors même qu'il n'existerait plus d'élèves pour en justifier l'existence.

Mais on souligne plus fondamentalement *l'éloignement du système par rapport aux réalités pédagogiques* vécues au sein des établissements, éloignement qui s'explique par la distance entretenue avec les enseignantes et enseignants eux-mêmes, pourtant reconnus dans le discours comme les plus importants médiateurs dans l'œuvre de formation des élèves. On reproche au modèle en place d'encourager le détournement des gestionnaires de leur véritable fonction de soutien à la pédagogie, en les occupant parfois à des tâches périphériques dont le lien avec les buts de l'éducation n'est pas toujours évident. C'est donc le sens même de la gestion qui est remis en cause.

Gestionnaires victimes et complices

On peut certes accabler l'appareil de tous les maux et l'accuser d'être « l'empêcheur de tourner en rond » dans la mise en œuvre des services d'éducation. Les attitudes des gestionnaires y sont cependant aussi pour

beaucoup dans le peu d'empressement manifesté à briser les « cercles vicieux » du système²⁶.

Il faut d'abord reconnaître que les pratiques des gestionnaires sont orientées par certaines nécessités liées à l'organisation elle-même. Il est en effet reconnu que, peu importe le modèle en place, toute organisation requiert un certain degré de conformité pour se maintenir et être efficace. Cette conformité est assurée, dans les sociétés modernes, par une intériorisation des normes liées aux comportements participatifs, intériorisation qui prend sa source dans le processus d'éducation des individus. Cela dit, il faut convenir que *les pratiques des gestionnaires, qui s'inscrivent dans une logique de système, sont très fortement alimentées par le modèle de gestion dominant*. C'est donc dire que le modèle dominant — le modèle bureaucratique — produit inévitablement des effets sur les attitudes et les comportements des gestionnaires, en vertu même de l'immunité individuelle qu'il leur garantit. On pourrait presque parler ici de l'existence *d'une complicité entre le modèle dominant et les gestionnaires*.

Il est reconnu en effet que le modèle bureaucratique fournit de grands avantages aux individus, en ce sens qu'il assure la protection de leur indépendance d'action, mais aussi leur sécurité²⁷. L'élan centralisateur dans le système d'éducation a pu ainsi servir, jusqu'à un certain point, les intérêts des autorités locales et favoriser chez beaucoup de gestionnaires une « culture de la passivité ». Le fait de s'en remettre à des directives « d'en haut » pour régler les situations conflictuelles ou tout simplement pour faire fonctionner la machine apporte une certaine détente ou, en tout cas, une marge de sécurité confortable même si, d'autre part, on en déplore sérieusement le fait. On peut convenir de l'existence, chez nombre de gestionnaires, d'une certaine ambivalence de points de vue qui les amène à désirer à la fois d'être encadrés par un pouvoir central fort et d'être laissés à leur propre initiative.

26. La notion de « cercles vicieux » est consacrée dans les théories du management et est liée au phénomène bureaucratique. On se réfère ici aux comportements organisationnels, qui fondent l'équilibre de l'organisation et qui se développent à partir du climat d'impersonnalité et de centralisation. Voir : M. Crozier, *Le Phénomène bureaucratique*, Paris, Éditions du Seuil, 1963, p. 237-239.

27. M. Crozier s'est penché sur un tel phénomène. Il a décrit et analysé les avantages que procure le système d'organisation bureaucratique à l'individu. Son analyse met en évidence l'existence d'une série de facteurs qui incitent les individus à souscrire à un tel modèle, alors même qu'il engendre « des types de jeu conflictuel plutôt que des types de jeu coopératif ». M. Crozier, *ibid*, p. 250-256.

1.1.3.2. Tentatives d'adaptation du système

Les diagnostics posés sur les pratiques de gestion en éducation ont aussi montré, malgré le dysfonctionnement actuel du modèle en place, des acquis importants. On a signalé, entre autres, les effets positifs qu'ont eus dans le secteur de l'éducation la structuration d'un système, la professionnalisation des personnels de gestion, la reconnaissance du rôle des directrices et directeurs d'établissements ainsi que le plus grand souci de rationalisation et de transparence dans les activités de gestion.

Plusieurs acteurs ou observateurs de la scène scolaire pensent d'ailleurs que le modèle de gestion actuel est toujours viable et qu'il peut être réformé de l'intérieur, moyennant quelques redressements. Certains s'accommodent plutôt facilement de ses travers et trouvent toutes sortes de voies d'évitement. L'appareil administratif lui-même explore aussi de nouvelles avenues et suggère des initiatives diverses pour améliorer l'efficacité de ses actions. Bref, la volonté de délaissier certaines pratiques est manifeste, mais la tentation de vouloir rapiécer le modèle dominant est grande.

... par les gestionnaires

On ne saurait taire, en effet, l'existence de *pratiques alternatives de gestion* au sein des établissements, et cela, à tous les paliers de la structure. Certains gestionnaires prennent des initiatives dans le but d'humaniser leur gestion et de la mettre au service de l'activité éducative de leur milieu. Tout en s'inscrivant dans le courant actuel, ils effectuent une lecture plus dynamique des orientations et des directives et tentent d'en appliquer l'esprit plus que la lettre. De fait, ils essaient d'user de toute la latitude que leur donnent les règles pour gérer leur établissement et tentent de stimuler la participation de leur personnel. Bref, ces gestionnaires vont à la limite de ce que le modèle autorise et se soucient d'en adapter les prescriptions. Le plus souvent, ils éviteront toutefois de « faire des vagues » pour ne pas alerter inutilement leur entourage, même s'ils restent finalement conformes au cadre officiel ; certains refuseront même d'avouer que ces initiatives se situent dans la perspective de visées nettement novatrices, ce qui pourrait contribuer à les isoler dans le système. Ces attitudes exigent autant d'audace que de ténacité, parce qu'elles requièrent de l'ouverture, de la disponibilité, mais aussi de la créativité de la part des individus. De telles conduites émergentes existent ici et là plus qu'on ne le croit, invitant en quelque sorte à un changement plus global. On le signalera plus loin : c'est sur elles qu'il faut miser pour que s'effectue finalement le changement de paradigme.

Par ailleurs, les conduites d'adaptation ne contribuent pas toutes à maximiser les possibilités d'ouverture du système. Parfois même, elles jouent davantage dans le sens d'une fermeture. En voyant l'édifice craquer, certains gestionnaires tentent d'en solidifier les bases en adoptant *des comportements rigides* ; ils accentuent les règles et les contrôles, croyant ainsi renforcer l'unité et l'efficacité du système. Des redressements de situations peuvent certes être provoqués, mais ils ne font que fixer davantage les travers qu'ils dénoncent. Bref, ils ne font que créer l'illusion de l'amélioration. En ce sens, la tendance à chercher du côté de l'uniformisation des conduites et de l'augmentation des contrôles la solution aux critiques adressées à l'institution scolaire ne fait que contribuer au durcissement du modèle. Nombre de décisions politiques ou administratives visent ainsi souvent plus à calmer les inquiétudes de l'extérieur qu'à améliorer le fonctionnement de l'entreprise éducative.

Finalement, il existe aussi, chez certains gestionnaires, *des conduites que l'on peut qualifier d'ambiguës*. On ne se prive plus, en effet, dans quelques milieux pour dénoncer l'absurdité de certaines règles administratives ou encore pour affirmer l'impossibilité de composer raisonnablement avec l'ensemble des procédures imposées. Des pratiques de contournement sont alors privilégiées, question d'éviter les tracasseries ou les embarras inutiles causés par l'application rigoureuse des règles. Dans plusieurs cas, l'on conçoit même comme tout à fait normal d'user de cette forme de « délinquance administrative » pour faire régner le bon sens ou simplement pour exercer sa marge de manœuvre. On se sent d'ailleurs légitimé de passer outre à quelques obligations du système, comptant qu'il ne s'en portera pas plus mal, en définitive. S'il est inapproprié ici de parler de conduites audacieuses, il faut reconnaître que le fait de vouloir déjouer certaines règles traduit un malaise évident. De telles pratiques de survie expriment, à leur manière, l'inadéquation du modèle dominant.

... par l'appareil administratif

Des tentatives d'adaptation sont aussi entreprises par l'appareil administratif lui-même, à la fois aux paliers local et central. On peut dire que la structure tente elle-même de redresser certains travers ou de corriger certains excès. Cela s'exprime autant par la volonté de *simplifier les choses* que par le désir de *réorienter certaines trajectoires*. C'est d'ailleurs aussi tout le *discours étatique officiel qui change*. On parle de plus en plus de concertation, de qualité totale et d'imputabilité, mais aussi de rapprochement des services, d'approche-client et de revalorisation professionnelle du personnel enseignant. On aura beau douter de la capacité de

changement de l'appareil administratif central ; il faut reconnaître que s'y exprime actuellement une volonté d'améliorer les pratiques d'encadrement.

On observe plusieurs signes d'une telle volonté. À l'enseignement obligatoire, l'administration centrale du Ministère s'est préoccupée, par exemple, de l'agrandissement de la marge de manœuvre des responsables locaux, et a mis sur pied un groupe de travail formé de gens du réseau et de gens du Ministère pour étudier les changements à faire, notamment sur le plan du financement, des différents encadrements — régimes pédagogiques, instructions, conventions collectives —, des pratiques de communication et des rôles et responsabilités des intervenants du Ministère, des directions régionales, des commissions scolaires et des écoles²⁸. Le Ministère a aussi publié un plan d'action sur la réussite éducative²⁹. À l'enseignement supérieur, on se questionne aussi sur la manière de gérer plus efficacement le système : au collégial, « tout est sur la table » pour repenser l'avenir ; on parle de la nécessité d'un « renouveau de la formation³⁰ » ; dans les universités, on tente de redéfinir un nouvel équilibre entre les activités d'enseignement et de recherche et de trouver de nouvelles bases sur lesquelles appuyer le financement. Bon nombre de gestionnaires d'établissements sont associés aux réflexions et participent à ces initiatives.

Il y a cependant encore loin de la coupe au lèvres. Si des intentions sont exprimées et certaines tentatives amorcées, force est de reconnaître que l'arrimage de telles opérations constitue une œuvre difficile. Ces désirs de changements se heurtent inévitablement à certaines limites, dont le maintien d'un pouvoir central fort n'est pas la moindre. Nombre de gestionnaires qui œuvrent au sein des différents ministères dénoncent d'ailleurs l'envahissement de plus en plus grand du Conseil du Trésor dans les décisions qui les concernent, celui-ci interférant fréquemment avec les orientations des ministères. Cela se répercute évidemment dans les milieux éducatifs. Encore ici, de telles pratiques jouent à la longue

28. Voir : M. Paquet « Libérer la manœuvre », *Méqui Méquoi*, vol. 11, n° 2, mai 1992, p. 3.
29. MEQ, Chacun ses devoirs. *Notre force d'avenir : l'éducation*, Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, 1992.
30. La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science a parlé, au cours du débat sur le discours inaugural à la Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial, de la nécessité « ... de réactualiser les consensus et les arrangements qui constituent le fondement de son système d'enseignement collégial ». Dans un document à caractère prospectif, le Conseil des collèges suggère six grandes priorités susceptibles d'appuyer la consolidation et le renouveau de l'enseignement collégial. Voir respectivement : MESS, *Fine Pointe*, vol. 7, n° 5, avril 1992 ; Conseil des collèges, *L'Enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992 ; CES, *L'Enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec, 1992.

dans le sens du maintien et du renforcement du modèle pyramidal et hiérarchique, malgré les velléités de changement qui existent au sein même de l'appareil administratif et qui témoignent de l'inadéquation de ce modèle bureaucratique.

1.1.3.3. Nécessité d'opter pour un changement de modèle

Il semble que le temps soit maintenant propice à un changement de modèle. Non seulement le modèle dominant révèle-t-il son insuffisance, mais la conjoncture sociale elle-même tout comme les exigences profondes de la mission éducative nous renvoient à la nécessité d'opter pour un changement de paradigme.

Volonté de s'affranchir

Même si les tentatives heureuses de décongestion du système tiennent actuellement lieu de ferment, elles ne peuvent à elles seules le « retourner » complètement, en raison du peu de légitimité institutionnelle que porte leur action. Car ces initiatives restent encore marginales et sont souvent perçues comme des menaces pour le système. L'appareil administratif peut certes tolérer que l'on s'écarte temporairement des sentiers battus ou qu'on innove à l'occasion, mais il ne peut souffrir que ces divergences soient généralisées et que la transgression de certaines normes devienne la règle pour tous. Le plus souvent, on verra alors se resserrer les contrôles dans le but de renforcer l'unité du système et de maintenir l'équilibre nécessaire à sa survie.

L'émergence de conduites alternatives dans le domaine de la gestion en éducation n'est pas un phénomène banal, d'autant plus qu'on a tendance à voir se diversifier et se multiplier les initiatives. Au-delà du fait qu'elle révèle l'existence d'un malaise croissant à l'égard des règles du jeu actuelles, on y détecte plus fondamentalement *la volonté, chez une bonne partie des gestionnaires, de s'affranchir des contraintes du modèle dominant*, pour adopter des comportements mieux accordés aux besoins des milieux et plus soucieux des points de vue des acteurs qui y œuvrent. Ces conduites alternatives appellent de fait la référence à un autre modèle ; elles en sont les signes précurseurs. C'est sur elles et sur leur valeur d'exemplarité qu'il faudra miser pour que s'effectue le nécessaire changement de paradigme.

Appels de la conjoncture sociale

C'est aussi la nouvelle conjoncture sociale, avec les besoins qu'elle met en évidence, qui appelle plus fondamentalement encore un changement de paradigme. C'est que la gestion de la mission éducative ne peut fonctionner en vase clos. Elle doit s'ajuster en tenant compte des tendances lourdes qui s'expriment et des besoins qu'elles mettent en relief. On doit reconnaître que notre société assiste actuellement à des transformations *majeures* qui se répercutent sur l'ensemble de ses institutions³¹. Les économies se redéfinissent. Les marchés s'ouvrent et se libéralisent. Les rôles des institutions — dont ceux de l'État et de la famille, par exemple — tendent à se modifier.

Les structures de travail évoluent. Les modes de vie des personnes se transforment ; les valeurs et les habitudes évoluent maintenant dans un contexte pluraliste ; les droits s'expriment de façon plus marquée. Les savoirs se développent rapidement et circulent plus aisément, compte tenu des technologies de l'information. Mais, en même temps, les situations deviennent plus complexes et les problèmes se posent avec plus d'acuité. On s'inquiète, entre autres, de la perte du sens des valeurs, de la montée de la violence et du chômage, de la conservation et du partage équitable des ressources entre les groupes et les individus. Bref, on s'interroge plus fondamentalement sur la capacité des personnes et des institutions de relever les défis d'une société en profonde mutation³².

31. Le Conseil a décrit et analysé ces tendances dans des avis et rapports précédents. Voir, par exemple : CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1988 ; L'Éducation aujourd'hui : *une société en changement, des besoins en émergence*, Québec, 1987 ; *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Québec, 1991, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation*, L'Éducation des adultes dix ans après la Commission Jean, Québec, 1992 ; L'Enseignement supérieur : *pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec, 1992. Voir aussi : Conseil des collèges, *L'Enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.
32. Peter Drucker parle d'une société du savoir et de la nécessité de la prise en compte des compétences des individus. « Nous savons que la base du développement c'est l'éducation et la compétence, et non l'investissement matériel. Le développement n'est pas une certitude, seulement une chance ; il ne tombe pas du ciel, il faut le faire de ses mains. Mais les succès des 40 dernières années montrent qu'on peut le faire. » Dans la société du savoir, l'éducation doit avoir, selon cet expert du management, une dimension sociale et doit se greffer aux valeurs ; le système doit être ouvert à tous et permettre la réintégration des individus afin d'assurer une formation continue. Voie : P. Drucker, *Les Nouvelles Réalités, De l'État-providence à la société du savoir*, Paris, InterEditions, 1989, p. 179 et p. 280-282. Pour en connaître plus sur les tendances qui s'expriment, voir : W.B. Johnston, A.H. Packer, *Workforce 2000, Work and Workers for the Twenty-first Century*, Hudson Institute, Indianapolis, juin 1987 ; M. Godet, *L'Avenir autrement*, Armand Colin, Paris, 1991.

L'institution scolaire est concernée au plus haut point par tous ces changements. C'est même, en grande partie, sur elle que la société compte pour préparer les individus à relever les défis que posent ces nouvelles situations. La formation des individus est maintenant mise au premier rang des priorités sociales par la plupart des leaders économiques et sociaux. On en fait même la clé du développement à l'aube du troisième millénaire³³. Celle-ci doit pouvoir répondre de critères de qualité. Pour ce faire, les contenus éducatifs devront être adaptés dans les années qui viennent ; les modes de dispensation de services et de collaboration devront être repensés à la lumière des nouvelles réalités des populations desservies ; les investissements des différents personnels devront aussi être réévalués. Plusieurs façons de faire qui ont réussi dans d'autres contextes devront être abandonnées au profit d'approches mieux adaptées.

Dans ce contexte, *le modèle de gestion bureaucratique semble ne plus convenir*. Il a déjà porté ses fruits, mais il a maintenant atteint ses limites en matière de résultats éducatifs ; ses lacunes prennent un tel relief qu'il devient manifeste qu'il ne peut plus assumer la formulation de réponses satisfaisantes ajustées aux besoins nouveaux. Ces réponses exigent en effet tant une perspective d'ensemble et une priorité accordée aux ressources humaines qu'une responsabilisation et une imputabilité de tous les acteurs, toutes choses auxquelles le modèle bureaucratique laisse bien peu de place.

Exigences de la mission éducative

Ce qu'il faut comprendre en plus, c'est que l'intégrité et l'adaptabilité de la mission éducative exigent aussi que soit repensée en profondeur la manière de gérer l'éducation. Le modèle de gestion dominant n'arrive à

33. Un colloque important sur la gestion des États modernes organisé par le Groupe Innovation de l'Office des ressources humaines a eu lieu en février 1992. Ce colloque réunissait plus de 500 membres du personnel de direction supérieure des ministères et organismes de l'État québécois, des réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux et accueillait deux conférenciers, spécialistes des questions de management, MM. Michel Crozier et Hervé Sérieyx. On a certes parlé des nécessaires adaptations des rôles et des missions des États commandées par les changements profonds de société, mais on a insisté aussi sur la nécessité de l'adoption de stratégies appropriées et volontaires pour faciliter les ajustements requis. Les États devront fonder leur idée de la modernisation sur une nouvelle représentation des conditions du développement. Ils auront à opérer des recentrages importants dans leurs missions, leurs activités et leur administration. Celle-ci doit être plus ouverte et préoccupée des équilibres, s'attacher aux résultats pour les citoyens et s'inspirer d'une logique horizontale qui laisse plus de place à la responsabilisation des acteurs. Voir : G. Dallaire, « Enseignements d'un colloque sur la gestion des états modernes, des conditions et préalables à respecter » dans *Sources. ENAP*, Bulletin d'information et d'inspiration pour managers publics, mai juin 1992, vol. 8, n° 3.

permettre l'adaptation de la mission tout en préservant son intégrité qu'en allant à contre-courant des valeurs qui le fondent. La réponse aux nouveaux besoins éducatifs requiert d'abord que la gestion se préoccupe de l'adaptation de la mission éducative. Le rôle d'inspiratrice du devenir de l'éducation conféré à la gestion l'oblige en quelque sorte à se coller au projet social pour suivre le sens des tendances qui s'expriment, à regarder plus large, plus haut et plus loin que le sectoriel, l'interne, l'immédiat ou le court terme, afin de prévoir et planifier les virages à prendre. Cette responsabilité de *veiller à l'évolution de la mission éducative* oblige les gestionnaires à développer une certaine sensibilité vis-à-vis des mouvements sociaux émergents, à créer des alliances, à rechercher l'établissement des consensus autour du projet social d'éducation, mais aussi à manoeuvrer habilement et à effectuer de façon responsable les virages à prendre. En présentant une certaine rigidité vis-à-vis de son fonctionnement et en étant davantage préoccupé de l'immédiat, le modèle dominant se montre peu ouvert à la prospective et plutôt impuissant vis-à-vis des réajustements de parcours à effectuer. Encore là, le risque est grand de voir la mission se replier sur elle-même et se fermer à toute évolution, dans un contexte où les acteurs du système sont paralysés par les contraintes bureaucratiques et ne peuvent infléchir significativement la trajectoire.

La gestion – à quelque palier que ce soit – doit en même temps assurer le maintien de l'intégrité de la mission éducative. Une telle perspective vise la conformité aux valeurs, buts et moyens identifiés socialement. Cette responsabilité de *préserver l'intégrité de la mission éducative* oblige en quelque sorte les gestionnaires à souscrire à des orientations d'ensemble, même s'ils se doivent de les traduire et de les adapter dans leur milieu. En rendant difficile le maintien de l'équilibre entre les pôles d'adaptation et d'intégrité et, particulièrement, en montrant peu de souplesse par rapport aux accommodements locaux, le modèle actuel de gestion encourage, jusqu'à un certain point, la fragmentation et la dispersion des actions, voire la délinquance administrative, ce qui compromet la nécessaire adhésion aux visées collectives d'éducation. Le risque est ainsi grand de perdre certains acquis, notamment sur le plan du partage des idéaux à poursuivre et de l'équité à maintenir au sein du système.

Des théoriciens du management ont insisté sur la nécessité d'une métamorphose de la gestion, après avoir constaté l'inefficacité actuelle du modèle dominant d'inspiration bureaucratique. Le discours de l'heure est d'ailleurs très révélateur d'une volonté de changement, autant dans l'entreprise privée que dans les organisations publiques. On y parle d'approche « client », de pilotage « stratégique », de « qualité totale », d'amélioration du « rendement » et de l'« efficacité ». Bien qu'un tel lexique ne soit pas

toujours adéquat et « exportable » comme tel d'un secteur à l'autre, il dénote néanmoins l'intention de modifier profondément les accents. Dans le cas de l'éducation, les limites du modèle bureaucratique sont manifestes. Mais la gestion de l'éducation doit trouver son propre modèle et tenter les virages qui lui seront profitables. Quelle est l'allure de cet autre modèle ? Quels en sont les défis ? Quel genre de virages convient-il d'effectuer ? Le prochain chapitre tente de cerner les contours de cet autre modèle de gestion de l'éducation.

1.2. VERS UN AUTRE MODÈLE DE GESTION

Les diagnostics posés précédemment et la lecture des besoins nouveaux liés à la conjoncture sociale montrent bien la nécessité de procéder à un changement majeur dans la manière de concevoir et d'exercer la gestion de l'éducation dans les années qui viennent. On a vu d'ailleurs que les nombreux obstacles à une conduite efficace des affaires éducatives sont liés en grande partie au modèle bureaucratique dominant, qui favorise le maintien de pratiques de gestion inadéquates et peu adaptées aux besoins actuels. C'est donc bel et bien *le passage à un autre modèle de gestion* qu'il faut opérer dans le secteur de l'éducation. En somme, le référentiel des pratiques de gestion doit être remodelé à partir d'accents et d'équilibres différents et fondé sur des représentations et des valeurs autres³⁴.

Le deuxième chapitre se consacre donc à la précision et à l'explicitation d'un tel modèle de référence. Dans une *première section*, on tente de cerner les contours de ce modèle, en insistant sur sa dynamique et son fonctionnement. Dans une *seconde section*, on s'attache à décrire et à expliquer les grandes orientations à adopter dans les années qui viennent, orientations qui prennent l'allure de virages importants.

34. Louise Roy, ex-présidente-directrice générale à la Société de transport de la Communauté urbaine de Montréal dénombreait 10 éléments des orientations d'avenir de la STCUM tenant lieu de conditions et d'objectifs. Elle insistait sur la nécessité de partir d'un diagnostic organisationnel, de rapprocher la prise de décision du lieu de l'action, de renverser la pyramide, d'accentuer la décentralisation, de reconnaître les organisations syndicales, de se préoccuper constamment de la gestion des ressources humaines, de se doter d'une politique de communication interne, de renforcer la crédibilité des gestionnaires, de se donner une équipe de gestionnaires et de développer des outils de gestion. Voilà un bel exemple de cet autre modèle de gestion ou de cet autre référentiel dont parle le Conseil. Voir : L. Roy, « Les conditions et les objectifs essentiels pour une bonne gestion des ressources humaines », dans *La Gestion des ressources humaines : un gage de réussite*, Actes du Colloque sur la gestion des ressources humaines, octobre 1987, p. 35-40.

1.2.1. Cadre de référence axé sur l'activité éducative

L'importance de passer à un autre modèle de référence dans la gestion de l'éducation se justifie d'abord par la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. L'activité éducative, telle est, en effet, l'ultime raison d'être de l'acte professionnel de gestion en éducation. La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique.

1.2.1.1. Dynamique proprement éducative

Le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative. La gestion de l'éducation doit créer les conditions *d'une formation adéquate pour l'élève* par la mise en œuvre de services adaptés. Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler *la raison même de l'existence du système éducatif* — la formation des élèves — tellement cette réalité semble aller de soi. L'exercice n'est toutefois pas vain, puisque c'est un véritable renversement de la perspective — un renversement copernicien, diraient certains —³⁵ qui doit s'opérer, si l'on veut que la gestion se centre nettement sur la formation et sur le développement des personnes. La structure doit exister pour la formation de l'élève. La gestion ne peut trouver sa légitimité et son sens que si elle inscrit ses actions dans une perspective de service à l'apprentissage et à l'enseignement, perspective alimentée par la prise en considération des visées sociétales et le souci de la relation pédagogique vécue dans la salle de classe. Pour ce faire, elle doit tenir compte du sens profond de la mission éducative, et plus particulièrement des exigences liées à l'activité qui se passe entre les élèves et les intervenants scolaires, dont au premier chef les enseignantes et enseignants.

Pour fournir une formation adéquate aux élèves, les responsables de la gestion doivent miser sur *un partenariat et une association intime avec les acteurs de la base* qui interviennent directement auprès d'eux. Cette association constitue à vrai dire *la clé de l'efficacité même de la gestion*. C'est le personnel enseignant, en effet, qui détient les compétences lui permettant d'établir avec les élèves la relation pédagogique nécessaire aux apprentissages. C'est d'abord en respectant l'autonomie des enseignantes et

35. Nicolas Copernic, astronome polonais du XVI^e siècle, fut le premier à affirmer que la Terre tournait autour du Soleil, contrairement à l'opinion « scientifique » reçue qui soutenait que le Soleil tournait autour de la Terre.

enseignants, en stimulant leurs initiatives, en misant sur leur responsabilité et en puisant à leur expertise pédagogique que la gestion saura assurer la réponse la plus appropriée aux besoins éducatifs des élèves.

1.2.1.2. *Fonctionnement souple et stimulant*

Le modèle de gestion souhaité pour l'éducation doit aussi pouvoir témoigner d'un fonctionnement différent. C'est à la faveur d'une plus grande souplesse et d'une responsabilité plus franche au niveau de l'établissement que doivent s'opérer les changements sur le plan de l'organisation des services éducatifs, seules valeurs d'ailleurs susceptibles de faciliter la mobilisation et l'engagement des personnes. Certains auteurs insistent d'ailleurs sur la nécessité de promouvoir les principes de simplicité organisationnelle, d'autonomie responsable et de gouvernement par la culture dans la mise en œuvre d'une nouvelle logique de gestion qui tienne mieux compte du système humain, avec ses réalités et ses contraintes, et de formuler en conséquence des réponses adaptées et inédites aux problèmes posés³⁶.

C'est *la souplesse et la simplicité de la structure*, de ses rouages et de ses dispositifs qui sont souhaitées, en vue de permettre la personnalisation et la mobilité des actions et de contrer ainsi l'anonymat et la lourdeur qui s'y sont installés. Il faut s'orienter vers un allègement de la structure, vers la réduction des niveaux hiérarchiques et vers un délestage des encadrements. Il n'est pas question ici d'abolir toute forme de soutien à l'organisation, qu'il s'agisse des échelons de niveau intermédiaire ou des encadrements, mais bien de trouver une organisation à taille et à préoccupation humaines, de sorte qu'elle soit foncièrement respectueuse des personnes qui y œuvrent et des clientèles qui s'y forment.

Le modèle de référence souhaité en gestion doit aussi pouvoir être en mesure de situer *la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action*, soit dans l'établissement. C'est là que se manifestent les intérêts et les besoins des personnes et qu'on peut entreprendre une

36. Michel Crozier parle d'une époque de révolution conceptuelle dans tout le monde occidental au sujet du management. Une nouvelle logique poindrait, même si celle-ci n'est pas encore perçue, logique qu'il a pu voir se dessiner au cours de l'analyse d'entretiens effectués au sein de quelques entreprises. Cette logique s'organiserait autour du principe de simplicité d'organisation qui fait de l'esprit humain l'outil intégrateur de la pensée organisationnelle, du principe d'autonomie qui fait de la liberté et de la responsabilité d'agir des personnes un besoin pour l'organisation et, finalement, du principe de gouvernement par la culture qui appuie la gestion sur la communauté d'objectifs. Voir : Michel Crozier, *L'Entreprise et l'écoute. Apprendre le management post-industriel*, p. 43-68.

mobilisation significative de personnels responsabilisés en vue de leur adhésion aux buts collectifs. Finalement, c'est aussi à partir de l'établissement que s'engage toute initiative responsable avec le milieu extérieur et que se crée une communauté éducative locale susceptible d'exprimer ses valeurs et ses aspirations, mais aussi ses exigences et ses attentes. Le devoir de rendre des comptes ne peut d'ailleurs être rempli, faut-il le rappeler, que là où l'autonomie et la responsabilité des différents personnels sont assumées et reconnues. Au total, donc, seul un modèle responsabilisant est par le fait même un modèle stimulant.

Il faut également rappeler que *le gouvernement par la culture* est finalement le seul capable de rassembler les visions, de coordonner efficacement les actions et de favoriser la recherche de solutions ajustées aux problèmes réels. En définitive, ce sont ici des valeurs comme l'appartenance et la vie communautaire que promeut cette façon de gérer par la culture institutionnelle. De telles valeurs favorisent, elles aussi, l'adhésion des personnels comme sans doute de la population étudiante aux objectifs poursuivis par l'institution.

1.2.2. Orientations qui prennent l'allure de virages radicaux

Le passage à un autre modèle de référence en gestion de l'éducation appelle des réorientations majeures qu'il convient maintenant de mieux préciser. De fait, on souhaite que la gestion prenne des virages importants sur plusieurs plans, dont ceux de la vision qu'elle se donne, de la manière *de diriger* qu'elle adopte, des mandats qu'elle assume, de l'*encadrement budgétaire* qu'elle assure et de l'évaluation qu'elle pratique. Tout le monde, évidemment, ne pourra prendre ces virages au même moment ni au même rythme. Mais il importe de montrer ici quels sont les points de départ et les points d'arrivée de ces importants virages, avant d'en dégager les exigences concrètes dans un chapitre ultérieur.

1.2.2.1. Faire preuve de vision : de l'accent sur l'immédiat à l'adoption d'une perspective pour guider l'action

Les analystes et observateurs du système ont déploré des lacunes importantes sur le plan de la capacité des responsables du système scolaire à voir large et loin, le regard étant plutôt tourné vers l'intérieur et rivé sur l'immédiat. De fait, on constate une certaine difficulté à tenir compte de l'environnement social et à se dégager des préoccupations quotidiennes. D'une part, on semble peu porté à considérer les réalités qui dépassent le

cadre de l'institution scolaire et à utiliser les indices qu'elles recèlent en vue de mieux redéfinir les orientations éducatives. D'autre part, les gestionnaires semblent se laisser trop facilement envahir par les opérations courantes, ce qui les empêche d'avoir une vue d'ensemble. L'absence de perspective caractériserait les pratiques de gestion de l'éducation. Une première orientation de cet autre modèle de gestion consiste donc en *la nécessité de faire preuve de vision*.

Il convient d'abord *d'inscrire l'entreprise éducative dans le cadre de la réalité sociale*. Pour ce faire, il faut pouvoir convenir d'un examen approfondi des différentes problématiques ainsi que des intérêts qui lient l'éducation et la société. Il y a lieu pour les gestionnaires de passer d'une perspective axée sur la seule lecture interne des phénomènes éducatifs à une optique plus vaste et plus englobante qui tienne compte des réalités et des visées sociales. Mais, au-delà du besoin de l'institution scolaire de s'ouvrir aux préoccupations sociales, c'est la participation plus grande de la société dans la précision et la définition du projet d'éducation qui est aussi soulignée. Les gestionnaires ne peuvent plus ignorer la nécessité de consentir à une telle ouverture — et c'est là pour eux un défi majeur —, en raison même de la complexité et de l'interdépendance des problèmes auxquels ils sont confrontés dans la mise en oeuvre des activités de formation.

Il convient aussi *de situer l'action quotidienne dans une planification à plus long terme* si l'on veut faire preuve de vision. Si l'on a cru possible de jouer, jusqu'à un certain point, l'avenir de l'éducation « à l'oreille », on peut dire que cette manière de faire n'a décidément plus sa place. En se laissant mener par les événements, la gestion perd en quelque sorte une partie de sa légitimité, puisqu'elle prive le système de son apport central sur le plan du pilotage stratégique. La gestion doit inclure la formulation de choix éclairés et, pour ce faire, elle ne doit plus se laisser piéger par une succession et une juxtaposition de décisions prises à la pièce, au rythme du quotidien.

Deux tâches essentielles

Passer d'une optique de gestion axée sur le court terme à une perspective d'ensemble nécessite une relecture des missions et un réexamen des activités de planification dans les milieux éducatifs.

► *Recherche de nouveaux consensus sur le sens de la mission éducative*

Beaucoup d'interrogations existent à propos de la mission éducative dans notre société, à tous les paliers de la structure scolaire. Les orientations sont souvent questionnées. Toutes sortes de tendances s'expriment par rapport au sens de l'activité éducative, aux fonctions de l'institution scolaire ou encore aux valeurs qui y sont véhiculées. Les visées de formation intégrale, la fonction de suppléance de l'école, la nature de la formation professionnelle dispensée, l'orientation de l'éducation des adultes ou la question de la revalorisation de la fonction d'enseignement à l'université, pour ne mentionner que ces exemples, donnent souvent lieu à des prises de position qui ébranlent parfois les choix effectués. Certains consensus jadis établis autour des grandes orientations s'avèrent maintenant fragiles, tellement on ne semble plus faire l'unanimité à leur propos. La gestion de l'éducation s'accommode plutôt mal de ces doutes ou de ces oppositions.

Au-delà du sens à donner à la mission, ce qui préoccupe bon nombre de gestionnaires scolaires c'est qu'ils ne veulent pas être seuls à reconnaître l'importance de cette mission. Au primaire-secondaire, on souhaite que l'éducation redevienne une priorité, tant pour la population que pour l'État. Au collégial, on veut que les collèges redeviennent quelque chose d'important dans le cœur des citoyens. À l'universitaire, on croit qu'il faut développer la conscience de l'importance vitale des universités pour la survie même du Québec, conscience de laquelle va découler, à l'interne, une mentalité de non-compromis sur la qualité et, à l'externe, la conviction que les dépenses d'éducation sont des investissements. À l'éducation des adultes, on rappelle l'importance de situer le projet d'éducation permanente dans un projet social plus vaste qui cherche à allier équité sociale et productivité.

Il y a donc lieu de *raffermir les consensus sur le sens de la mission éducative*, aux paliers central et local. Des précisions ou des élagages peuvent être utiles. Cette recherche de nouveaux consensus autour du sens de la mission apparaît maintenant plus que nécessaire, alors que se posent des exigences nouvelles pour la formation. Il y a lieu de préciser, centralement et localement, à quels besoins l'institution scolaire doit répondre par les services qu'elle offre et les programmes qu'elle met en œuvre et de convenir de la manière de le faire. Mais, en même temps que l'on vise la précision de la fonction spécifique de l'institution scolaire, il y a lieu de s'entendre aussi sur la contribution des autres partenaires sociaux dans les réponses à apporter aux besoins des populations étudiantes, lesquels dépassent largement le cadre strictement éducatif. C'est d'ailleurs à ce point précis de la recherche commune de solutions à des problèmes sociaux que l'éclairage de ces partenaires peut être utile. La société est

certes en droit de se montrer exigeante vis-à-vis des services d'éducation, mais elle doit aussi contribuer à en formuler le sens et soutenir, par la suite, les gestionnaires de l'éducation qui ont charge de les mettre en place et de les maintenir vivants.

► *Souci d'une planification stratégique des activités*

La planification des activités pose problème dans le monde scolaire. On dit que la gestion bureaucratique réagit souvent aux événements « sur le champ » et se satisfait de réponses toutes faites issues de la réglementation. La capacité d'agir promptement sur les problèmes est, certes, le signe d'une certaine efficacité. Toutefois, elle ne conduit à des solutions adaptées que dans la mesure où elle s'appuie sur une prévision et découle de l'appréhension et de l'analyse des phénomènes. On ne peut réduire la planification de l'éducation à la seule identification préalable et au règlement rapide des situations problématiques ni à la seule planification opérationnelle à court terme, si efficaces que soient les méthodes utilisées.

L'adoption de conduites « visionnaires » en éducation doit dépasser de beaucoup la gestion des problèmes quotidiens. La *planification stratégique* sur laquelle on doit désormais miser vise plus fondamentalement la définition des grandes orientations et la précision des moyens susceptibles de les réaliser, en s'appuyant sur l'analyse de l'environnement interne et externe³⁷. En éducation, les gestionnaires doivent pouvoir améliorer substantiellement leurs pratiques de planification des activités de l'organisation et s'attacher aux visées à long terme. Ce sont les grandes orientations éducatives qu'il faut préciser localement, de façon à pouvoir tracer la voie aux acteurs. Ce *leadership de vision* s'exprime aussi par l'analyse et le calibrage des commandes qui sont passées à l'institution scolaire, ainsi que par leur mise en rapport avec la mission éducative. Finalement, c'est une vue d'ensemble des grands moyens qui doit être projetée, dans le but de réaliser au mieux les objectifs de la mission. La planification stratégique s'avère une tâche essentielle dans la mise en œuvre du nouveau modèle de référence en gestion de l'éducation.

37. On établit une distinction entre trois niveaux de planification, dans certains manuels de gestion. On parle de planification stratégique, de planification structurelle et de planification opérationnelle. La planification stratégique se rapporte à l'identification des grandes orientations, dans l'organisation, ainsi qu'aux décisions portant sur les structures et les moyens pour les appuyer ; c'est une planification générale qui garde le cap sur l'avenir et qui définit le « quoi faire » et le « pourquoi ». La planification structurelle ou tactique se préoccupe des moyens et des agencements, alors que la planification opérationnelle s'occupe du court terme et des façons concrètes d'opérer. Voir : Omar Aktouf, *Le Management entre tradition et renouvellement*, p. 101-127.

1.2.2.2. *Modifier la manière de diriger : du pouvoir hiérarchique à la mobilisation*

En éducation comme ailleurs, on déplore de plus en plus la manière de diriger les institutions en misant essentiellement sur le respect des règles et de l'autorité. Le fait de s'acquitter des responsabilités éducatives en comptant essentiellement sur la hiérarchie et sur les prescriptions du système est largement contesté par les différents personnels, même si l'on continue toujours de se soumettre à ces modes de direction. Les gestionnaires eux-mêmes sont d'avis que le fait de détenir et d'exercer le pouvoir hiérarchique ne leur garantit pas, pour autant, une autorité réelle, malgré le statut que ce pouvoir leur confère. On peut dire qu'il y a perte de respect et de confiance vis-à-vis ce genre de gestion, ce qui nous oblige à nous questionner sur sa légitimité même. Le modèle différent de gestion de l'éducation nous force ainsi à *revoir la manière* d'envisager la *direction des personnels de l'éducation* et à rompre avec des manières de faire qui privilégient la structure pour favoriser plutôt des pratiques qui suscitent l'adhésion des personnes aux buts poursuivis.

C'est *la volonté de partage d'une même culture institutionnelle* qui doit désormais devenir le lien qui cimente les actions éducatives dans le système, au sein de chaque établissement. On doit passer d'une « gestion par la structure » à un « gouvernement par la culture ». Autrement dit, il faut réduire au strict nécessaire la forme de commandement par les directives et en privilégier une autre basée sur les intérêts partagés et les buts communs. Cette option pour la culture institutionnelle se traduit d'abord par le choix de traiter ou de transiger prioritairement avec le capital humain, première ressource de l'entreprise d'éducation ; elle se fonde aussi sur des valeurs de rassemblement et de partage au sein des communautés locales, comptant sur l'effort de mobilisation des gestionnaires. Elle mise sur l'engagement actif des personnels et s'actualise dans les projets d'établissement. Une gestion par la culture est celle qui respecte l'autonomie de chacun, tout en faisant partager des visées communes au regard des orientations à poursuivre et des résultats à atteindre.

L'instauration d'un tel gouvernement par la culture n'est pas sans remettre en question des manières de comprendre et d'exercer les rôles de gestion : l'adhésion aux buts d'éducation est en effet obtenue davantage par la recherche des convergences entre les personnes, que par le simple appel au respect des règles ou à la soumission aux décisions. Elle n'est pas non plus sans soulever la question des compétences des personnes et de leur contribution à l'entreprise collective, une fois leur reconnaissance professionnelle acquise. C'est, sans contredit, un véritable renversement de la perspective bureaucratique qui est ici prôné.

Deux tâches essentielles

Miser sur le partage d'une culture institutionnelle comme manière de mobiliser plus efficacement les personnes suppose que l'on consente à revoir les rôles des gestionnaires de l'éducation et à considérer différemment l'apport des personnels à l'entreprise éducative.

► *Révision des rôles des gestionnaires*

Dans le modèle de gestion bureaucratique, les rôles des gestionnaires sont le plus souvent perçus et exercés à partir de leur statut hiérarchique et prédéterminés par les choix et les directives du système. Ce n'est pas un hasard d'ailleurs si l'on souligne dans les diagnostics le caractère purement administratif et en quelque sorte figé de la gestion, tant les gestionnaires sont eux-mêmes encadrés, hiérarchisés et limités dans leurs initiatives. La révision de leurs rôles s'impose dans la perspective du passage et de la référence à un autre modèle.

Les problèmes qui ont cours en éducation nécessitent, en effet, des solutions qui ne peuvent être satisfaites par la seule « réglementation » ou par la référence à la hiérarchie : ces problèmes sont maintenant devenus trop complexes. Par exemple, on aura beau vouloir contrer le décrochage scolaire par un train de mesures éducatives, si les personnels d'un même établissement ne sont pas mobilisés et ne peuvent pas s'entendre minimalement sur des visées communes, on risque de voir les résultats compromis. C'est donc dans la recherche collective d'équilibres et de solutions avec ceux qui vivent concrètement les problèmes et non dans la simple application de règles ou dans les rouages de la structure qu'il faut chercher l'inspiration susceptible d'orienter les actes de la gestion.

De fait, on s'attend à ce que les *gestionnaires s'engagent plus activement dans l'animation de leur milieu et prennent davantage en considération les contributions des personnes*³⁸. Ces contributions qui s'expriment souvent timidement doivent être recherchées, mises à profit et appréciées au sein de chaque établissement pour porter leurs fruits. Les gestionnaires ont ainsi un rôle fondamental à jouer en ce qui concerne la participation et la mobilisation des différents personnels. Gérer, c'est mobiliser des personnels en proposant une direction. C'est créer un climat qui fait en sorte

38. On pourrait, à cet égard, puiser à certaines expériences menées dans la fonction publique québécoise. Voir : Office des ressources humaines Groupe Innovation, *Gestion stratégique, l'expérience de la fonction publique*, Gaétan Morin Éditeur, 1991.

que les personnels se sentent « tirés vers le haut ». Pour cela, il n'y a pas de directives, il y a la direction³⁹. Les personnels doivent être invités à participer aux décisions qui concernent leur milieu et soutenus dans la réalisation des projets. C'est dire que les gestionnaires devraient les intégrer aux différentes démarches visant l'analyse de l'environnement interne et externe, le choix des priorités d'action, l'identification des moyens et l'évaluation des résultats. Cela demande, certes, plus de temps, une meilleure écoute, une meilleure information et une plus grande transparence sur les ressources du système, mais aussi une plus grande ouverture d'esprit pour accueillir les idées nouvelles et accepter les divergences de vues. Cela requiert aussi que l'ensemble des personnels soient rendus conscients de la part de responsabilité qu'ils ont à assumer.

Ces exigences soulèvent d'ailleurs toute *la question du perfectionnement et du recrutement des gestionnaires*. Les rôles de mobilisation, d'animation, de facilitation et de soutien auprès des personnels d'éducation requièrent des habiletés qui dépassent celles qui sont exigées par l'administration courante ou la logistique des opérations. La direction de ressources humaines exige, en effet, des gestionnaires capables de communication et de contact authentiques avec les personnes, mais aussi des gestionnaires pouvant témoigner d'une culture personnelle qui fonde leur leadership.

► *Valorisation de la responsabilité des ressources humaines dans l'entreprise éducative*

On a également souligné dans les diagnostics la faible considération des compétences des personnels dans le système d'éducation et analysé son impact négatif sur la participation. On a eu tendance à dissocier trop souvent les préoccupations liées à l'atteinte des objectifs d'éducation de celles qui sont reliées aux besoins d'expression et d'engagement professionnels des différents personnels. Pourtant, ce sont eux qui sont en contact direct avec les élèves ou qui sont concernés par la planification des activités de formation proprement dites.

Dans la mesure où l'on s'engage dans la nouvelle philosophie de gestion, on doit se préoccuper *d'une plus grande valorisation de la responsabilité des ressources humaines* dans l'entreprise d'éducation et tenter de concilier les intérêts et les besoins de participation des personnes avec les

39. Propos extraits de l'entrevue accordée par M. Roland Arpin.

buts de l'organisation⁴⁰. Comme on l'a dit précédemment, la réalisation des objectifs d'éducation devra passer par une considération accrue du potentiel humain plutôt que par une organisation plus scientifique des actions. Il y a, sur le plan des mentalités, un saut important à faire, d'autant plus qu'on a affaire à une mixité de cultures au sein des établissements. On doit reconnaître, en effet, que le réseau scolaire met en présence une diversité d'individus qui ont une formation et une expérience différentes ; les milieux éducatifs transigent aussi avec des partenaires extérieurs qui abordent les situations avec une autre vision des choses et qu'il faut aussi tenter de mobiliser au service de l'éducation. Cette diversité doit être exploitée et doit pouvoir générer une plus-value sur le plan de la qualité des réponses éducatives. Elle doit même être considérée comme un atout ou un levier important pour s'ouvrir à des façons de faire nouvelles. La gestion de l'éducation est directement concernée par la réhabilitation de l'expertise professionnelle différenciée des personnes qui oeuvrent dans les établissements et par la reconnaissance de l'apport des ressources externes.

Des changements *importants* dans la *manière de gérer les ressources* humaines devraient aussi être effectués. On pense, autant du côté des syndiqués que des patrons, qu'il y a lieu de réfléchir ensemble et de se parler entre les moments de négociation des conventions de travail. Plusieurs observateurs ont remarqué une volonté de changement, volonté qui s'exprime par un souci plus grand de s'attacher aux aspects fondamentaux des conventions, telles les questions liées à l'éthique, à l'évaluation ou à la responsabilité, pour en oublier les aspects secondaires. Il faut tendre vers la progression d'une telle amélioration du climat. On devra se soucier aussi, plus systématiquement et plus subtilement, de l'affectation des personnes de façon à ce qu'elles puissent occuper leur vraie place et déployer leur pleine mesure aux divers moments de leur carrière. Il convient de s'attacher également au développement de leurs compétences, tout autant pour les rendre capables de procéder aux adaptations exigées par les besoins nouveaux que pour leur permettre une plus grande mobilité professionnelle. Chacun doit pouvoir trouver, dans son champ de compétence, une capacité d'agir qui s'harmonise avec sa responsabilité. Mais, afin de témoigner de vision, il faut aussi en arriver à mieux prévoir les besoins d'effectifs et les besoins des personnels en matière de cheminement de carrière.

40. C'est ce que mettait en évidence l'exposé fait par M. Pierre Paquette lors de la table ronde sur la gestion tenue devant les membres du Conseil en mars 1992.

Cette reconnaissance des contributions des personnels comporte aussi des exigences pour ces derniers. Une plus grande emprise du personnel enseignant sur l'acte éducatif, par exemple, débouche nécessairement sur des défis et des responsabilités plus vastes. Il ne peut être question de regarder « passer la parade », de l'extérieur, étant donné les possibilités d'influencer le trajet et le lieu de destination. Les personnels éducatifs devront aussi « réhabiliter » leurs compétences à leurs propres yeux, ce qui veut dire qu'ils devront éventuellement non seulement les déployer, mais aussi les développer. Cela va les obliger à revoir la nature des relations avec leurs supérieurs hiérarchiques et la manière de concevoir l'organisation de leur travail.

**1.2.2.3. Mieux distinguer et répartir les mandats :
de la concentration des pouvoirs
à la responsabilité partagée**

L'un des propos qui revient constamment dans le débat sur la gestion en éducation concerne la question de la trop forte centralisation. L'on s'entend sur la nécessité de rapprocher les décisions du lieu même où se passe l'action, mais on manifeste aussi un intérêt pour le maintien d'encadrements minimaux uniformes sur le plan de l'organisation des enseignements aux divers paliers de la structure⁴¹.

Il y a donc lieu d'identifier les objets sur lesquels devrait porter cette décentralisation. La tâche n'est pas simple puisqu'il faut dépasser l'illusion trop souvent entretenue qui consiste à voir la décentralisation comme une solution à tous les problèmes de gestion, sans qu'on fasse les liens qui s'imposent avec les réalités concrètes⁴². La décentralisation est d'ailleurs souvent interprétée comme une modalité, exclusivement technique, réduite à un déplacement géographique de certaines activités du centre vers la périphérie sans déplacement de pouvoir réel. À cet égard, on confond souvent décentralisation et déconcentration.

41. C'est ce qui ressort notamment de la consultation publique tenue à Baie-Comeau en octobre 1991 et des entrevues réalisées auprès des porte-parole des organisations de gestionnaires.
42. Pour une clarification des enjeux de la centralisation-décentralisation, voir René Périé, *L'Éducation nationale d l'heure de la décentralisation-changements et continuité*, Paris, La Documentation française, Collection Notes et études documentaires, n° 4834, 1987 et Luc Brunet, Allocution présentée devant le Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 26 mars 1992.

Au-delà du seul transfert de pouvoirs, c'est la simplification des transactions, voire des structures et des encadrements, qui est souhaitée, de même qu'une participation plus active des acteurs sur le terrain ; mais c'est aussi l'ouverture aux diverses formes de partenariat et la possibilité de disposer, de façon plus autonome, des argents en fonction des besoins éducatifs locaux.

Quatre tâches essentielles

► *Simplification des structures et des encadrements*

La lourdeur de l'appareil administratif gêne la gestion de l'éducation. On aura beau apporter des correctifs au système, si des efforts orientés et explicites ne sont pas tentés dans le but de réduire la lourdeur de la machine et de lever les tutelles imposées par les structures elles-mêmes, on risque de maintenir des comportements de gestion à tendance centralisatrice et bureaucratique. C'est bien la *diminution du nombre d'échelons de la structure* qui est ici souhaitée, en particulier à l'enseignement obligatoire. Comme l'illustraient de façon éloquente certains des experts interviewés, il est impensable qu'il y ait plus de paliers hiérarchiques dans une grande commission scolaire que chez Toyota, ou encore, qu'une commission scolaire qui gère une dizaine d'écoles ait à se doter d'un siège social. Il y a donc lieu de procéder à l'assouplissement du cadre structurel et de « raccourcir la chaîne décisionnelle⁴³ ».

On sait que la gestion actuelle est aussi gênée dans son action par l'existence d'encadrements nombreux et détaillés en provenance de l'autorité centrale. On peut certes admettre que la complexité des situations et la multiplication des partenaires en éducation appellent l'établissement d'orientations et de règles communes qui reflètent les consensus établis. Il en va de la cohésion même du système. Toutefois, la responsabilisation des établissements scolaires exige une latitude d'action qui n'est pas compatible avec l'uniformité des manières de faire. Il faut faire confiance à la capacité des gens de prendre en charge leur devenir. Il y a lieu de procéder à *la réduction et à la simplification des encadrements nationaux*, de façon à pouvoir laisser une marge de manœuvre plus grande aux milieux scolaires. On pourrait convenir de l'existence d'un minimum d'encadrements précisant les orientations à respecter et inviter les milieux éducatifs à les traduire concrètement en adoptant leurs propres règles de conduite.

43. Propos tirés des entrevues faites avec M. Guy Pelletier et M. Roland Arpin.

► *Dévolution d'une plus grande responsabilité éducative à l'établissement*

Nombreux sont les gestionnaires qui s'interrogent actuellement sur l'existence de leur marge de manœuvre réelle, tellement les prescriptions émanant des autorités centrales contraignent leur action. Quant aux acteurs qui se situent à la base du système, ils constatent que la plupart des décisions qui les concernent se prennent « en haut », parfois au niveau du pouvoir central, parfois à un niveau intermédiaire.

La tendance à la centralisation dans le système a contribué au déplacement des préoccupations de gestion vers une série d'opérations diverses souvent éloignées des problèmes vécus à la base. On peut dire que la gestion y a beaucoup perdu, s'étant coupée des acteurs qui agissent quotidiennement sur le terrain. Nombre de décisions sont prises au sommet, sans que les milieux soient parties prenantes pour ce qui est de l'essentiel. Au primaire-secondaire, on se dit enfermé dans « une spirale où on a un ministère qui fait de la grande intendance, une commission scolaire territoriale qui fait de la distribution de ressources et des écoles qui font des demandes de ressources⁴⁴ ». La démobilisation des différents personnels s'est d'ailleurs, au cours des dernières années, accentuée, au point que plusieurs ont perdu le goût de jouer leur rôle de façon adéquate, ayant la conviction qu'ils ne sont que des exécutants au sein du système.

Il faut tendre vers une plus *large* responsabilisation *des* établissements pour redonner aux acteurs locaux une prise réelle sur le devenir de l'action éducative. Cela suppose que les établissements deviennent des lieux où se prennent des décisions importantes. Il est temps, en effet, que les acteurs de la base participent à l'élaboration du plan d'action susceptible de traduire les principes directeurs de la mission, qu'ils conviennent des moyens nécessaires à leur action et qu'ils procèdent à l'évaluation des résultats atteints. C'est la question même de l'efficacité du système et de sa capacité de répondre aux besoins de formation des élèves qui est ici en cause. La gestion centrale est invitée à déplacer le pôle de ses préoccupations vers l'établissement et à lui déléguer plus de responsabilité en ce qui touche les modalités de réalisation de l'action. Cela suppose cependant qu'on prenne garde de ne pas encombrer la gestion des écoles, par exemple, de préoccupations qui l'éloigneraient de son terrain plus proprement pédagogique et éducatif. Cela suppose également, pour le primaire-secondaire, que l'on redonne au directeur ou à la directrice d'établissement un rôle de leadership, qu'il redevienne en un sens

44. Extrait de l'entrevue réalisée avec M. Guy Pelletier.

« l'enseignant principal », le maître-d'œuvre de l'équipe-école, celui qui sait susciter la participation des personnels.

► *Ouverture à un partenariat interne et externe plus actif*

Compte tenu de la complexité et de l'interdépendance des problèmes, les acteurs du système ne peuvent plus fonctionner de façon individualiste ou se refermer sur leur univers interne, s'ils veulent agir de façon significative sur les orientations éducatives. Les problèmes d'aujourd'hui exigent d'être abordés dans des cultures davantage mixées où les cloisons étanches entre les territoires n'ont plus de raison d'être. La complexité ne se satisfait plus de la seule intelligence de quelques leaders. Elle exige la mise en commun d'idées et de contributions diverses ; elle appelle une nouvelle *intelligence collective*, l'intelligence organisationnelle⁴⁵ : l'établissement doit donc être un lieu où s'engagent des collaborations plus dynamiques, autant à l'intérieur qu'avec l'extérieur. C'est la constitution d'équipes responsables, capables d'analyser les attentes et d'agir sur les réalités du milieu qui est souhaitée, ce qui dépasse de beaucoup les seules conventions liées à la cohabitation d'individus ou encore la considération polie de partenaires extérieurs. La gestion de l'éducation est grandement concernée par cette ouverture au partenariat.

En ce qui a trait au *partenariat interne*, il s'agit de faire appel aux compétences et à l'expérience des personnels pour la recherche de solutions aux problèmes posés. Il nous faut apprendre à reconnaître la richesse de la mosaïque d'individus dans les milieux et à tableur sur la diversité de leur cheminement personnel et professionnel pour susciter la créativité et l'esprit d'initiative. Il faut donner la priorité aux échanges, à la mixité des cultures, à la fertilisation croisée. Il s'agit aussi de rassembler les personnels des établissements autour d'un projet commun en vue de traduire la mission dans le cadre d'activités concrètes.

Un tel projet ne peut toutefois être conçu en vase clos et nécessite aussi l'établissement d'un *partenariat externe*, à la fois pour s'enrichir en profitant de l'injection de culture nouvelle et pour témoigner de son enracinement communautaire. C'est aussi par une meilleure liaison avec les autres grands partenaires du milieu – responsables des autres missions, employeurs – que ce partenariat doit être nourri, pour témoigner d'une perspective sociétale plus large dans le projet d'établissement. C'est finalement, à l'enseignement obligatoire, en tablant sur une collaboration plus

45. Extrait de l'entrevue réalisée avec M. Omar Aktouf.

intense avec les parents que ce partenariat peut se fixer et évoluer, puisque ceux-ci sont à la fois garants de la continuité des attentes éducatives vis-à-vis de l'institution scolaire, mais aussi de la diversité des manières d'y répondre. Il va sans dire que ce partenariat n'est pas toujours chose facile et que l'adhésion des partenaires n'est pas d'emblée acquise et exige un important travail d'animation de la part des gestionnaires.

► *Reconnaissance des contributions du politique et de l'administratif*

Certains administrateurs-cadres voient la structure politique comme une contrainte avec laquelle il faut composer. Leur méfiance à l'égard des personnes qui exercent des fonctions politiques s'explique, dans certains milieux, par l'acharnement mis par ces dernières à défendre des intérêts de partis ou de clans, au détriment même des intérêts éducatifs collectifs, ou à statuer sur des questions de gestion courante qui relèvent de responsabilités proprement administratives.

Si les administrateurs-cadres déplorent l'empiétement du pouvoir politique sur le terrain de l'administration proprement dite, on peut dire, en revanche, qu'ils résistent encore très vivement à reconnaître résolument la légitimité du pouvoir politique⁴⁶. Alors que l'expertise des cadres devrait guider les choix des élus – le directeur général propose et le Conseil des commissaires ou le Conseil d'administration dispose –, elle les conduit souvent à vouloir se substituer au pouvoir politique pour la définition des orientations éducatives. Vu la professionnalisation de leurs fonctions, les administrateurs-cadres sont parfois tentés d'imposer leur « expertise », au-delà des éclairages requis. Cependant, il faut peut-être voir, dans ces « ingérences » sur le terrain politique, le souci honnête d'infléchir la trajectoire éducative dans le sens de ses convictions.

La faible valorisation sociale de la fonction politique dans le domaine scolaire a conduit, dans certains cas, à l'élection de personnes peu formées et peu expérimentées, elles-mêmes portées à abandonner les décisions politiques aux cadres-experts. Il faut admettre également que certains « politiques » n'ont pas su évaluer les limites de leur pouvoir et ont eu

46. Précisons toutefois que cette non-reconnaissance du pouvoir politique scolaire n'est pas propre aux administrateurs-cadres. La faible participation des citoyens aux élections scolaires et leur méconnaissance du rôle des commissaires amènent à conclure à une « sérieuse crise de légitimité ». Voir Guy Pelletier, « L'Administration scolaire québécoise et son milieu : bilan et prospective », dans *Administration scolaire, théorie et pratique*, sous la direction de M. C. Barnabé et M. H. Girard, Chicoutimi, Gaétan Morin Éditeur, 1987, p. 38.

recours à des pratiques peu respectueuses des fonctions normalement dévolues aux « administratifs ». *L'harmonisation des espaces politique et administratif reste à faire dans le modèle de gestion préconisé. Ce n'est toutefois que dans le respect et la reconnaissance des responsabilités respectives qu'elle risque de se produire.*

Il faut certainement revaloriser les fonctions politiques aux différents paliers de la structure. Le modèle de gestion mis de l'avant exige que le système d'éducation soit davantage porteur des besoins et des attentes de la société. Il requiert une meilleure interaction avec la société. Le politique trouve ici une certaine légitimité. Au primaire-secondaire, on s'attend à ce que les conseils des commissaires jouent un rôle plus significatif sur le plan des grandes orientations d'ensemble, à la condition de ne point mettre en tutelle les projets d'établissements. Effectivement, ils sont les représentants officiels de la communauté et la garantie d'une préoccupation d'enracinement dans le milieu⁴⁷. Au collégial et à l'universitaire, là où les membres des conseils d'administration sont nommés, il importe de bien accueillir cette ouverture plus grande vers l'extérieur, de façon à associer des représentants de la communauté aux grands choix institutionnels⁴⁸. Cette confirmation de l'espace politique n'enlève rien aux responsabilités des administrateurs-cadres eux-mêmes. Elle raffermirait leur rôle premier d'éclairage, d'analyse des situations et de propositions de voies d'avenir et assure la légitimité de leurs gestes administratifs. Il est clair toutefois qu'une gestion qui privilégie une dynamique éducative centrée

47. C'est ce qui ressort des entrevues réalisées avec la présidente de la Fédération des commissions scolaires du Québec et avec le président de l'Association des directeurs généraux de commissions scolaires.

48. Cette opération ne s'impose pas qu'au secteur de l'éducation, comme le rappelait M. Jean-Claude Deschênes lors de son intervention devant les membres du Conseil le 27 février 1992. Plusieurs analystes se posent des questions au sujet du rôle véritable des conseils d'administration, notamment dans les collèges d'enseignement général et professionnel ou dans les établissements de santé ou de services sociaux. En se référant, entre autres, à l'étude du Groupe Connexe (1983) qui a analysé le fonctionnement du Conseil d'administration dans 22 cégeps, M. G. Julien conclut sur l'absence de rôle déterminant des consommateurs de services et des représentants du milieu socioéconomique dans l'administration des établissements. La formule des conseils d'administration expérimentée depuis plus d'une vingtaine d'années dans les cégeps et les établissements de santé et de services sociaux n'aurait pas, à son avis, suscité une décentralisation du pouvoir vers les établissements et n'aurait pas engendré des rapports de type égalitaire entre les acteurs. Voir : G. Julien, « Les conseils d'administration des établissements publics », dans *Management public, Comprendre et gérer les institutions de l'État*, sous la direction de R. Parenteau, Presses de l'Université du Québec, p. 367-386. Il faut cependant noter que des changements, effectués dans la loi en 1979, concernant les conseils d'administration, semblent avoir eu un certain impact : ainsi, les membres externes sont supérieurs en nombre aux membres internes ; les membres internes ne peuvent voter sur les questions ayant trait à leurs conditions de travail. Ces mesures ont bien souvent changé la teneur des rapports entre les divers groupes.

sur la formation de l'élève et le soutien à l'acte pédagogique, comme c'est le cas dans la perspective du modèle souhaité, lie aussi le pouvoir politique. On pourrait même dire qu'il doit être le garant de telles options puisqu'il est normalement le porteur des besoins éducatifs socialement exprimés. Et c'est là la plus profonde raison d'être de la confiance mutuelle et de la complicité qui doivent exister entre le politique et l'administratif.

1.2.2.4. Resituer le financement : de la préoccupation étroitement budgétaire à la perspective de la mission éducative

La situation budgétaire préoccupe l'ensemble des gestionnaires dans le système, à quelque niveau de la structure que ce soit. La référence aux lacunes qu'elle comporte est à ce point constante et systématique, depuis le début des années 80, qu'on en fait souvent l'obstacle premier à toute amélioration possible de l'efficacité ou de la qualité du système d'éducation. Le modèle de services, que la structure scolaire s'est donné, s'est construit progressivement sur l'identification de programmes divers visant à traduire les priorités établies et sur l'affectation de budgets pour en assurer la réalisation. L'amélioration de la qualité de l'éducation a longtemps été associée à l'expansion des services et au « gonflement » de la structure, en plus d'être liée à l'injection de budgets additionnels. L'instauration d'une nouvelle approche de gestion nécessite que l'on s'attache à *resituer le financement de l'éducation dans une perspective plus vaste*.

De fait, il convient de passer d'une perspective purement utilitariste des budgets à *une autre centrée sur la mission éducative essentielle et ouverte à l'arbitrage social des coûts d'éducation*. Il y a lieu de conjuguer l'importance de l'éducation avec celle des autres priorités sociales il y a lieu de situer les limitations budgétaires dans une plus juste perspective qui prendrait en compte leur place relative dans le contexte du financement de l'éducation, mais aussi dans celui, plus large, d'un ensemble de priorités sociales. On peut peut-être douter de la possibilité de toujours « faire mieux avec moins », mais on ne peut faire fi de l'obligation morale de « faire différent avec ce qu'on a ». Le changement de perspective souhaité suppose une vision systémique du financement des services publics.

Deux tâches essentielles

En matière de financement, il y a lieu d'assurer le maintien d'un niveau de ressources substantielles en éducation pour garantir la réalisation de la mission, mais aussi de situer l'éducation parmi l'ensemble des priorités sociales.

► *Révision des priorités en fonction de la mission éducative*

Il faut reconnaître qu'un rattrapage important a été fait en éducation au Québec et *qu'on n'en est plus au stade du sous-développement* des services. Sans se targuer de posséder une structure de services parfaite, il y a lieu de reconnaître l'existence d'un système éducatif comparable à ceux qui ont été mis en place dans les sociétés avancées. À cet égard, le discours entendu dans certains milieux éducatifs ne tient pas toujours compte des nuances qui s'imposent pour analyser les restrictions imposées, au cours des dernières années, à l'expansion des services d'éducation.

On ne doit plus résister à l'entreprise *de révision des priorités ou des programmes établis en fonction des besoins éducatifs essentiels*. La culture organisationnelle a en effet encouragé, jusqu'à un certain point, le cumul des programmes d'activités plutôt que leur transformation. Une tradition s'est instaurée, par laquelle les nouveaux programmes d'activités s'ajoutent aux anciens, sans qu'on ne procède systématiquement à l'évaluation et au réaligement périodiques de ces initiatives.

Par ailleurs, le souci d'une plus grande rationalisation des dépenses d'éducation semble faire maintenant l'unanimité dans notre société. La gestion de l'éducation est ainsi directement interpellée par cet objectif et elle est invitée à fournir des efforts accrus dans le but de *mieux cibler et définir ses priorités* et d'affecter judicieusement les budgets à la mise en œuvre de services correspondants. La perspective de rentabilisation des investissements financiers en éducation ne doit toutefois pas nous faire oublier les exigences d'une formation de qualité et l'incidence qu'elles ont sur l'ampleur du budget à consentir. Parce qu'il y a aussi un consensus, chez tous les partenaires sociaux, autour de l'importance d'assurer une formation de qualité pour prendre les virages sociétaux qui s'imposent dans les années en cours.

Il faut donc également *s'assurer du maintien de ressources substantielles en éducation*, si l'on veut que la gestion s'acquitte de ses responsabilités à l'égard de la mission éducative. En clair, il faut que les moyens financiers suivent les intentions. Certains choix, dont le caractère judicieux fait consensus – par exemple, l'accessibilité des services, la prise en compte des besoins particuliers de populations hétérogènes, l'assurance d'une formation qualifiante, la maîtrise de la langue maternelle – impliquent des investissements importants. En refusant d'allouer les ressources financières suffisantes, l'État se trouverait à compromettre la réalisation même de la mission du système d'éducation. Il y a donc ici des tâches importantes pour les ministres concernés et pour les responsables des organismes des différents réseaux.

► *Ouverture à un arbitrage social*

L'importance de voir dans l'éducation l'un des leviers essentiels pour l'épanouissement des individus et le développement de la collectivité ne fait pas de doute dans notre société ; tous les discours convergent actuellement pour en rappeler la nécessité. Toutefois, en milieu scolaire, il arrive qu'on soit peu sensible aux autres priorités sociales, alors même qu'on reconnaît des *besoins nouveaux en d'autres domaines* nécessitant tout autant des mesures urgentes. L'entreposage des déchets toxiques, le vieillissement des populations et les coûts de santé que cela génère ou, encore, l'accueil et l'intégration des immigrants – pour ne nommer que ces quelques besoins – interpellent maintenant notre société et confrontent ses membres à des choix urgents et déchirants, ce qui fait dire à plusieurs que l'éducation doit être située dans un espace social plus vaste, même si l'on doit toujours reconnaître son importance fondamentale et envisager ses coûts comme un investissement pour l'avenir de la société.

L'effort de rationalisation des dépenses exigé désormais au sein des organisations scolaires doit dépasser le seul réflexe d'opposition aux compressions et s'inscrire *dans le cadre du réexamen de l'ensemble des priorités sociales*. Les choix éducatifs ne peuvent plus être définis en vase clos ; ils doivent maintenant s'insérer dans l'examen d'un ensemble de problématiques sociales. Cette perspective fondamentalement nouvelle s'avère des plus exigeantes, car elle requiert que les acteurs du système scolaire, à commencer par les gestionnaires eux-mêmes, se réfèrent non seulement à l'essentiel de la mission éducative, mais s'ouvrent également à une large vision de la vie en société.

**1.2.2.5. Juger et rendre compte de la qualité
des services d'éducation : du laisser-faire à l'évaluation**

On a parlé de la difficulté du système à évaluer ses actions et à en rendre compte. On y voit d'ailleurs des liens étroits avec le degré d'efficacité dont il fait preuve pour traiter des problèmes qui touchent la formation des élèves. Des efforts importants doivent être consentis dans l'avenir sur le plan de l'évaluation critique des actions posées et de la transmission des résultats de cette évaluation à la population. On doit désormais consentir à *l'obligation de l'évaluation et de l'imputabilité*⁴⁹ dans le système, à tous les

49. L'imputabilité fait référence à l'obligation pour un individu ou un organisme de rendre des comptes sur les responsabilités, les mandats et les ressources qui lui ont été confiés. Voir Guy Breton, *L'Imputabilité dans les services d'éducation*, Allocution du vérificateur général du Québec à la réunion du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 26 mars 1992.

paliers de la structure. C'est une question de justice et d'équité vis-à-vis des élèves et de la population qui doit motiver ultimement les gestionnaires à assumer une telle responsabilité. Le système doit pouvoir témoigner de son « produit » — une formation de qualité et pertinente — et rendre compte de l'efficacité des actions tout autant que des coûts qu'elles ont générés. Cette obligation ne doit pas passer, pour autant, par la simple augmentation mécanique des contrôles externes. Il s'agit plutôt de développer un esprit nouveau qui fasse en sorte que les actions de tous les acteurs du système soient motivées par les résultats visés et éclairées par les résultats obtenus.

Deux tâches essentielles

Pour passer à une gestion qui fasse de l'évaluation et de la reddition de comptes l'une de ses priorités, il faut consentir résolument au développement de l'évaluation institutionnelle et souscrire à l'obligation de l'imputabilité dans le système.

► *Développement de l'évaluation institutionnelle*

Comme le rappelait le Conseil dans un rapport antérieur, l'évaluation est, en quelque sorte, la *conscience* vigilante, *éclairée* et agissante du système d'éducation lui-même, des établissements d'enseignement et des individus⁵⁰. Elle vise, par un regard critique sur l'ensemble des activités réalisées, à juger des résultats atteints et de la pertinence de maintenir ou d'ajuster certaines pratiques. Elle concerne autant le fonctionnement général du système et des établissements que les pratiques des personnels et les apprentissages des élèves. Les activités réalisées permettent-elles à l'établissement scolaire de remplir sa mission ? Répondent-elles aux besoins des clients, qu'ils soient élèves, parents ou employeurs ? L'action éducative est-elle efficace, c'est-à-dire atteint-elle les objectifs visés ? Est-elle efficiente, c'est-à-dire obtient-elle les résultats escomptés à des coûts raisonnables ? Voilà autant de questions importantes qui justifient que les divers acteurs scolaires prévoient des temps d'arrêt pour évaluer leur agir et réajuster leur trajectoire.

Pour servir la qualité de l'éducation, cette évaluation doit toutefois respecter certains principes : elle doit s'assurer de la participation de toutes

50. CSE, L'Évaluation-situation *actuelle et voies de développement*, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, 1983, p. 3.

les personnes concernées par les résultats de l'entreprise d'éducation, respecter le caractère professionnel de l'intervention des acteurs éducatifs et reconnaître à la fois la diversité des besoins et la cohérence des actions éducatives.

À cet égard, on ne saurait trop insister sur le fait que *l'évaluation institutionnelle doit d'abord être formative*, c'est-à-dire viser à soutenir les acteurs dans l'exercice de leurs fonctions et améliorer leur rendement. Elle doit prendre en compte le point de vue et la participation des personnes directement concernées. Elle doit toutefois se prémunir contre les risques d'une analyse *in vitro*. Au contraire, elle s'enrichira de l'apport de points de vue externes et de facteurs exogènes. Ce type d'évaluation permet, voire oblige, l'usage de « lunettes » sur mesure, adaptées à l'environnement dans lequel elle s'inscrit. En ce sens, elle respectera la diversité des besoins et s'assurera de la cohérence des réponses.

► *Obligation de l'imputabilité*

*Le caractère public de la mission et du financement de l'éducation justifie à lui seul que les personnes mandatées pour mener à bien l'entreprise éducative rendent compte de leurs actes et des résultats auxquels ils sont parvenus*⁵¹. L'imputabilité « ... c'est le corollaire nécessaire de l'autorité reçue et de la responsabilité assumée⁵² ». Le nouveau modèle de gestion ne peut ignorer cette responsabilité. Le droit de regard de la société sur les pouvoirs qu'elle a délégués et l'argent qu'elle a investi implique que les acteurs chargés de dispenser les services d'éducation rendent des comptes sur la pertinence des services offerts et sur la manière dont les sommes investies ont été dépensées⁵³, tout autant que sur la qualité des résultats atteints.

L'importance cruciale que revêt, pour l'avenir des pays, la qualité des ressources humaines – et son corollaire, la qualité de l'éducation – invite à un exercice rigoureux d'imputabilité. Dans le même sens, les contraintes budgétaires imposées par le contexte économique conduisent à un intérêt accru et légitime pour l'usage fait des investissements publics.

51. Guy Breton, loc. cit., p. 22-23.

52. Voir J.C. Deschênes, « Le devoir de rendre compte », texte présenté au colloque sur la Gestion de la qualité dans le secteur public, *une philosophie d'excellence*, Montréal, novembre 1991, p. 17.

53. Pour plus de précision sur les dimensions touchées par une telle opération, voir « La fondation canadienne pour la vérification intégrée », La Communication et la vérification de l'information sur l'efficacité dans *le secteur public*, Rapport sommaire, Ottawa, 1987.

L'opération de reddition de comptes peut aussi être une occasion d'aller chercher la rétroaction sur les services offerts et un moyen d'alimenter les projets à venir. En ce sens, elle n'est pas que tournée vers le passé ; elle est résolument ouverte sur l'avenir.

Cet autre modèle de gestion auquel le Conseil suggère de se rattacher propose un cadre de référence qui prend appui sur la dynamique proprement éducative : la formation de l'élève et l'association intime de tous les acteurs du système en constituent les pôles. Ce cadre propose aussi un autre type de fonctionnement, plus souple dans ses structures et dans ses aménagements et plus stimulant dans ses transactions avec les personnels de la base. De façon plus concrète, cet autre modèle exige qu'on effectue des transformations majeures sur le plan de la vision, de la direction du partage des mandats, du financement et de l'évaluation. Les gestionnaires sont ainsi invités à regarder plus loin pour mieux situer le présent, à susciter l'engagement actif des acteurs, à assumer les mandats de façon plus responsable et plus complémentaire, à réaligner le financement sur la réalisation des visées éducatives essentielles et à évaluer leurs actions. Des tâches importantes découlent également de ces orientations. Mais le passage à cet autre modèle exige une stratégie de mise en œuvre. Le prochain chapitre tente de la présenter et d'en expliquer le sens.

1.3. STRATÉGIE DE MISE EN ŒUVRE

Les orientations de gestion décrites au chapitre précédent exigent, de la part des établissements et des gestionnaires à tous les paliers de la structure, une véritable stratégie de mise en œuvre. Le succès de l'instauration de cet autre modèle de référence est lié à une telle stratégie. De fait, ces orientations obligent les gestionnaires à effectuer des ruptures importantes avec les modes de penser et d'agir de type bureaucratique, ce qui implique de nécessaires réajustements dans les attitudes, les pratiques et les mécanismes adoptés. On ne peut donc qu'insister sur le caractère exigeant d'une telle entreprise, étant donné la nature et la constance des efforts qu'elle requiert. La mise en œuvre d'un modèle de gestion différent demande en outre quelques précautions sur le plan de sa préparation si l'on veut déboucher sur des applications réussies.

Le troisième chapitre s'attache donc à préciser les aspects importants de cette stratégie de mise en œuvre du nouveau modèle. On identifie d'abord, dans une *première section*, quelques conditions susceptibles de favoriser l'aménagement de la transition vers cet autre modèle de référence. On dégage ensuite, dans une *seconde section*, l'ensemble des actions

concrètes à mener pour la mise en œuvre des nouvelles orientations de gestion.

1.31. Aménager la transition vers le nouveau modèle

Un changement de paradigme ne s'improvise pas. Pas plus en éducation qu'ailleurs. Il doit se préparer et se protéger des fausses manœuvres, voire se prémunir contre les illusions qu'il peut susciter et les désillusions qui peuvent s'ensuivre. Très souvent, les changements envisagés en éducation ont été engagés sans trop de préparation, parfois même sous l'impulsion de modes ou de slogans séducteurs, ou encore selon la disponibilité des budgets. La plupart du temps, précisément parce qu'ils se référaient au modèle bureaucratique, ils ont été entrepris sous l'angle du maintien de l'uniformité des conduites, sans tenir compte des situations particulières et des rythmes différents des milieux scolaires.

La mutation souhaitée en gestion de l'éducation ne peut s'accommoder du maintien d'un cadre de fonctionnement rigide et uniforme, pas plus qu'elle ne peut tirer d'avantages d'une improvisation hâtive. Elle suppose, au contraire, qu'on se préoccupe de voir où l'on veut aller, qu'on s'attache à cerner l'état de la situation et qu'on se soucie de prévoir les gestes prioritaires à faire. Elle exige aussi la présence de personnes dynamiques et déterminées, à chaque niveau de la structure, capables de prendre en charge le projet de révision et d'animer la réflexion des différents acteurs dans le but de les aider à cheminer.

Le souci d'aménager la transition vers un autre modèle constitue donc une opération stratégique de premier plan. En plus de son fondement sur la responsabilité des gestionnaires à l'égard des mouvements à effectuer, cette opération stratégique requiert qu'ils aient pris sur l'ampleur des virages à prendre et sur le rythme à emprunter.

1.3.1.1. Forces vives au cœur du changement

La stratégie de mise en œuvre comporte, d'abord et avant tout, un aspect lié au passage d'un modèle à l'autre. En un sens, on peut dire que la stratégie de mise en œuvre inclut une stratégie du changement. Or, ce changement, ce passage ou cette transition dont on parle ne pourra se faire que si l'on accepte, dès le départ, de miser sur les forces vives qui peuvent en assurer la réalisation.

La première de ces forces réside dans *les gestionnaires eux-mêmes*. Ce sont en effet les gestionnaires de chaque organisme qui, par leur compétence et leur engagement, constituent le levier essentiel du changement à effectuer. C'est sur leur leadership de vision et, plus généralement, sur leur expertise en gestion que s'appuie en définitive le cheminement institutionnel vers cet autre modèle de gestion. Sur eux reposent la mobilisation des personnels et l'instauration d'une dynamique institutionnelle qui puisse se transformer en projet d'établissement.

La deuxième force concerne la mise en *relief de toutes les expériences qui témoignent déjà d'une référence* au modèle souhaité. Ici et là, des initiatives existent, des types d'intervention émergent, des pratiques apparaissent qui non seulement remettent en question le modèle bureaucratique dominant, mais qui sont également les signes annonciateurs d'un nouveau référentiel en matière de gestion. Ces gestes doivent être connus, reconnus et diffusés, car ils ont en un sens valeur d'exemplarité ; ils portent en eux-mêmes une vision du changement à faire. Leur exemplarité constitue une force vive sur laquelle il faut miser.

La troisième force a trait à la *culture* institutionnelle. Pour que le changement se produise, il importe que cet ensemble de manières collectives de sentir, de voir et d'agir soit réenvisagés en fonction d'un style de gestion approprié au modèle souhaitable. Il faut donc accepter de repenser en quelque sorte les normes, les exigences, les croyances et les rituels et, pour tout dire, l'atmosphère même de la maison : car le changement de référentiel ne se produira pas si les gestes demeurent isolés. C'est la culture institutionnelle ou l'éthos collectif en élaboration qui doit être graduellement imprégné des représentations et des valeurs du nouveau modèle.

La quatrième force concerne la *prise de conscience du nouveau modèle de référence*. Ce degré de conscience doit être assez fort pour inciter au changement. Il s'agit ici en effet plus que d'un simple ajustement du modèle bureaucratique dominant. Il y va d'une révision globale des pratiques en fonction des représentations et des valeurs que véhicule un autre modèle. Et cette conscience doit être assez vive pour inciter à la mise en oeuvre de nouvelles pratiques, comme on l'a dit, plus soucieuses du gouvernement des personnes que de l'administration des choses.

1.3.1.2. Engagement dans une démarche de révision collective

On a dit que la mise en oeuvre d'un modèle de gestion différent ne peut se faire spontanément, à la suite de constats sur l'inefficacité du fonction-

nement du modèle actuel. S'inscrire dans un nouveau cadre de référence, avec les orientations qui en découlent, exige donc *une démarche consciente, délibérée et critique de la part des ministères concernés et des différents milieux éducatifs* en vue de procéder à une révision globale des clauses de l'ancien « contrat de gestion ». Une telle révision constitue en soi un processus long et ardu, fait de continuités certes, mais aussi d'hésitations et de reculs. Elle requiert des moments d'appropriation. Elle a besoin du temps. L'adhésion aux orientations du nouveau modèle ne peut être téléguidée instantanément de l'extérieur par quelques pressions ou prescriptions que ce soit ; elle doit émaner des individus eux-mêmes, à la suite de l'examen de leur situation propre dans leur organisation. Cette entreprise n'est pas facile à réaliser puisqu'elle suppose une grande ouverture d'esprit de la part de tous les acteurs, à commencer par les gestionnaires eux-mêmes. Une profonde détermination est en outre exigée de leur part, puisqu'elle garantit l'authenticité d'une démarche qui ne saurait se satisfaire de simples changements de surface.

S'engager résolument dans une démarche de révision nécessite d'abord que l'on effectue chez soi et pour soi, au sein des unités administratives des ministères et dans chaque établissement, *un bilan collectif initial des pratiques de gestion*. Ce sont certes les difficultés et les faiblesses qui doivent être identifiées, mais ce sont aussi les forces et les acquis de gestion qui doivent être dégagés, car c'est bien sur ces derniers qu'il faudra miser. Les jugements portés doivent, pour ainsi dire, donner lieu au dégagement d'un portrait global susceptible de traduire le plus justement possible les modes de gestion en vigueur. Ce portrait doit à la fois permettre d'apprécier le cheminement parcouru et de cerner les réaligements à faire.

On peut être tenté de n'attribuer à cet exercice qu'un statut d'identification et de mise en commun des problèmes qu'on ferait entre gestionnaires, à un moment stratégique de l'année. La révision dont il est question ici est d'un tout autre ordre et implique la contribution active de toutes les unités et de tous les personnels d'éducation dans les établissements. De fait, il s'agit d'une remise en question profonde des pratiques organisationnelles et d'une réflexion d'ensemble sur les modes de participation des personnes et d'intégration des contributions dans l'entreprise éducative. Elle nécessite donc que tous les individus – gestionnaires, personnels professionnels et de soutien, clients du système et partenaires associés – soient mis à contribution et trouvent une place véritable et significative dans le débat entrepris. Cela n'exclut toutefois pas que les gestionnaires fassent entre eux leur bilan de la situation et énoncent leurs propres pistes de solution. On doit cependant convenir du caractère collectif d'une telle évaluation, sans quoi on risque de maintenir le statu quo.

Ce bilan global peut, certes, être effectué de diverses manières et revêtir différentes formes. Chaque milieu éducatif devrait *trouver ses propres points d'ancrage*. C'est en effet à chaque établissement ou à chaque unité administrative des ministères qu'il revient de définir les modalités susceptibles d'encadrer cette réflexion collective. Ce qui prime ici, comme on l'a dit précédemment, c'est plus le caractère fondamental de la remise en cause et l'esprit collectif et convivial de la démarche entreprise. Des milieux choisiront, par exemple, d'amorcer leur réflexion à partir de thèmes ou de problématiques particulières et de consacrer un certain nombre de journées en cours d'année pour mener à bien les discussions, celles-ci s'effectuant d'abord par groupes homogènes d'individus avant de faire l'objet d'un partage collectif. D'autres seront tentés d'utiliser des tribunes plus vastes et plus officielles, telle la tenue d'états généraux triennaux ou encore de colloques régionaux, pour susciter une réflexion d'ensemble et convenir des actions prioritaires à entreprendre⁵⁴. Quoi qu'il en soit, il importe de créer une circonstance favorable autour d'un tel événement, de façon à bien marquer l'intention de remise en question qui anime l'exercice ; le bilan d'ensemble peut en quelque sorte constituer le coup d'envoi de la démarche de révision.

1.3.1.3. Adhésion des gestionnaires du sommet

Un projet de révision des modes de gestion exige, certes, d'être appuyé sur les témoignages personnels de chacun des gestionnaires et d'être porté résolument par eux. Pour que le débat sur le bilan puisse être mené avec efficacité et puisse déboucher sur des engagements concrets qui trouvent écho dans les pratiques organisationnelles, il requiert préalablement toutefois l'engagement des dirigeants du sommet — que ceux-ci oeuvrent dans les ministères, les organismes régionaux ou les établissements — sans quoi la démarche de révision risque d'être un exercice de style voué à l'échec à plus ou moins brève échéance. On en fait d'ailleurs ici une exigence qui, bien que non suffisante, n'en est pas moins nécessaire à l'aménagement de la transition vers le nouveau modèle. Cela vaut d'ailleurs tout autant pour les ministères que pour les différents établissements.

Plusieurs analystes des organisations pensent, en effet, que le changement des pratiques managériales passe obligatoirement par *l'adhésion prioritaire des gestionnaires du sommet à la nécessité du changement*. Cela

54. Des initiatives de divers ordres sont entreprises dans quelques milieux éducatifs. On se réfère ici à l'une d'entre elles, menée à la Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière.

implique qu'ils partagent intimement la conviction d'une telle nécessité et qu'ils en fassent une réelle priorité, ce qui les place en position d'influencer les autres personnels⁵⁵. De fait, on peut voir en cette détermination une garantie intéressante et une sorte d'assurance-action vis-à-vis des changements à effectuer.

Certains s'étonneront toutefois de voir encore les « têtes dirigeantes » pointées comme premiers responsables des changements souhaités. On aurait tort toutefois de penser qu'un tel engagement exclut la participation significative des personnels de la base. Ce qui est affirmé, c'est que l'adhésion des gestionnaires du sommet sert de « locomotive » pour que s'enclenche dans chaque milieu, et cela à tous les paliers de la structure, une véritable réflexion sur la dynamique et le fonctionnement du modèle de gestion. Il faut bien que, quelque part, quelqu'un donne le ton, démarre le processus et s'assure de son déroulement dans le temps. C'est dans une perspective d'animation et de mobilisation de tous les acteurs autour de ce projet de révision qu'il faut situer cet engagement prioritaire des gestionnaires.

On doit comprendre aussi que *le pouvoir politique doit s'engager activement dans le processus de révision*. Dans le cas de l'enseignement obligatoire, on ne peut manquer de rappeler le rôle décisionnel et décisif que le Conseil des commissaires joue par rapport aux orientations des établissements. C'est d'ailleurs parce qu'ils sont partie intégrante de la gestion et qu'ils contribuent à en teinter le style d'exercice que leur engagement est aussi préalablement requis, à l'instar de celui du directeur général et de ses adjoints. Dans le cas de l'enseignement supérieur, il faut aussi souhaiter une association significative des membres des conseils d'administration à l'entreprise de réflexion, ce qui devrait contribuer à cautionner les efforts de changement et à les aligner sur les besoins particuliers des milieux éducatifs. Dans le système, il faut aussi convenir de l'impact majeur que peuvent avoir le discours et les gestes ministériels sur l'évolution de la gestion. Les déclarations récentes des ministres visant à confirmer une place plus significative à l'apprentissage des élèves et à l'évaluation des enseignements dans le système et à revaloriser la profession enseignante sont déterminantes pour la gestion de l'éducation et s'inscrivent dans l'optique du changement de perspective proposé ici.

55. Telle est la conviction exprimée par M. Crozier qui en fait une condition de réussite. Voir M. Crozier, *L'Entreprise d'écoute [...]*, p. 117-119.

**1.3.1.4. Examen des problèmes et des initiatives
au sein des établissements**

L'importance accordée aux structures et aux règles dans le système actuel a influencé la manière d'exercer les responsabilités et d'apprécier l'efficacité des actions éducatives. On en est arrivé progressivement à gérer loin du terrain, à orienter l'éducation « du dehors », sans trop de référence à ce qui se passe réellement à l'intérieur. C'est ainsi qu'on a qualifié d'efficace, voire de responsable, une gestion basée sur la conformité aux règles et sur la capacité d'ajustement par rapport aux prescriptions établies. Une telle appréciation a contribué à accentuer la distance avec les problèmes vécus et les initiatives mises de l'avant dans les milieux éducatifs.

La mise en œuvre de nouvelles orientations de gestion exige préalablement un renversement de perspective sur le plan de l'objet même des préoccupations de la gestion. *Il importe qu'on s'attache d'abord résolument à l'examen des situations concrètes dans les milieux éducatifs et qu'on s'inspire d'abord des problèmes réels, soulevés par la formation des jeunes et des adultes et par le soutien pédagogique aux maîtres*, pour orienter le sens qu'on donnera aux activités de gestion. On ne peut trouver des réponses adaptées à des questions spécifiques en privilégiant des solutions toutes faites ou encore en se fiant à des observateurs éloignés de l'action. Redonner à l'établissement une prise sur sa destinée éducative exige que l'on s'intéresse d'abord et avant tout à son « histoire de vie » et que l'on considère les préoccupations qu'elle véhicule. Ce n'est qu'accordé à la réalité des faits et à la diversité des milieux que le modèle de gestion émergent et souhaité pourra être efficace.

Une telle exigence doit interpeller autant les gestionnaires d'établissements que ceux des ministères concernés. On doit faire plus de place à la diversité dans le système. On doit aussi manifester une certaine prudence vis-à-vis de la tendance à vouloir tout prévoir, tout encadrer et tout contrôler. La recherche d'aménagements adaptés ne pourra être conciliable avec une approche rigide ou stéréotypée des situations. Les procédures ou les règles édictées devraient plus traduire l'esprit des orientations que déterminer le détail de leur application ; elles devraient également offrir des alternatives pour mieux tenir compte des différences entre les milieux éducatifs.

Cela peut vouloir dire que l'on commencera par accorder *la priorité aux préoccupations d'ordre pédagogique* lors des rencontres et que l'on traitera plus rapidement des questions périphériques reliées à l'administration des affaires courantes. Parce que c'est bien à un tel niveau que se situent les véritables problèmes d'éducation : objectifs et pertinence des

programmes, abandon scolaire, disponibilité des étudiantes et étudiants, participation des personnels, par exemple. Il n'est de secret pour personne que la manière de dépenser telle somme budgétaire prend souvent plus d'énergie et de temps dans les discussions que la question portant sur l'évaluation des apprentissages ou encore sur la nature des services à dispenser aux élèves. Cela veut dire aussi que l'on accepte, dès le départ, *qu'une approche différenciée des problèmes* puisse être tentée dans le système, car les situations mettent en présence une diversité de lieux, de clients et de conjonctures. On pourra ainsi tenir compte des situations éducatives particulières des différentes régions sans craindre que cela n'interfère sur le maintien de l'unité et de la cohérence du système. On pourra aussi traiter distinctement des problèmes des diverses populations desservies sans mettre en opposition leurs besoins spécifiques, sous prétexte de souscrire au principe d'une justice distributive.

L'examen de la situation dans chaque établissement devrait aussi normalement *révéler quelques initiatives et mettre en relief quelques pratiques novatrices* sur lesquelles on pourra miser pour effectuer le passage d'un modèle à l'autre. Ces initiatives et ces pratiques, en plus de devenir mobilisantes pour les personnels en cause, indiquent déjà la direction souhaitable et acquièrent du fait même une certaine valeur d'exemplarité. Elles peuvent interpeller l'ensemble des acteurs et leur montrer les visées à poursuivre et les actions à mener pour que se produise le changement de paradigme.

1.3.1.5. Intégration des contraintes du quotidien

L'approche scientifique et rationnelle qui a marqué la gestion s'est attachée à définir et à préciser le cadre d'action, l'objet et les fonctions de la gestion, ce qui a pu laisser croire que tout peut être prévu, orienté et encadré dans le cas des services d'éducation. Les attentes exprimées aux gestionnaires ont d'ailleurs été formulées dans le sens de la plus grande maîtrise possible sur leur action : cela contribue à expliquer les pressions qu'ils mettent sur leurs personnels en vue de l'atteinte de résultats ou leur extrême prudence vis-à-vis des initiatives nouvelles. La gestion a pourtant aussi sa zone d'imprévu, d'indéfini et d'indéterminé, sa zone de « bruits⁵⁶ » en quelque sorte. Ses actions s'appuient, certes, en grande

56. Omar Aktouf définit ainsi la notion de « bruit » : « ... il s'agit de la possibilité, pour un système donné, de laisser se réaliser des phénomènes aléatoires, semblables à des "parasites" non prévus, mais qui sont sources d'enrichissement du système par la "variété" qu'ils y introduisent ». Voir Omar Aktouf, loc. cit., p. 158, note 7.

partie, sur une série de références prédéterminées et concrètes, telles les orientations éducatives, les activités planifiées et exercées, les attitudes des personnels, de même que les ressources disponibles ; mais elles dépendent aussi de phénomènes plus volatiles parce que peu tangibles, rattachés à des événements ou des comportements imprévisibles.

La mise en œuvre des orientations liées au nouveau modèle exigera que l'on intègre plus positivement les contraintes du quotidien dans la poursuite des visées éducatives. Il faudra accepter plus naturellement que des événements imprévisibles ou des conjonctures particulières puissent interférer dans le déroulement des activités ou que les comportements des personnels puissent s'exprimer d'une tout autre manière que celle qu'on avait prévue au départ. Les attitudes des personnes, les délais dans la réalisation d'activités ou les différences de rythmes sont autant de facteurs qui ne peuvent être entièrement prévus. De la même façon, il y aura lieu d'accueillir plus naturellement les phases d'essai et d'erreur dans l'activité des personnels, d'accepter les périodes de doute ou de recul chez eux, ce qui nécessitera que l'on fasse preuve de compréhension et de patience, mais aussi de persévérance dans la poursuite des buts. Cela ne veut pas dire qu'il faudra laisser aller les choses à elles-mêmes ou qu'il ne faudra plus planifier.

Mettre en œuvre les changements et évaluer les retombées des réalisations exigera donc qu'on puisse d'abord s'accorder du temps, qu'on soit capable d'accepter des périodes d'équilibre instable et qu'on soit apte à tolérer des situations incertaines. On devra reconnaître, si l'on donne préséance aux personnes dans la réalisation des orientations éducatives, que les manières d'agir et les rythmes puissent différer ; on devra accepter aussi que les attitudes des acteurs soient respectées et prises en considération.

Cette disposition à accueillir de façon constructive les contraintes, c'est-à-dire à les utiliser comme leviers pour créer de nouveaux dynamismes et relancer l'action, s'impose comme préalable à tous les paliers du système. Plutôt que de subir les aléas et d'en déplorer l'aspect sournois ou catastrophique, il y a lieu d'apprendre à composer avec l'imprévu et l'incertain et d'accepter que l'on puisse agir, parfois, de façon plus spontanée. L'approche « intelligente » de certains problèmes exige, du reste, qu'on laisse plus de place à l'intuition du moment, à son « propre radar » de gestionnaire, car une gestion empreinte de sagesse n'est jamais synonyme de rationalité pure. La gestion visionnaire souhaitée est une gestion qui s'accorde au réel et qui tente de s'accommoder des situations et aussi une gestion qui sait accueillir les effets des événements fortuits et composer avec eux.

1.3.2. Œuvrer à l'instauration de nouvelles conduites de gestion...

La mise en œuvre des orientations de gestion proposées comporte une série d'exigences à l'intention des gestionnaires qui travaillent à tous les paliers du système. Ces exigences concernent tout autant les rapports qui existent au sein des établissements entre les gestionnaires et les personnels d'éducation que ceux qui sont entretenus entre les ministères et les établissements. Celles-ci, qui prennent l'allure de nouvelles conduites, doivent être envisagées sous l'angle de leur complémentarité, prolongent les orientations proposées précédemment, partant, concernent toutes les fonctions de la gestion.

1.3.2.1. ... en lien avec un leadership de vision

Le modèle de gestion vers lequel le Conseil croit qu'il faut cheminer exige que le gestionnaire fasse preuve d'une vision large et pénétrante : qu'il ait en somme « les yeux d'Argus », patron de ceux à qui rien n'échappe, qui se montrent vigilants, lucides et clairvoyants. C'est donc là un premier virage à prendre et qui a trait à la fonction de planification. Aux tâches essentielles qu'il impose concernant la recherche de nouveaux consensus sur le sens de la mission éducative et le souci d'une planification stratégique, il faut ajouter les exigences concrètes suivantes.

Faire partager un projet commun

L'une des premières exigences de planification qui incombe en effet aux gestionnaires de tous les ordres d'enseignement se rapporte à la nécessité de faire partager un projet commun aux divers intervenants engagés dans l'œuvre d'éducation. Ce projet, qui doit s'articuler principalement autour de la mission éducative, vise le dégagement des convergences sur l'essentiel du contrat d'éducation. Une telle exigence a trait à l'appropriation, par les personnels concernés, des principaux choix éducatifs du système, dans le respect des situations et des rythmes particuliers de leur milieu. C'est d'ailleurs la conjonction de ce double mouvement – le partage de visées communes dans le respect de la diversité – qui constitue un défi majeur pour les gestionnaires et qui fonde en définitive leur leadership de vision.

Au sein des établissements, une telle responsabilité se manifeste d'abord par le souci de *créer une véritable communauté de vues* parmi les personnels, autour des exigences éducatives inhérentes à la mission et

des responsabilités qui s'y rattachent. Parallèlement à la précision des valeurs et des contenus spécifiques d'éducation, c'est aussi le sens des contributions complémentaires qui est en cause. Dans ce contexte, il importe d'amener les personnels à s'ouvrir à un dialogue véritable avec les partenaires associés. On comprend que le renouvellement des consensus autour de la mission ne peut être réussi que si les gestionnaires de tous les paliers ont le souci de créer et d'entretenir une vie d'équipe au sein de leur institution et se préoccupent de susciter des solidarités avec l'extérieur. On ne peut prétendre avoir développé un tel degré de complicité au sein des établissements ou entre les différents acteurs, malgré le discours entourant le projet d'établissement. Ce dernier reste, dans beaucoup de cas, une vue de l'esprit ou un projet de papier, sans enracinement réel dans l'action quotidienne et sans appui sur des alliances solides.

Les consensus devraient aussi exister sur *les priorités à inscrire dans un plan directeur*, répartissant les actions à mener. La mission éducative est large et profondément exigeante. On ne peut en actualiser tous les aspects à la fois. C'est pourquoi il importe que chaque établissement se donne son plan directeur, où sont justement fixées ces priorités pour les prochaines actions. Ce qu'exige un leadership de vision cependant, c'est que ces priorités soient toujours projetées sur l'horizon plus vaste de la mission éducative. Cela suppose, de la part des gestionnaires, la capacité de se tenir à jour en ce qui concerne à la fois les mouvements de société et les progrès scientifiques ayant trait à l'apprentissage.

Cette complicité de vues et ce souci de partage d'un projet commun sont également l'affaire des ministères concernés et doivent transparaître dans les transactions avec les milieux éducatifs locaux. Afin que les personnels des établissements puissent s'engager résolument dans la définition de leur projet institutionnel, on doit pouvoir observer, *au sein même du système, un souci réel d'associer les établissements et les différents acteurs sociaux à la clarification des objectifs d'éducation* mais, en même temps, *une attitude semblable de respect à l'égard de la diversité des situations* des régions. À ce palier comme aux autres, faire partager un projet commun signifie que l'on tente de s'accorder sur une même longueur d'ondes par rapport aux objectifs à poursuivre et que l'on convienne des moyens pour les réaliser.

On peut dire que c'est essentiellement dans ce mouvement de mobilisation autour de visées communes que réside le véritable leadership de vision des gestionnaires. Car la volonté de s'entendre sur les buts implique qu'on puisse suggérer des perspectives, concilier des points de vue et identifier des moyens pour accompagner l'action en vue de mener aux réalisations. Les gestionnaires sont donc des semeurs d'idées, des

proposeurs actifs, des abatteurs de cloisons, bien qu'ils doivent aussi être « l'oreille » et « le cœur » des personnels et des milieux.

Favoriser activement l'innovation dans les milieux éducatifs

Un système d'éducation refermé sur lui-même est un système en danger d'asphyxie. Toute organisation doit pouvoir en effet s'oxygéner pour permettre à ses personnels de renouveler leurs pratiques. C'est d'ailleurs le propre d'un système ouvert d'être sensible à d'autres types d'approches et d'être capable d'accueillir de nouvelles façons de faire. Les compressions budgétaires imposées au secteur de l'éducation au cours des dernières années ont eu un effet particulièrement négatif sur les activités de développement et d'innovation dans les milieux. Compte tenu de la fonction anticipatrice de telles initiatives, on a souvent sacrifié l'ouverture vers des « possibles » pour assurer la réalisation du « nécessaire ».

Une philosophie de gestion où l'on fait preuve de vision doit pouvoir assurer un meilleur équilibre entre la poursuite concrète des visées sur lesquelles on a fait consensus et l'ouverture à des pratiques nouvelles. Il y a lieu *de favoriser le développement et l'innovation dans les milieux en encourageant concrètement les projets des acteurs intéressés*. Cela va au-delà de la simple tolérance ou du seul attentisme poli pour déboucher sur des appuis tangibles et permanents aux initiatives engagées. Dans un modèle de gestion ouvert, on doit reconnaître plus significativement le rôle fondamental de l'expérimentation et de l'innovation, aussi bien en ce qui concerne, par exemple, les programmes et l'organisation que la pédagogie et l'évaluation, afin de permettre au système « de garder la tête hors de l'eau » pour prévoir sa propre évolution. Cela passe par l'identification et la création de lieux dédiés à l'expérimentation et à l'innovation et par l'établissement de protocoles clairs pour en légitimer l'existence et en assurer le rayonnement.

On doit certes encourager les « sorties » des personnels à l'extérieur du cadre de leurs établissements pour leur permettre de rafraîchir leurs pratiques et favoriser leur ouverture à d'autres préoccupations. Les milieux d'éducation doivent retrouver le goût du ressourcement et du « second regard » pour nourrir la culture des personnes. Mais parallèlement aux activités plus sporadiques, comme les congrès ou les colloques, on doit aussi se préoccuper de la mise en place de *programmes plus formels d'expérimentation et d'innovation* dans le but de permettre la formulation de projets. Les milieux de l'éducation faisant preuve de vision doivent retrouver le sens des comportements créateurs et encourager, pour ce faire, la différence dans leurs murs.

Mieux repérer, sélectionner et soutenir la relève de gestion

Faire preuve de vision, c'est aussi prévoir la relève. Les attentes à l'égard de cette relève sont élevées. Les responsabilités assumées par les gestionnaires de l'éducation dans le cadre d'orientations nouvelles requièrent des compétences spécifiques. On a parlé, entre autres, de l'importance d'adopter des attitudes d'ouverture à l'endroit des personnels et des milieux, de démontrer des aptitudes pour le leadership et la communication et de posséder des habiletés sur le plan de la vision, de l'organisation et de l'évaluation des services. En clair, on a évoqué un portrait de gestionnaire inspiré par des préoccupations éducatives, capable de décision et d'action dans son milieu, en collaboration avec les personnels qui y œuvrent.

Le passage d'un mode de gestion de l'éducation plus centralisé et fermé à un modèle qui mise sur l'engagement des acteurs et l'ouverture au milieu suppose d'importantes adaptations dans les rôles et les pratiques des gestionnaires. Il *convient donc d'apporter une attention particulière au repérage et à la sélection des gestionnaires de l'éducation* dans les années qui viennent. Les exigences énoncées précédemment nécessitent le recrutement de personnes aptes à susciter l'engagement des personnels des milieux éducatifs et la collaboration des agents externes. Comme l'âge moyen du personnel cadre à tous les ordres d'enseignement permet de prévoir l'amorce d'une période de renouvellement du personnel de gestion d'ici l'an 2000, il importe de repenser les critères sur la base desquels se fera un tel renouvellement, de même que les exigences qui en découlent sur le plan de la formation.

Il faut souscrire résolument à des initiatives nouvelles en matière de sélection des futurs gestionnaires. C'est d'abord auprès des pédagogues des établissements qu'il convient d'exercer un recrutement plus systématique et mieux orchestré. Nombre d'enseignants et enseignantes souhaiteraient, en effet, s'ils étaient repérés, soutenus et encadrés, pouvoir se former « à la gestion ». Des milieux éducatifs ont déjà commencé à faire preuve de plus de vigilance dans le repérage des candidates et candidats potentiels parmi leur propre personnel⁵⁷. Cela implique que des enseignantes et enseignants puissent accéder à des plans de formation et

57. Des initiatives intéressantes se développent en certains milieux, aux fins de dépister, d'évaluer et de sélectionner des candidats enseignants pour la relève de gestion. L'une d'entre elles a donné lieu au programme « DECADE » (Programme de développement de cadres d'école) et a pris naissance dans la région de la Montérégie. Quelques commissions scolaires ont été mises à contribution dans le rodage et la validation du programme qui vise à intéresser les enseignants à exercer la fonction de directeur d'école. Les gestionnaires des milieux sont invités à s'interroger sur une liste de candidats potentiels susceptibles d'assumer la fonction de directeur d'école et sur la manière de susciter un tel intérêt dans

s'inscrire à des stages qui leur permettraient de côtoyer les réalités organisationnelles et de confronter leurs pratiques. Nombre de femmes se laisseraient également tenter par la gestion si elles étaient plus activement sollicitées. Dans cet ordre d'idées, il convient d'étendre la mise en place des programmes d'accès à l'égalité, actuellement menée sur une base expérimentale. La gestion de l'éducation souffre d'une sous-représentation des femmes, ce qui nous oblige à ajuster la manière de recruter les candidates.

Dans le contexte du modèle souhaité, il faut penser à une véritable professionnalisation de la gestion. D'abord, la formation professionnelle des futurs gestionnaires de l'éducation doit aussi être repensée à la lumière des mouvements sociaux qui pèsent sur la mission éducative, des grands courants qui secouent actuellement les modèles de management en place⁵⁸ et des développements récents en matière de pédagogie. Pour être efficace, la formation à la gestion scolaire doit se greffer à une pratique professionnelle, qu'elle soit de nature administrative ou pédagogique. La richesse d'une telle formation réside dans sa capacité de permettre une réflexion sur la pratique et d'offrir des outils pour l'action⁵⁹.

Dans le contexte actuel, où les modes de gestion traditionnels sont remis en question, où « la culture professionnelle existante n'est pas inspiratrice pour la culture en devenir⁶⁰ », le perfectionnement revêt un caractère primordial pour permettre aux gestionnaires de relever les défis qui se présentent à eux. À cet égard, il paraît impératif, à l'enseignement supérieur, là où la coordination et la gestion départementales sont assumées en alternance par les professeurs, que l'on s'assure de l'existence de mécanismes et de formules souples permettant une préparation suffisante à l'exercice des fonctions de gestion.

À l'égard de celle du personnel enseignant, l'insertion professionnelle des gestionnaires ne doit pas être laissée au hasard. Les nouveaux gestionnaires ont besoin d'être initiés progressivement aux fonctions de gestion et d'être soutenus dans leurs premiers essais. En ce sens, en plus

leur milieu ; ils s'exercent aussi à définir des profils de compétences des futurs gestionnaires et à trouver les moyens de favoriser l'exercice concret de la fonction. Le groupe PSY / COM, Programme « DECADE », *Programme de Développement de Cadres d'École*.

58. Plusieurs théoriciens du management sont très critiques vis-à-vis de la formation dispensée. Même le prestigieux grade de « Master of Business Administration » (MBA) est sévèrement critiqué en raison de « son manque d'humanisme ». Voir à ce sujet : Omar Aktouf, *Le Management entre tradition et renouvellement*, p. 444-451 ; Henry Mintzberg, *Le Management, voyage au centre des organisations*, p. 498-506.
59. Certains sont également d'avis qu'il faudrait hausser les exigences de scolarité des gestionnaires, comme c'est le cas dans certaines provinces canadiennes.
60. Propos extraits de l'entrevue de M. Guy Pelletier.

de la formation scolaire, il faudrait prévoir la mise en place de stages pratiques de préparation à la gestion⁶¹. Au total, l'heure ne serait-elle point venue de situer toutes ces actions dans une véritable politique de professionnalisation et de développement professionnel des gestionnaires ?

1.3.2.2. ... en lien avec une mobilisation de tous les acteurs

Le nouveau modèle de gestion requiert qu'on l'on modifie la manière de diriger les personnels. C'est là un deuxième virage à prendre et qui a trait à la fonction de direction. Aux tâches essentielles qu'il appelle concernant la révision des rôles des gestionnaires et la valorisation des ressources humaines, il convient d'ajouter certaines actions concrètes favorisant la mobilisation.

Prendre en considération les besoins et les compétences des personnels

La démotivation et le désengagement de nombre d'acteurs de la scène éducative sont des faits reconnus. Les personnels de l'éducation se disent très souvent coupés des décisions importantes dans leur institution et déplorent la faible influence qu'ils exercent dans les questions qui les concernent directement, alors même qu'on affirme leur rôle irremplaçable en éducation. Les directeurs et directrices d'établissements sont d'avis qu'ils devraient davantage tenir compte des points de vue des personnels, mais l'obligation d'appliquer et de faire respecter des décisions administratives prises ailleurs les en empêche souvent. Plusieurs arrivent même à douter de leur compétence étant donné le rôle d'exécutants auquel on les a parfois réduits.

La mise en œuvre des orientations nouvelles nécessite que l'on revoie la manière de solliciter les contributions personnelles dans le système. Il y a lieu, comme on l'a dit précédemment, de reconnaître plus significativement l'apport professionnel de tous les intervenants. Cela signifie concrètement que l'on se préoccupe de *mieux chercher à reconnaître les intérêts et les besoins des acteurs et de mieux mettre en évidence leurs compétences*. C'est d'abord par l'établissement de nouveaux types de rapports – plus harmonieux, plus personnalisés, mais aussi plus directs –, dans le but de s'enquérir des préoccupations qui les concernent, qu'on pourra s'acquitter d'une telle exigence.

61. Voir CSE, *La Profession enseignante* [...], p. 50. On pourrait à ce sujet s'inspirer du programme Formacadres de la Fonction publique québécoise.

C'est aussi en reconnaissant l'autonomie et la responsabilité des personnes qu'on pourra voir se déployer les compétences. Une telle exigence nous invite à revoir fondamentalement *les modes d'échanges et d'organisation du travail*, les changements proposés devant faire une part plus grande à l'expression et à la compétence des personnes et des équipes. Et c'est tout autant d'une révision des modes de travail des gestionnaires que de ceux de l'ensemble des acteurs dont il est ici question, révision fondée sur un professionnalisme qui débouche finalement sur une forme nouvelle que le Conseil a appelée un professionnalisme collectif⁶². On ne peut penser qu'un climat nouveau puisse s'accommoder du cadre rigide de type industriel dans lequel évolue depuis longtemps l'organisation du travail au sein des établissements. Des assouplissements, dont on commence d'ailleurs à percevoir les signes, doivent être consentis en vue de permettre une communication plus directe, des collaborations plus spontanées et des initiatives plus libres. Des habitudes nouvelles de dialogue doivent être créées dans le respect des intérêts institutionnels et de ceux qui sont liés à la profession.

Des débats sur toutes sortes de question doivent être instaurés sur une base permanente au sein des établissements. Il faut aussi une organisation du travail — convenue entre les parties concernées — qui permette la souplesse nécessaire. L'acceptation de responsabilités professionnelles plus grandes par le personnel enseignant au sein du projet d'établissement suppose que les intérêts éducatifs priment dans l'ensemble des décisions. Et on ne peut faire fi des conditions d'exercice de la profession enseignante, car la relation éducative nécessite des personnes libres et engagées.

On ne peut penser non plus qu'une mobilisation accrue des personnels passe par l'ignorance de leur expertise pour régler les problèmes. Des changements importants doivent être apportés sur ce plan. C'est d'abord en portant les grandes questions éducatives à l'attention des maîtres au sein des établissements et en sollicitant leur contribution active à la recherche de solutions qu'on peut utiliser leurs compétences véritables. C'est aussi en les affectant à des tâches qui correspondent à leurs compétences qu'on est en mesure de mettre en valeur et d'apprécier les talents des personnes. Ce n'est sûrement pas en confinant les personnels à des rôles d'exécutants qu'on peut relever le défi de la mobilisation et du partage d'une culture institutionnelle en éducation.

Aussi bien l'acte de gérer que l'acte d'enseigner doivent être interprétés comme *des pratiques réflexives*. Dans un cas comme dans l'autre, il

62. CSE, *La Profession enseignante* [...], p. 27.

faut transiger avec les situations inédites qui se présentent, intégrer sa réflexion et sa pratique et transformer son expérience en savoir⁶³. Cette dimension réflexive constitue d'ailleurs un aspect fondamental de la compétence de tous les acteurs professionnels sur laquelle il importe de miser.

Encourager et soutenir le fonctionnement d'unités autonomes et responsables

La perspective d'œuvrer à un projet commun d'éducation suppose un regard collectif sur les visées du système et une interprétation partagée des buts poursuivis au sein des entités administratives et des établissements scolaires. Cette communauté de vues, nécessitée en grande partie par l'enracinement sociétal du projet d'éducation, rattache l'ensemble des personnels au cadre des valeurs et des priorités identifiées. L'adhésion au projet d'ensemble ne signifie pas pour autant l'uniformité des conduites et l'absence de différences dans les manières de faire. Les situations vécues, dans chaque milieu comme dans chaque salle de classe, appellent d'ailleurs des adaptations, compte tenu des besoins particuliers qu'elles traduisent. Les modes de gestion traditionnels ont plus misé sur la conformité de l'action pour s'assurer d'une certaine efficacité, ce qui a eu un effet négatif sur la motivation et l'engagement des personnes, en un mot sur leur mobilisation.

La poursuite des nouvelles orientations nécessite que l'on révisé les modes de fonctionnement des différents personnels au sein des entités administratives et des établissements. Il *convient d'encourager le développement de petites unités de travail autonomes et responsables* si l'on *veut accroître un engagement authentique des personnes*. Il ne s'agit pas ici de provoquer artificiellement la multiplication de cellules de travail, mais plutôt de permettre aux individus qui ont des responsabilités semblables de se regrouper en unités organiques pour réaliser plus efficacement les objectifs éducatifs. On ne peut plus exiger, en effet, que tout le monde souscrive aux mêmes règles, en même temps. Si l'on a à gérer « globalement » une vision commune de l'éducation au sein de l'établissement, ses applications doivent être pensées plus « localement », au sein des unités de travail, en fonction des besoins des clientèles, tout en tenant compte des compétences professionnelles des personnes⁶⁴. On doit donc favoriser l'émergence de petites unités qui réunissent les intervenants autour de

63. Ibid., p. 21-22.

64. L'analogie est inspirée de la désormais célèbre phrase « Penser globalement, agir localement » de René Dubos.

préoccupations, de responsabilités et d'intérêts communs. Cela ne peut se faire que si l'environnement organisationnel reconnaît la diversité des démarches, facilite des échanges entre les personnes, favorise des aménagements appropriés et soutient adéquatement l'action.

Cette exigence liée à la mobilisation doit pouvoir s'imposer dans toutes les instances. Cela signifie que l'on consente à revoir les façons de communiquer et de partager les responsabilités avec les personnels. Car c'est surtout la réappropriation collective de leur propre activité professionnelle qui est en cause. Les ministères concernés doivent aussi accepter que les établissements puissent agir différemment et définir leur action en fonction de leurs propres besoins éducatifs. L'acceptation du principe de différenciation des établissements doit transparaître dans les modes de financement et de détermination des programmes, par exemple.

Dans le cas de l'éducation obligatoire, il faut sans doute que la commission scolaire laisse aux écoles leur autonomie et leur responsabilité, ce qui devrait d'ailleurs être imité au sein de chacune d'entre elles, auprès des diverses catégories de personnel. À l'enseignement supérieur, il faut aussi, en lien organique avec la vie institutionnelle, réanimer la vie départementale, c'est-à-dire en faire un lieu où sont assumées des responsabilités professionnelles et où se prennent des décisions stratégiques. Il s'agit aussi, dans certains établissements, de contrer la lourdeur liée à la taille des départements et d'éviter le cloisonnement disciplinaire, en permettant des modes de regroupement et de participation plus ouverts et plus attentifs aux besoins des étudiantes et étudiants, comme le suggère par exemple l'approche programme.

1.3.2.3. ... en lien avec une organisation communautaire

Le nouveau modèle de gestion exige une organisation véritablement communautaire. C'est là un troisième virage à prendre et qui se rattache à la fonction d'organisation et de mise en œuvre. Aux tâches essentielles requérant qu'on distingue et répartisse mieux les mandats et qu'on resitue la perspective du financement, il semble pertinent d'ajouter les chantiers de travail suivants, si l'on souhaite l'avènement d'une authentique communauté éducative.

Utiliser plus efficacement les mécanismes d'échanges

La gestion des affaires éducatives nécessite, dans un contexte renouvelé, beaucoup de souplesse, de la célérité dans la recherche de solutions aux

problèmes, une ouverture plus franche au dialogue, le respect des points de vue des acteurs, une plus grande rigueur dans les opérations à mener, ainsi qu'un souci réel de rendre compte des résultats atteints. Il existe différentes tribunes, divers mécanismes ou dispositifs qui peuvent faciliter la réalisation de telles visées, encore que leur efficacité dépende de l'esprit qui les anime et de l'importance qu'on leur accorde. On déplore d'ailleurs que plusieurs de ces tribunes ou de ces mécanismes soient mal utilisés ou sous-exploités et servent à des luttes de pouvoir entre les personnes et les groupes. La plupart de ces dispositifs, mis en place par les lois ou les conventions, trouvent pourtant leur raison d'être et peuvent constituer des moyens extrêmement efficaces pour garantir les collaborations et assurer l'appartenance à la communauté éducative.

L'application des nouvelles orientations de gestion exige que l'on attache une importance toute particulière au fonctionnement de tels dispositifs. Il y a lieu *d'utiliser plus efficacement les mécanismes existants et de les faire réellement servir aux fins d'information, d'échange et de concertation pour lesquels ils ont été créés*⁶⁵. Cela veut dire qu'on doit se questionner systématiquement sur leur utilisation et qu'on doit se donner une vision claire de leur raison d'être. On peut ainsi être amené à abandonner certains de ces dispositifs ou à renforcer l'efficacité de certains autres. On peut aussi devoir créer des moyens alternatifs plus souples et plus fonctionnels pour faciliter la réalisation d'une véritable communauté éducative fondée sur l'échange.

Ce qui importe aussi, c'est que ces mécanismes servent *l'articulation des actions éducatives* des personnes dans les milieux. La lourdeur de la structure dénoncée dans le système tient parfois au cumul et au dysfonctionnement de « ces-petites-organisations-dans-l'organisation » qui pèchent autant par leur excès de zèle que par leur inertie. Nombre de préoccupations endossées ou de procédures exercées au sein de telles structures méritent d'être examinées et resituées dans la perspective plus globale de la vie communautaire, de façon à bien marquer leur spécificité et leur complémentarité.

65. La Loi constitutive de l'Université du Québec, la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et la Loi sur l'instruction publique pour l'enseignement obligatoire proposent la mise en place de divers lieux ou mécanismes voués à ces fins. Les régimes pédagogiques de même que les conventions collectives en suggèrent également. Parfois même, les établissements se dotent de mécanismes supplémentaires souples pour assurer ces fonctions.

Organiser des rapports de collaboration avec les usagers

Aux dires de plusieurs, le système d'éducation et les établissements scolaires fonctionnent encore trop en vase clos, préoccupés qu'ils sont par leurs propres rouages. On a souvent déploré le fait qu'ils sont éloignés des milieux et qu'ils ne répondent que partiellement aux besoins et aux attentes des usagers. En revanche, les usagers des services — parents et étudiants — manifestent très souvent des attentes nombreuses et exigeantes vis-à-vis du système, en les justifiant par les taxes ou les frais de scolarité payés. Plusieurs personnes pensent que le fait de payer donne automatiquement accès à « tout ». On formule ainsi des demandes de différents ordres à l'endroit de l'institution scolaire, sans trop s'interroger sur la nature, le volume et les coûts réels de telles exigences. L'institution scolaire, qui ne peut répondre à toutes les requêtes, se montre réticente, dans beaucoup de cas, à les accueillir, ce qui alimente des attitudes de suspicion, de frustration et d'inquisition à son endroit.

Le nouveau modèle de référence en gestion, qui ferait de chaque établissement un véritable carrefour et une authentique communauté pour les différents acteurs, nécessite qu'on se penche sur la nature des rapports qui doivent exister entre l'institution scolaire et les usagers des services. *C'est dans le sens d'une meilleure considération des besoins exprimés, mais aussi d'une lecture plus réaliste et plus critique de ces besoins, à l'intérieur des mécanismes de concertation prévus, que la gestion doit œuvrer.* On doit même viser un changement radical des mentalités : d'un côté, l'utilisateur doit passer d'une perspective de consommation de services à une perspective de collaboration active. De l'autre, l'institution scolaire doit devenir pour le milieu un reflet de ses propres préoccupations et valeurs et un objet de fierté auquel il peut s'identifier et se sentir appartenir. Un tel changement des mentalités peut d'ailleurs servir la cause des efforts de rationalisation des dépenses exigées des établissements.

Cela doit aller jusqu'à revoir les modèles conventionnels de participation mis de l'avant dans les milieux éducatifs. On peut ainsi être amené à concevoir des formes de collaboration plus informelles et mieux adaptées entre enseignants et parents, entre établissements et agents des missions complémentaires. Il faut d'ailleurs envisager de faire participer plus systématiquement les étudiantes et étudiants du secondaire et de l'enseignement supérieur à la précision de leurs attentes et à l'évaluation de leur propre investissement. Cela doit aussi transformer la manière de transmettre l'information aux milieux et aux usagers.

Cet exercice soulève plus fondamentalement la question des attitudes fondamentales autant chez les usagers que chez les dispensateurs de

services. Les attitudes de méfiance et de contrôle entre les personnes devront en effet faire place à des attitudes de collaboration réelle, tout comme devra être dépassée la poursuite d'intérêts de groupes ou de clans en faveur d'un sentiment d'appartenance communautaire. C'est d'ailleurs là que la gestion est plus particulièrement interpellée. Outre le fait qu'elle doive veiller à l'organisation de *rapports plus conviviaux avec les usagers du milieu*, la gestion se doit d'exercer un rôle de vigilance pour que l'activité éducative ne soit captive d'aucun groupe ou ne devienne l'otage d'aucune idéologie.

S'assurer d'accorder les moyens aux priorités fixées et aux responsabilités assumées localement

Il faut convenir, une fois pour toutes, des liens étroits et indissociables entre l'affectation des ressources financières et la réalisation locale des visées d'éducation. Cette nécessaire association doit d'ailleurs lier toutes les personnes chargées d'assumer des responsabilités de gestion. C'est sans doute une exigence prioritaire à respecter pour que l'on puisse assurer la qualité et l'efficacité des actions éducatives sur le plan local et redonner aux acteurs des communautés éducatives le sens et le goût de l'engagement et du risque.

Toutes les visées, on l'a rappelé, ne peuvent être poursuivies simultanément avec une répartition adéquate des ressources. Il importe donc de *se fixer localement des priorités budgétaires ou*, pour mieux dire, de se donner des objectifs et des plans de répartition des budgets disponibles et prévisibles, en fonction des priorités éducatives sur lesquelles on a fait consensus. C'est aussi là une façon de gérer ensemble la réponse aux attentes sociales exprimées. En ce qui concerne des activités autres que celles de l'enseignement et jugées non prioritaires, on peut par la suite étudier la possibilité d'un partage des coûts⁶⁶.

Cela signifie aussi que des responsabilités puissent être déléguées plus généreusement et plus franchement qu'on ne l'a fait jusqu'à maintenant et *qu'une latitude réelle d'action, accompagnée de ressources adéquates*, puisse être laissée aux personnes au sein de leur communauté éducative. On trouvera même profit à réduire un certain nombre d'opérations de contrôle externe, dans la mesure où les milieux éducatifs locaux prendront l'habitude de rendre compte de l'utilisation faite des ressources.

66. CSE, *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation*. L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean, Québec, 1992, p. 108-109.

Cela signifie aussi que l'on accepte que les établissements puissent « dépenser » là où leurs priorités sont fixées : la coloration locale de la mission doit en effet s'appuyer sur les besoins spécifiques des populations. Ce n'est toutefois que dans le respect des compétences des personnes et dans un climat de confiance que de telles manières de procéder peuvent porter des fruits. Ces attitudes de responsabilisation et de confiance ne sont pas le lot des seuls gestionnaires entre les paliers national et local, mais doivent aussi s'étendre au personnel enseignant au sein de chaque établissement. Chaque personne, mais aussi chaque groupe de la communauté éducative doit devenir responsable de l'utilisation des ressources qui lui ont été consenties et comptable de leur utilisation. Des grands pas restent à faire à cet égard, surtout dans le cas du primaire-secondaire, là où il existe toujours de multiples paliers décisionnels.

1.3.2.4. ... en lien avec une évaluation systématique

Le nouveau modèle de gestion exige une évaluation systématique. C'est là un quatrième virage à prendre et qui se rattache précisément à la fonction d'évaluation et de reddition de comptes. Les tâches essentielles concernant l'évaluation institutionnelle et l'obligation d'imputabilité peuvent être prolongées dans les mesures suivantes.

Recourir systématiquement à des outils d'analyse et d'évaluation

La connaissance des besoins des milieux éducatifs et des populations étudiantes n'est jamais une œuvre achevée ou finie, pour la bonne raison que la nature de ces besoins évolue constamment, à l'instar de l'évolution des besoins sociaux eux-mêmes. Le système et les établissements scolaires n'ont d'autres choix que de tendre vers la meilleure lecture possible de ces besoins pour offrir des services adaptés. De la même façon, l'analyse de l'efficacité de ceux-ci et des résultats qu'ils produisent exige une rigueur qui ne peut être assurée par la seule mesure quantitative du produit ou par des types d'évaluation approximative.

Le nouveau modèle de référence en gestion exige que l'on affine ses méthodes d'analyse et d'évaluation des besoins et des résultats, aussi bien au palier central qu'au sein des établissements. *Le recours systématique à des outils d'analyse et d'évaluation institutionnelles doit être envisagé à chaque palier de la structure.* On doit s'attacher à une utilisation plus adéquate des données existantes sur les effectifs, leurs besoins, leurs caractéristiques et leurs cheminements, sur les services et leurs coûts, sur la valeur quanti-

tative et qualitative des résultats. On doit aussi souscrire à l'utilisation de grilles d'analyse et d'évaluation plus subtiles pour juger de la qualité et de l'efficacité des services⁶⁷. La recherche en éducation nous fournit actuellement des données importantes sur les critères susceptibles de témoigner de la qualité des actions et des résultats qu'elles atteignent. Alors qu'on dispose de banques de données bien garnies et de résultats de recherche plus substantiels, des efforts doivent être faits pour tracer des portraits plus subtils et plus exhaustifs des situations.

Les établissements eux-mêmes peuvent *œuvrer au repérage et, au besoin, à l'élaboration de tels outils*, aidés en cela par les ministères concernés. Ces outils doivent être simples et faciles à utiliser, contenir des données pertinentes pour l'utilisation qu'on veut en faire et être conçus et utilisés d'abord et avant tout dans la perspective du développement professionnel et du renouvellement institutionnel⁶⁸. Il peut être utile aussi de jeter un regard scrutateur sur l'extérieur pour s'enquérir des tendances qui s'expriment sur le plan des bilans d'analyse et d'évaluation et de voir comment, en d'autres secteurs connexes, on arrive à mieux effectuer les différentes lectures des réalités. Il convient toutefois d'user d'une très grande prudence par rapport aux emprunts et à leur utilisation⁶⁹. Le respect des milieux et de l'évolution des pratiques nous impose, en effet, de tenir compte des traditions et des habitudes culturelles. Il faut éviter les transplantations qui risquent de provoquer des rejets en raison de leur inadaptation au contexte.

67. Plusieurs outils ont été produits depuis le début des années 80. Citons, à titre d'exemples, dans le cas de l'éducation obligatoire : le Fonctionnement général de l'école primaire (1980) ; Le Fonctionnement général de l'école secondaire (1980) ; Le Fonctionnement général de l'école primaire. L'opinion du comité d'école (1981) ; Le Fonctionnement général de l'école secondaire. L'opinion du comité d'école (1981) ; Les Pratiques pédagogiques. Questionnaire à l'intention du personnel enseignant (1981) ; Les Pratiques administratives. Questionnaire à l'intention des directions d'école (1981) ; L'École ça m'intéresse ? (1983) ; Mon vécu à l'école secondaire (1984). Au palier de l'enseignement postsecondaire, les nombreuses publications du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) sur l'analyse et l'évaluation institutionnelle sont largement connues et utilisées, à divers degrés, dans les collèges. Voir P.-E. Gingras, « Dix ans de recherche-action du CADRE sur l'auto-évaluation des collèges du Québec », CADRE, 1979. Dans le cadre de son programme I.M.H.E., l'O.C.D.E. a mis de l'avant 27 indicateurs d'évaluation institutionnelle, utilisés par des universités de plusieurs pays.

68. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu [...]*, p. 35 et suivantes.

69. Il s'agit d'entendre les discours sur la gestion pour voir la séduction qu'exercent de nombreuses initiatives entreprises « ailleurs » sur la philosophie des gens « d'ici ». Le « modèle japonais » est probablement l'exemple le plus éloquent parce qu'il suscite beaucoup d'admiration. Tout en reconnaissant la réussite d'un tel modèle, on peut dire que c'est justement un tel type de référence qui ne devrait jamais être invoqué sans qu'on s'assure de bien préciser les caractéristiques socioculturelles particulières qui en permettent l'émergence.

Rendre compte au milieu des réponses éducatives apportées et des coûts des services

La responsabilité de la mission éducative est assumée, dans le système, par un ensemble de personnes qui oeuvrent à différents paliers ; chacune d'elles détient un pouvoir limité et partiel sur la conduite des affaires éducatives, ce qui rend difficile la formulation de jugements sur l'ensemble des résultats des actions entreprises. En-deçà même de la possibilité de fournir un regard sur l'ensemble, on éprouve aussi beaucoup de difficulté à circonscrire les résultats de ses propres actions et à les traduire clairement. On a parlé de lacunes majeures sur le plan de l'appréciation de tels résultats et de leur transmission aux usagers. C'est possiblement parce qu'on n'est pas très au clair sur ce qu'on produit qu'on se montre peu enclin à faire preuve de transparence vis-à-vis du milieu. L'évaluation de la portée des résultats et la reddition de comptes au milieu ne font pas encore suffisamment partie des moeurs éducatives.

La poursuite des nouvelles orientations de gestion commande un virage important ayant trait à la clarification et à la transmission des résultats au milieu. Comme on l'a dit, la gestion de l'éducation doit désormais *rendre compte plus systématiquement des réponses qu'elle apporte aux besoins des populations qu'elle dessert et des coûts des services qu'elle dispense*. Pour ce faire, il convient d'assainir le climat entourant la question de l'évaluation et d'accepter plus naturellement un droit de regard extérieur sur ce qu'on a tendance à considérer comme ses propres affaires. Cela exige qu'on resitue l'entreprise d'évaluation dans une perspective plus juste pour la mettre au service de la communauté desservie et qu'on favorise dans chaque milieu éducatif le développement, en plus d'une éthique professionnelle, d'une véritable éthique sociale par rapport aux services rendus.

L'ouverture sur une meilleure reddition des comptes se manifeste d'ailleurs vis-à-vis des étudiantes et étudiants eux-mêmes depuis quelques années. Cette mentalité et ces pratiques de reddition des comptes doivent pouvoir être transposées *sur les actes éducatifs des personnels pédagogiques et sur les actes de gestion eux-mêmes*. C'est le goût de regarder et d'évaluer ce qu'on fait qui doit être développé à tous les paliers du système. Le milieu extérieur, et les médias en particulier, ainsi que les usagers jouent un rôle fondamental dans le développement d'une telle mentalité ; plutôt que d'insister sur des « comptes » quantitatifs ou des « règlements de comptes » vis-à-vis de l'institution scolaire, ils doivent exiger la reddition de comptes, c'est-à-dire la démonstration publique de la pertinence et de la qualité des actions entreprises et des résultats atteints.

C'est à tous les paliers de la structure qu'on doit s'atteler à de telles préoccupations. Les ministères concernés doivent pouvoir examiner la pertinence de leurs gestes vis-à-vis des établissements et remettre en cause certaines opérations. Pour cela, ils doivent garder l'oreille ouverte aux échos des milieux éducatifs. Les établissements scolaires ont aussi beaucoup à entreprendre. On commence à peine à reconnaître l'importance de rendre compte de ses actions : la méfiance et la peur sont encore très présentes.

La référence à un autre modèle de gestion nécessite l'adhésion de l'ensemble des acteurs. Elle engage aussi plus particulièrement la contribution active de tous les gestionnaires à l'échelle du système. Les orientations promues par cet autre modèle de gestion comportent des exigences particulières qui supposent une détermination et un engagement résolu de leur part. On ne peut d'ailleurs parler de changement véritable que si de telles exigences sont vraiment assumées, comme quoi le passage à un autre modèle de gestion, mieux adapté aux réalités actuelles et plus efficace, constitue une entreprise aussi difficile que prometteuse. Et ce changement ne se fera que si l'on s'entend pour aménager la transition.

Il faut également s'entendre pour œuvrer à l'instauration de nouvelles conduites de gestion. Les grandes fonctions de la gestion — planification, direction, organisation, évaluation — demeurent ; mais il faut les envisager autrement ou les relire avec un autre œil. C'est pourquoi toutes les actions concrètes à mener, pour que se mette en œuvre cette référence à un autre modèle de gestion, ont été regroupées ici sous les thèmes de leadership de vision, de mobilisation des acteurs, d'organisation communautaire et d'évaluation systématique.

Suite à cette éloquente démonstration, force nous est de reconnaître que les modes de gestion classiques inspirés, entre autres, du modèle bureaucratique dominant sont maintenant jugés inefficaces et reconnus comme inaptes à répondre aux exigences liées aux nouveaux besoins de société. Ainsi les gestionnaires scolaires sont donc invités à s'inspirer à un modèle plus convivial, plus efficace, plus ouvert et mieux adapté aux exigences éducatives et aux valeurs sociales contemporaines. Face à cette volonté, nous tenterons de proposer un modèle permettant l'atteinte de ces intentions.

1.4. PROPOSITION FACE À LA PRÉSENTE PROBLÉMATIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE)

Pour effectuer ce brusque virage managérial que soulève le Conseil supérieur de l'éducation dans son Rapport annuel 1991-1992, il nous a semblé approprié de suggérer, pour des raisons d'efficacité et d'efficience éducatives, un modèle et une stratégie d'intervention axés sur la « Gestion de la qualité des processus/résultats en milieu scolaire ». Ainsi, tel qu'il est souhaité par le Conseil, le nouveau paradigme en gestion devait s'inspirer davantage du gouvernement des personnes que de l'administration des choses, être plus mobilisateur qu'autoritaire, au total être plus convivial que bureaucratique. En raison de ces conditions, voyons comment nous en développons les principaux fondements.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

2

Présentation du modèle

Dans le chapitre précédent, nous avons tenté à la lumière de divers faits, de décrire dans l'ordre la problématique, les contraintes, les aspects et les règles qui caractérisent la réalité éducative québécoise. Travaillant dans un cadre politico-juridique précis, l'administration scolaire doit plus que jamais recourir, tout en tenant compte des dispositions de la Loi sur l'Instruction *publique* et de la convention collective des enseignants, à un type de gestion dont la culture correspond en tous points aux caractéristiques psychosociales des organisations modernes. Antérieurement, nous nous étions permis d'élaborer des modèles de gestion dont les assises s'appuyaient autant sur la perception des gestionnaires que sur les attentes du client. Bref, nous tenions pour acquis que les responsables ou les spécialistes savaient ce qui était bon pour le public.

Le mode de gestion proposé dans cette démarche s'articule essentiellement autour des notions définies antérieurement par les courants de l'organisation systémique et de la gestion de la qualité des processus/ résultats (GQP/R). Les concepts utilisés pour cette démonstration porteront sur les interrelations afférentes aux sous-systèmes d'une organisation globale, aux impératifs de la qualité, à la relation « client-fournisseur », aux étapes cruciales de la prestation d'un service, à la gestion des processus éducatifs par les groupes d'amélioration continue, et ce dans la perspective de la complexité organisationnelle propre à l'administration scolaire. Sur la base de ce que nous avons décrit plus tôt, nous formulerons un modèle exploratoire susceptible de contribuer à l'amélioration de la performance éducative.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Pour faire le passage de la gestion scolaire bureaucratique à la gestion scolaire de qualité totale, le présent chapitre sera composé, dans sa présentation, de deux sections distinctes. Dans un premier temps, nous définirons le type de gestion participative s'inspirant de la philosophie de la GQP/R (modèle managérial) et, dans un deuxième temps, nous indiquerons dans le détail les phases connexes à sa conception et à sa réalisation. Mais avant de nous attarder à la présentation et à la définition des composantes du modèle, il apparaît nécessaire, pour une meilleure compréhension, d'insister sur les objectifs théoriques et pratiques du modèle proposé.

2.1. OBJECTIFS PARTICULIERS DU MODÈLE

Depuis le début des années 80, le milieu de l'administration scolaire a do faire face à de nombreux changements paradigmatiques importants. À cause de son caractère distinctif, la gestion scolaire a eu à subir une profonde remise en question, tant de la part de la société en général que du système lui-même. La somme des acquis certains et des lacunes reconnues fait que le système d'éducation provoque à nouveau le débat sur les pratiques pédagogiques et administratives. Bref, le temps semble venu pour l'émergence d'un nouveau mode de gestion plus efficace et plus efficient.

À cet égard, le présent modèle se propose d'apporter quelques éléments de réponses aux carences mises en évidence par les principaux acteurs du système scolaire. C'est pourquoi, il vise particulièrement à :

- contribuer à la rationalisation des dépenses publiques dans un secteur où les dépenses sont largement récurrentes et incompressibles ;
- améliorer les relations humaines entre les acteurs (parents, instituteurs et élèves) qui travaillent dans les domaines administratif et pédagogique (commission scolaire, écoles, classes) ;
- assurer, dans l'organisation, la prise en compte des préoccupations individuelles, organisationnelles et gouvernementales ;
- créer un partenariat axé à la fois sur la recherche du consensus et le respect de la mission fondamentale de l'école ;
- favoriser des projets éducatifs « gérables » répondant aux attentes et aux pressions croissantes du milieu ;

- faire diminuer la réticence à effectuer l'examen critique des actions et à évaluer les résultats atteints (administratifs, pédagogiques) ;
- composer avec la complexité de la Loi *sur l'instruction publique* et la convention collective de travail des enseignants.

Compte tenu de ces objectifs, nous devons avouer que le système d'éducation actuel, en raison des contraintes gouvernementales dérivant de la Loi 102 (compressions salariales) et de la Loi 198 (suppressions de postes), pose problème à certains égards, et ce en matière de mobilisation et de motivation des acteurs. Cependant, nous devons aussi admettre que la présence d'acquis tels que : l'existence de structures démocratiques déjà habilitées à des exigences administratives ; la présence de gestionnaires expérimentés et compétents ; la réalisation de plusieurs projets concertés ainsi que le désir déclaré des agents de s'affranchir des contraintes du modèle dominant, portent à croire qu'il est possible de surmonter progressivement les divers problèmes inhérents au système scolaire. Pour dénouer l'impasse et surmonter les contraintes relatives à l'atrophie des processus de gestion, à la lourdeur du cadre d'exercice, à l'arrimage des différentes composantes de la structure et à la difficile gestion de l'efficacité, le modèle veut proposer un cadre managérial s'inspirant d'une stratégie *intégrée* de gestion.

Outre cet objectif, bien des expériences ont tenté d'infléchir significativement la trajectoire des lacunes énumérées en essayant de corriger à la pièce les divers dysfonctionnements observés dans les organisations. Or, cette révision de la gestion ne peut se concrétiser sans une plus grande souplesse, une plus grande rapidité d'exécution et un meilleur ajustement des réalités administrative et pédagogique. En effet, de l'avis du CSE, ce lot d'insatisfactions ne pourra se résorber sans l'adhésion à une philosophie (*credo*) ou à un « contrat social » émanant d'un projet organisationnel collectivement partagé. Cette vaste entreprise éducative s'inscrit, singulièrement, dans le cadre d'un type de transformation administrative accordant primauté à des notions capitales telles que : l'approche client, la gestion des processus, l'amélioration continue, l'évaluation permanente et la prévention. Pour effectuer une telle mutation organisationnelle, les gestionnaires et les instituteurs de demain doivent délaisser les pratiques bureaucratiques autoritaires qui privilégient un leadership axé sur le respect des directives plutôt que la définition des problèmes et des mécanismes de soutien.

Pour comprendre les impératifs de cette nouvelle métamorphose, l'organisation scolaire devra accéder dans sa globalité à une culture dont les assises s'inspirent de la philosophie du « faire ensemble ». Cette gestion

associative à caractère participatif impose inéluctablement une redéfinition des rôles, des statuts, des attitudes, des comportements et des méthodes de travail. Pour en cerner toutes les implications, nous nous proposons de situer l'organisation scolaire et la GQP/R dans le cadre d'une démarche systématique.

2.2. MODÈLE CONCEPTUEL RELATIF AU SYSTÈME SCOLAIRE

Depuis quelques années, la gestion scolaire évolue dans un système dynamique où sont en relation de plus en plus d'acteurs aux préoccupations des plus variées. La diversité des intérêts pose à ces derniers d'importants problèmes d'harmonisation et d'ajustement. D'une part, la multidisciplinarité des acteurs entraîne l'impérative nécessité d'uniformiser le cadre de gestion. D'autre part, le caractère particulier de la gestion scolaire suppose un modèle qui préserve à la fois l'intégrité de la mission de l'organisation et la participation et l'autonomie des éducateurs. En un mot, il faut fournir aux commissions scolaires et aux écoles un cadre de gestion de la GQP/R qui favorise l'harmonisation de leurs actes administratifs et pédagogiques.

Du point de vue conceptuel, le cadre théorique se veut un ensemble de phases dans lequel et à l'aide duquel on tentera de démontrer les liens managériaux qui doivent guider tout gestionnaire soucieux de la performance éducative. Bref, le modèle proposé s'apparente à un « procédurier étapiste » dont le but vise, dans une certaine mesure, l'amélioration des dimensions énumérées par Paterson, Purkey et Parker (1986), à savoir :

- Réflexion : Le leader accepte de modifier le projet ;
- Planification : Le leader développe une stratégie pour modifier le projet ;
- Articulation : Le leader définit le nouveau projet ;
- Action : Le leader remobilise les personnes ;
- Évaluation : Le leader évalue le projet en cours.

Dans l'ordre prescrit, chaque étape du modèle représente les différentes responsabilités incombant aux gestionnaires scolaires. Par gestionnaire, nous entendons ici toute personne ayant l'obligation de gérer l'atteinte de résultats. Pour éviter de gérer la « vertu », les gestionnaires recourent à des caractéristiques mesurables et quantifiables dans un délai

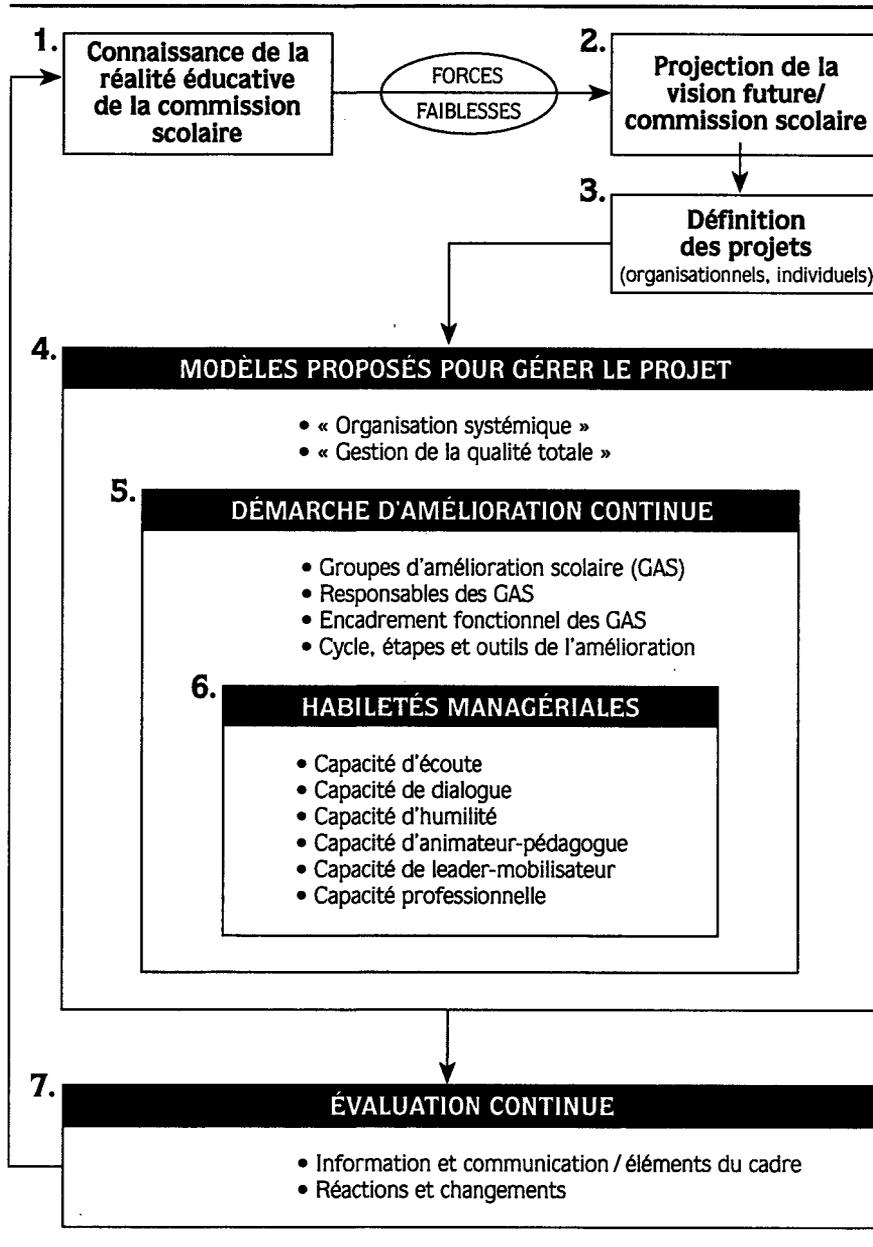
donné. Les personnes visées par l'appellation « gestionnaire » sont : les commissaires, le directeur général, les directeurs de service, le personnel de soutien, les directeurs d'école, les parents, les instituteurs et les élèves. Pour le succès du modèle, les étapes proposées astreignent les gestionnaires à une chronologie dont l'interdépendance des éléments assure la cohérence des actions. Comme on le voit à la figure 2.1, le cadre conceptuel de gestion comprend sept phases, auxquelles doivent s'associer les nouveaux gestionnaires-leaders :

1. Connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire (les forces et les faiblesses) ;
2. Projection de la vision future de la commission scolaire ;
3. Définition des projets scolaires ;
4. Modèles proposés pour gérer les projets ;
5. Démarche d'amélioration continue des processus scolaires ;
6. Habilités managériales favorables à la GQP/R ;
7. Évaluation continue de la gestion scolaire.

Pour préciser le contenu et la logique du cadre conceptuel, nous élaborerons phase par phase les aspects qui en font la spécificité.

FIGURE 2.1

Cadre conceptuel de la gestion de la qualité scolaire



Connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire

Afin d'établir un juste portrait de la réalité éducative de la commission scolaire, les personnes à qui incombe la responsabilité d'en gérer l'orientation doivent, dans un premier temps, procéder à l'appréciation d'un certain nombre de résultats significatifs. Pour en détecter les points forts et les faiblesses, ces derniers s'attarderont à la vérification de certaines dimensions essentielles. Parmi les plus importantes, nous aborderons la réussite éducative, la satisfaction des clients et l'économie de ressources.

3.1. DIMENSIONS DE LA RÉALITÉ ÉDUCATIVE

En liens avec la connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire, voici les définitions que nous adopterons :

■ *Réussite éducative :*

Expression d'une réalisation concrète issue de la poursuite d'un *objectif* dont les caractéristiques (critères, normes, etc.) doivent préciser le produit rendu disponible à la suite d'une action achevée ; le délai ou la date prévue de la disponibilité du produit ou de la modification effective d'un produit existant accompagnant le résultat. Bref, c'est le degré de succès d'un sujet ou d'un ensemble des sujets en regard des objectifs des divers programmes d'études (Legendre, 1988, p. 492) ;

L'appréciation du résultat scolaire s'effectue notamment à l'aide du bulletin, de la cote, des instruments de mesure, de la notation, de

la note de passage d'une classe à une autre ou d'un score (Legendre, 1988, p. 495).

■ *Satisfaction des clients scolaires :*

Dans la définition qui nous intéresse, l'éducation est perçue comme un service dédié aux attentes et aux besoins de ses clients externes et internes. Par clients externes, nous entendons d'une part, les parents, les institutions d'accueil, les employeurs, le citoyen-payeur, la société en général et ce, par le biais des attentes du ministère de l'Éducation. D'autre part, l'appellation « client interne » s'adresse à tous les acteurs de la commission scolaire (commissaires, gestionnaires, directeurs d'école, enseignants, élèves) qui s'échangent des services internes en vue de l'atteinte d'un résultat éducatif souhaité. En somme, tout comme l'entreprise privée, la qualité des processus / résultats organisationnels est déterminée par le client externe (bénéficiaire) et non par le gestionnaire prestataire.

Cependant, la qualité des services est maîtrisée par l'application de normes ou de standards fixés par le prestataire suite aux informations ou aux recommandations recueillies auprès des clients externes (Spanbauer, 1992, p. 38).

■ *Économie de ressources :*

Comme la prérogative accordée à la satisfaction du client externe commande l'impérative obligation du « moindre coût », le gestionnaire soucieux de la qualité des services à un prix acceptable s'inspirera de l'acronyme « QVALITÉ » de Kélada (1991) : **Q**ualité : conformité et excellence, **-V**olume du service, **-A**dministration facilitante, **- L**ieu (endroit), **- I**nterrelation (contact), **T**emps (délai), **- É**conomiquement acceptable. Dans un contexte de décroissance, le client externe a de plus en plus d'exigences comme citoyen, comme employeur en matière de *coûts* par élève, de *ratio* élèves par enseignant, *d'équité*, *d'efficacité* et *d'efficience*. À cet égard, le citoyen-payeur exige de l'organisation et des individus, la présence de mécanismes permanents assurant l'amélioration continue des processus administratifs, pédagogiques et d'apprentissage de l'école (Spanbauer, 1992, p. 41).

À la lumière de ces trois impératifs inhérents à la mission fondamentale de la commission scolaire, le gestionnaire dépeint, après collecte des informations auprès des diverses clientèles, un portrait organisationnel de son orientation face à cette dernière. Le niveau d'excellence que l'organisation a choisi d'atteindre pour satisfaire la population en général passe

inéluclablement par le souci de la conformité. Pour en connaître le degré, la commission scolaire doit en déterminer les principaux mécanismes. Au départ, elle est tenue de désigner les responsables, les méthodes et les outils adaptés à cette opération.

3.2. RESPONSABLES DE LA PHASE

Sous la responsabilité directe du Président et du Directeur général ainsi que par le biais d'un comité *ad hoc* formé de représentants des diverses instances de la commission scolaire, cette première phase, d'une durée de trois à quatre mois vise à définir, à la demande du Comité exécutif, l'état réel de la situation éducative, et ce sur tout le territoire de la commission scolaire. Cette tâche sert à vérifier l'écart entre la situation vécue et la représentation mentale qu'on s'en fait. Pour en ausculter l'état et le degré, la démarche propose pour cette opération « connaissance de la réalité éducative » certaines méthodes d'investigation.

3.3. MÉTHODES PROPOSÉES

Les méthodes proposées pour obtenir une meilleure connaissance de la réalité scolaire peuvent être des plus diversifiées. Parmi les plus courantes, il y a celles concernant : *l'analyse des résultats scolaires* obtenus depuis les sept dernières années ; *l'évaluation de la perception des clientèles externes* (anciens élèves, parents, entreprises, institutions d'accueil...) ; les *impressions manifestes des élèves* et les *sentiments du personnel* rattaché à la direction générale, aux services de soutien et aux écoles (Directeurs de service, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants et personnel non enseignant). Pour mieux connaître la nature des dysfonctions internes qui affectent l'efficacité et l'efficience de l'organisation, les responsables peuvent aussi s'adonner à la vérification des objectifs éducatifs, des coûts de revient et des coûts de non-qualité inhérents à la non-performance. Toutes ces données constituent des indices clés pouvant justifier l'urgence d'une intervention majeure en matière de gestion scolaire. De façon plus précise, les points visés par ces objectifs pourraient notamment être :

- Le taux de satisfaction des parents, des écoles, des entreprises et de la population à l'égard de la réussite éducative ;
- Les taux d'échecs, d'absentéisme et de décrochage scolaire ;
- Ce qui a été accompli pour corriger la situation ;

- L'énergie dépensée en « audit », en appréciation, en prévention pour améliorer le rendement scolaire ;
- Le nombre d'élèves qui ne fréquenteraient pas l'école s'ils en avaient le choix ;
- L'opinion que se fait la population de l'organisation scolaire ;
- L'esprit qui anime le personnel enseignant et non enseignant ;
- Le rang que détient la commission scolaire au regard de l'enseignement par matières ou de la réussite éducative sur le plan régional ou provincial ; etc.

Comme nous le constatons, toutes ces questions gravitent autour d'un même dénominateur, soit la satisfaction des clients scolaires. Cependant, pour appuyer les méthodes proposées, la direction aura recours à des outils privilégiés.

3.4. OUTILS À PRIVILÉGIER

Les outils privilégiés pour ce type de collecte d'informations sont les entrevues, les audiences publiques, l'observation des faits et des événements, les sondages, les enquêtes-questionnaires, les rencontres individuelles, les entrevues structurées et semi-structurées (*Focus Group*), les témoignages médiatiques (journaux, radio, télévision) ainsi que les rapports existants. Sur ce dernier plan, les analyses traitant des coûts de revient, des résultats d'examen, des objectifs mesurables, des taux d'absentéisme (personnel, élèves), des pourcentages de griefs, des taux de décrochage, d'échecs et de reprises peuvent s'avérer dans plusieurs cas des outils révélateurs de performance ou de contre-performance. Il est à remarquer que la consultation d'études traitant de la réalité éducative au Québec ou au Canada peut se révéler fort utile dans un contexte de remise en question. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) mettent au service des commissions scolaires, une mine d'informations. Une fois la réalité décrite, les responsables de l'opération « connaissance de la réalité éducative » peuvent déjà entrevoir à l'horizon des signes de changement et des avenues de réforme.

Quoique révélatrice, l'évaluation de la qualité de l'enseignement et des apprentissages auprès de la population se révèle quelquefois inquiétante et complexe. D'ailleurs, pour ne pas prêter flanc à la critique, plusieurs commissions scolaires refusent l'exercice. Or, pour effectuer des redressements spectaculaires, tout gestionnaire doit périodiquement s'imposer

un tel exercice. Ce dernier est de plus en plus justifié par le fait que les clients externes s'attendent de l'école publique à des performances comparables à celles de l'école privée. Nous constatons donc que la performance éducative est de plus en plus associée au discours socioéconomique de l'heure. Pour répondre à ces exigences, le gestionnaire scolaire doit forcément avoir la collaboration de tous les agents éducateurs. Normalement, la prise de conscience relative à la réalité éducative a pour conséquence de susciter chez le gestionnaire responsable, le goût d'agir sur les points qui pourraient porter préjudice à l'image de l'organisation. Ainsi, pour redorer le blason de l'organisation, le gestionnaire proactif verra à lui donner une nouvelle orientation, voire une autre vision.

Au cours de cette première phase, nous avons tenté de définir et de décrire les dimensions, les tâches, les méthodes et les outils essentiels à une révision de la réalité éducative, étant entendu qu'un tel exercice présente à la fois des difficultés et des inconvénients. Cependant, pour intégrer le « club des performants », l'organisation doit accepter de payer le prix de l'ajustement que lui imposent les exigences du milieu. Pour poursuivre la démarche, nous vous invitons à la description des repères de la deuxième phase du modèle.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

4

Projection de la vision future de la commission scolaire

Au cours de cette phase, nous tenterons de brosser un tableau des divers éléments pouvant contribuer à la détermination d'une nouvelle vision. Qu'il s'agisse d'une vision organisationnelle ou individuelle, la vision comporte un caractère d'engagement, de ralliement, de mobilisation et d'autodéploiement. Mais, avant d'amorcer la démonstration du dynamisme que doit avoir la vision, il apparaît important de préciser la notion même de vision.

De façon générale, il y a une certaine ambiguïté entre les notions de « mission » et de « vision ». Pour faire la distinction, Bennis et Nanus (1985) suggèrent qu'avant de décider d'une action précise, le gestionnaire doit se représenter mentalement l'avenir prévisible ou espéré de l'organisation (vision), et ce à partir du motif d'existence de cette dernière (mission). Cette image mentale que nous appelons « vision » peut être au début aussi vague qu'un rêve ou aussi précise qu'un objectif. À cet égard, la caractéristique primordiale de la vision est de cristalliser une ambition en la transformant en une cible réaliste, crédible et exaltante pour les membres de l'organisation. En réalité, le gestionnaire doit prévoir une orientation prometteuse qui se révélerait plus parfaite et plus signifiante que celle du passé.

Pour ceux qui travaillent dans le monde de l'éducation, cette notion peut paraître peu claire. Pour en préciser la signification, attardons-nous à quelques conceptions de la vision. À titre d'exemples, les acteurs du milieu pourraient donner des définitions différentes, mais convergentes :

- Gestionnaire : Amener l'organisation à des performances éducatives supérieures à celles proposées par le MEQ ou imposées par les exigences socioéconomiques de demain ;
- Parent : Faire de leur enfant un citoyen autonome, honnête, responsable et capable d'assurer l'avenir du pays ;
- Enseignant : Montrer l'importance de la matière enseignée compte tenu des exigences scolaires pour accéder à des niveaux supérieurs de formation et d'employabilité ;
- Élève : Étudier pour réussir sa vie et dans la vie.

À partir de ces quelques perspectives de vision, l'avenir de l'organisation ou des individus peut inclure l'ensemble des éléments propres à toute mission. Parmi les principaux, il y a la *finalité*, la *stratégie*, les *normes* de comportements et les *valeurs* sous-jacentes à la réalisation de la mission.

Ainsi, le fait de souhaiter occuper une position organisationnelle distincte incite notamment le gestionnaire à choisir la meilleure direction à prendre et à rechercher les mécanismes d'engagement collectifs ou personnels pouvant y conduire.

Pour choisir une orientation suffisamment exaltante pour susciter l'investissement d'énergies, le gestionnaire doit d'abord s'être fait une image mentale de l'état souhaité de son établissement ou de son activité éducative. Cette vision doit correspondre, en tous points, aux attentes des clients externes et internes révélées lors de l'évaluation de la réalité éducative. Avec une vision réaliste, le gestionnaire jette donc un pont entre le présent et l'avenir de l'organisation (Bennis, Nanus, 1985, p. 79).

Ainsi, la vision projetée sert à raviver l'effort commun et à dynamiser l'action des individus soucieux de dépassement. En ce sens, la vision prometteuse et commune de l'organisation donne une responsabilité sociale à ceux qui jusque-là étaient passifs.

L'importance de la vision dans le développement organisationnel et individuel peut être mesurée à la lumière des expériences vécues dans les entreprises qui ont réussi. Ces dernières ont révélé, à ce sujet, l'adhésion à deux *constats* majeurs (Barker, 1991) : le *premier* : le passé n'est plus garant de l'avenir ; le *second* : l'avènement d'un nouveau paradigme managérial ramène tous les acteurs de l'organisation à la case départ. En d'autres mots, les succès du passé n'assurent plus la réussite de demain ; il faut que l'organisation reparte sur des bases nouvelles.

Pour les acteurs du milieu scolaire, il est néanmoins possible de proposer quelques pistes prometteuses pouvant mener à la détermination d'une vision mobilisatrice, voire motivante. Pour réussir une telle entreprise, le gestionnaire conscient de sa réalité doit répondre à un minimum de questions. À titre d'exemples, en voici quelques-unes :

- Quels sont les personnes, les organisations ou les événements qui ont une influence sur l'avenir de l'école ou sur l'activité éducative en cours ? Que souhaitent obtenir ces personnes dans la présente conjoncture en fait de services ou de résultats scolaires ?
- Quels sont les indicateurs de performance souhaités ou souhaitables par ces derniers et comment les mesure-t-on ?
- Face au statu quo, quelles sont les conséquences négatives qui guettent l'organisation, l'individu ou la société ?
- Que recommanderiez-vous comme scénario si vous étiez le propriétaire de l'école ou l'auteur de la nouvelle orientation ?
- Quelles sont les ressources disponibles pour agir en fonction des différents scénarios prévus ?
- Quel est le scénario le plus plausible compte tenu de votre réalité éducative et des attentes des clients externes ?
- Qu'est-ce qui peut assurer la pérennité de l'organisation ?, etc.

Après ce bref questionnement, plusieurs perspectives viables peuvent surgir de l'imagination du gestionnaire. Cependant, les chances de succès seront assurées à la condition qu'elles reposent indubitablement sur le respect de certaines conditions essentielles à la motivation. Pour être motivante, selon Barker (1991), la vision doit :

- être définie par un gestionnaire-leader ;
- solutionner les points faibles et accroître les forces en présence ;
- anticiper l'avenir ;
- être comprise en détail et partagée par la majorité des acteurs ;
- être positive, réaliste et inspiratrice, c'est-à-dire être le résultat d'une communauté de visions.

Dans la mesure où elle ne répond pas à ces caractéristiques, il est fort douteux qu'elle ne puisse se transformer en action porteuse d'avenir.

La vision poursuit habituellement un objectif de motivation. Or, le psychiatre William Glasser (1992, p. 43) affirme que l'individu accepte de modifier ses comportements en matière de connaissances ou d'apprentissages à la condition que le changement proposé constitue une ou plusieurs réponses bénéfiques à l'un des besoins fondamentaux de l'être humain. À des fins de mémorisation, nous proposons les dimensions de l'acronyme « APPLES », selon lequel les individus, en général, acceptent de voir les choses autrement ou de changer leurs comportements en autant qu'ils obtiennent, à la suite du changement, plus d'Amour, plus de Pouvoir, plus de Plaisir, plus de Liberté, plus d'Estime ou plus de chance de Survie. Généralement, la présence de l'une de ces six conditions assure à la vision plus de viabilité.

Pour concrétiser la démarche qui mène à la formulation d'une vision, voyons en quoi consistent le rôle des gestionnaires, les caractéristiques, les méthodes et les outils nécessaires à un tel cheminement.

4.1. RÔLE DES GESTIONNAIRES QUANT À LA VISION SCOLAIRE

Avec l'aide du Comité exécutif et du directeur des services éducatifs, les responsables de la phase (président, directeur général) voient à l'exploration de pistes de solution pouvant mener à la modification de la réalité. Ce but est atteint par la mise en lumière d'un certain nombre d'éléments prospectifs garants d'un meilleur futur. À ce stade-ci, il importe au groupe de donner à l'organisation scolaire une orientation qui permettra une meilleure justification de sa mission dans le milieu, une importance accrue des fonctions éducatives et une judicieuse utilisation des ressources. Cette démarche d'une durée approximative de quatre mois est légitimée par la présence d'un certain nombre d'éléments.

4.2. ÉLÉMENTS DE LA VISION

Définir une vision consiste à dégager de la réalité éducative de la commission scolaire un devenir organisationnel capable de raviver le goût du défi et de l'innovation. De cet influx organisationnel doit naître un objectif organisationnel (projet) suffisamment significatif pour susciter l'engagement et le ralliement de tous les acteurs de la commission scolaire. Comme la vision est étroitement liée aux rêves, voyons quelles sont les caractéristiques qui en assurent la mise en œuvre.

4.3. CARACTÉRISTIQUES DE LA VISION

L'excursion exploratoire d'idées propre à la formulation d'une vision fait généralement appel à une période d'intenses recherches que s'imposent les responsables. Toutefois, pour que le rêve devienne réalité, il faut que le groupe le traduise en une ambition concrète, susceptible d'être comprise et partagée par la majorité. En somme, une vision doit être réalisable, crédible et séduisante pour le personnel de la commission scolaire. Toutefois, pour que le rêve se traduise en action, il faut que la vision se concrétise en un projet capable de mobiliser la plupart des éducateurs de la commission scolaire. Pour en déterminer le contenu, le groupe utilisera certaines méthodes.

4.4. MÉTHODES ET OUTILS PRIVILÉGIÉS

Pour choisir une orientation suffisamment prometteuse pour susciter l'investissement d'énergies, les personnes concernées doivent d'abord s'être fait une image mentale suffisamment précise pour esquisser le souhaitable et le souhaité. S'inspirant de méthodes prospectives, les responsables peuvent explorer plusieurs scénarios potentiels pouvant mener à l'émergence d'une orientation future. Or, cette anticipation de l'avenir doit correspondre en tous points aux attentes de la population et à la perception de ceux qui se consacrent à l'éducation. Pour cet exercice, les méthodes utilisées ont recours à certains outils particuliers tels que les techniques du « remue-méninges » et la « méthode de résolution de problèmes ». Il est entendu que la présence d'une personne-ressource rompu aux techniques du travail de groupes aidera au succès de la démarche.

Enfin, au cours de cette dernière phase, il nous a été donné d'élaborer un tableau des principaux éléments jugés essentiels à la définition d'une vision. Nous avons décrit, à cet égard, les notions, les étapes, les rôles, les caractéristiques, les méthodes et les outils qui y correspondent. Au terme de cette démarche, le gestionnaire devra éviter toute ambition excessive et s'appliquer à traduire la vision souhaitée en actions concrètes. Pour cette opération, les dirigeants doivent envisager le recours à des projets capables de motiver, voire de mobiliser l'ensemble de l'organisation. En raison de la nature et de l'importance de cette phase, il nous faut maintenant voir comment la vision scolaire peut être traduite en projets mobilisateurs.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

5

Définition des projets scolaires

Lors de cette troisième phase, nous aborderons les notions, les principes, les composantes ainsi que les conditions favorables à la détermination des divers projets susceptibles d'être mis en œuvre dans la gestion de l'efficacité d'une commission scolaire. Pour une meilleure réussite éducative, la performance organisationnelle et individuelle nécessite une bonne compréhension de la notion de projet. Pour Campbell, Devine et Young (1992), le projet dans le secteur privé s'apparente à un ensemble de propositions utilisables pour définir les politiques, les attitudes et les comportements de l'organisation ou de la personne. Cette notion recouvre aussi les expressions *stratégie* et *culture*. En d'autres mots, la stratégie (méthode) dicte ce qui est important pour le succès de l'organisation ou de l'activité, tandis que la culture (us et coutumes) esquisse les valeurs, les croyances, l'éthique et les pratiques managériales, qu'entend respecter le personnel pour réaliser les divers projets. Il est à remarquer que dans le présent modèle, le concept de culture s'apparente à la « philosophie organisationnelle » de la commission scolaire.

La philosophie organisationnelle (*credo*) sert à discipliner l'action et les comportements de tous les acteurs. Enfin, on peut affirmer que la *vision* est intimement liée à l'avenir souhaité, tandis que le *projet* s'intéresse particulièrement à la stratégie et à la nouvelle culture qu'acceptent de respecter les membres de l'établissement.

Dans une organisation, lorsque les notions de *mission* et de *valeur* coïncident avec les ambitions du personnel, il naît habituellement un projet que le dirigeant s'applique à traduire en stratégie organisationnelle.

Lorsqu'il existe une confusion entre ces deux éléments, le projet risque d'être peu mobilisant et souvent générateur de conflits. Ainsi, la compréhension de ces deux notions favorise la définition et le succès du projet.

Comme le projet n'est pas une notion intellectuelle, mais plutôt une notion affective, partagée par les personnes à des degrés divers, l'adhésion des acteurs repose d'ordinaire sur le désir de réaliser quelque chose en prenant part activement à l'action. Selon Freeman et Gilbert (1988), le projet peut être défini comme une justification de l'action pour l'individu et comme le résultat d'une interrelation entre les différents acteurs du système. Parallèlement à la vision, *l'éthique* pédagogique oriente le choix stratégique en fonction de la finalité éducative. En somme, le fait de savoir où aller et comment on souhaite s'y rendre permet des progrès considérables.

Nous pouvons affirmer sans ambages que la définition d'un projet clair contribue à l'établissement d'une meilleure stratégie en matière de prise de décision et de définition de tâches. Ce changement de cap nécessite obligatoirement l'acquisition de nouvelles compétences que seule une formation systématique préalablement planifiée peut permettre d'atteindre. Les employés d'une organisation doivent apprendre à travailler à l'unisson, tout comme les musiciens d'un orchestre, soit section par section, en conformité avec le choix musical, les partitions instrumentales et les directives du chef d'orchestre. Comme nous pouvons le constater, ce dernier s'applique à faire respecter l'arrangement prescrit par le compositeur pour chaque section d'instruments décrite, et ce en accord avec les règles musicales conventionnelles. De même, la commission scolaire doit « diriger » son grand projet à partir d'une diversité de sous-projets issus d'une vision commune définie par les gestionnaires, et ce en accord avec la philosophie organisationnelle (valeurs, croyances, éthique...) adoptée par tous les acteurs. Le non-alignement des projets risque d'entraîner la commission scolaire dans la plus pure cacophonie organisationnelle. L'« orchestration scolaire » proposée pourrait s'inspirer de la hiérarchisation des projets de la figure 5.1.

Les projets scolaires devant contribuer à la concrétisation de la vision éducative peuvent s'apparenter, par suite de leur interrelation dynamique, aux diverses appellations suivantes :

1. PROJETS ORGANISATIONNELS :

- Projet *corporatif* : ce projet concerne l'objectif global de la commission scolaire ;

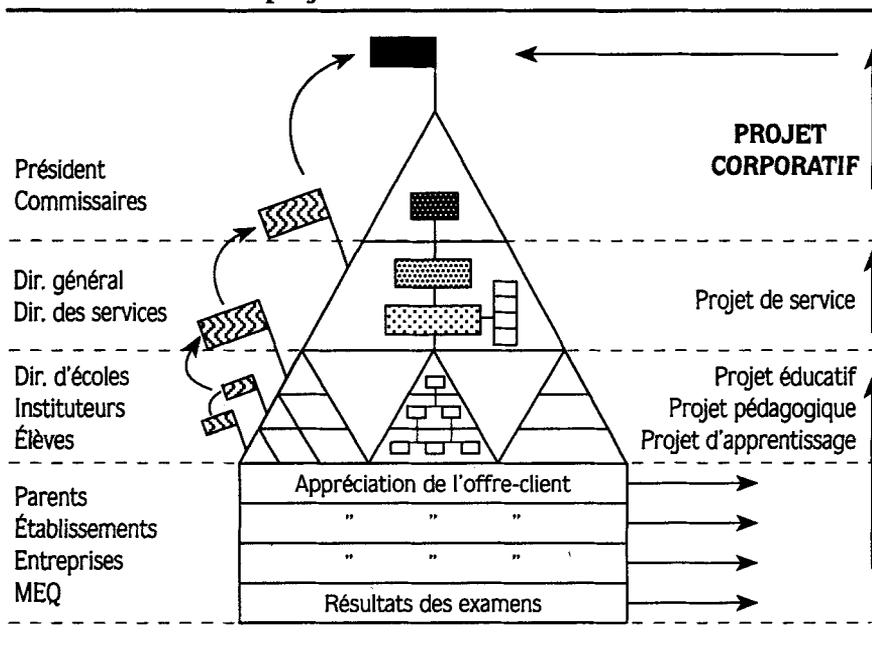
- Projet de *service* : ce type de projet s'intéresse à l'aide support que doit apporter un service à l'école ou à une personne ;
- Projet *éducatif* : ce projet porte spécifiquement sur l'objectif organisationnel de l'école.

2. PROJETS INDIVIDUELS :

- Projet *pédagogique* : ce projet vise surtout l'objectif de l'instituteur à l'égard de sa matière ;
- Projet *d'apprentissage* : ce projet s'intéresse particulièrement à l'objectif de l'élève au regard de ses habiletés et de ses résultats scolaires, et ce pour l'apprentissage de chaque matière.

FIGURE 5.1

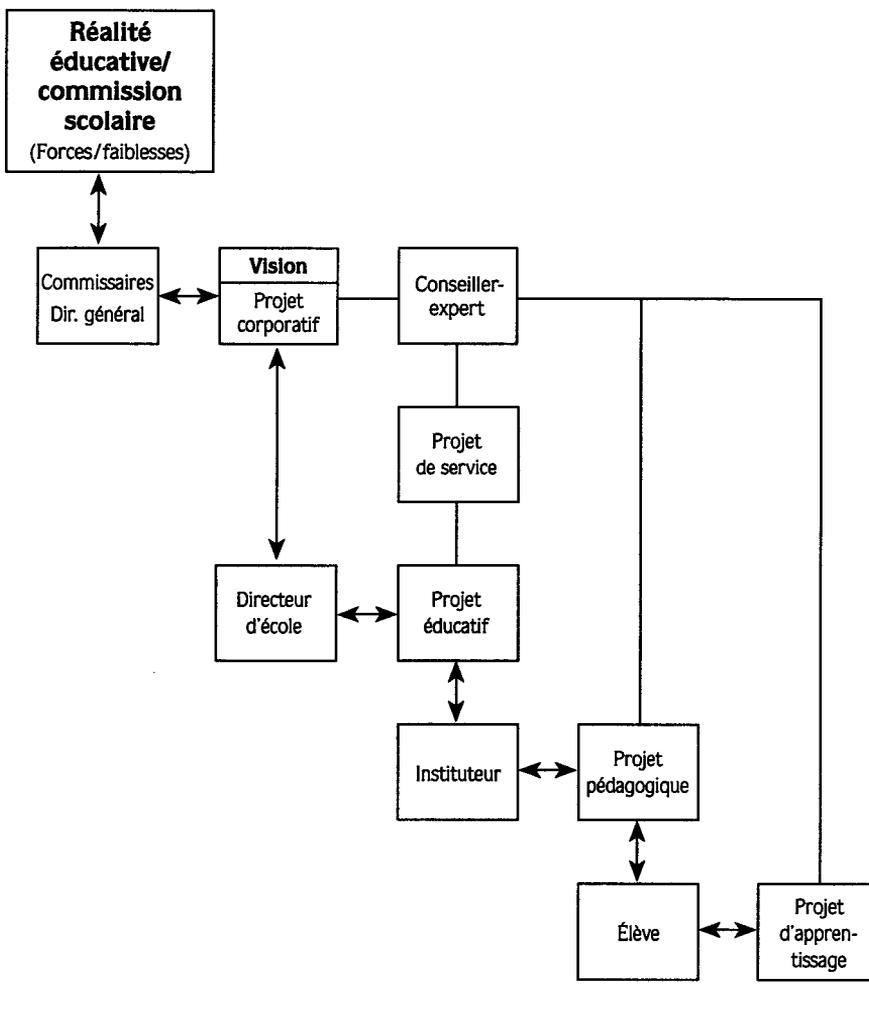
Hierarchisation des projets scolaires



Les projets scolaires s'inscrivent dans la suite logique d'un alignement des sous-objectifs organisationnels (projets éducatif, pédagogique, d'apprentissage) sur un objectif organisationnel global appelé « projet corporatif ». Pour en montrer l'interdépendance, la figure 5.2 illustre la superposition des liens.

FIGURE 5.2

Alignement des projets organisationnels et individuels



Pour faire suite à cette synchronisation des projets scolaires, nous nous attarderons aux définitions, aux rôles et aux méthodes permettant d'établir des projets organisationnels de types corporatif, de service et éducatif.

5.1. PROJETS ORGANISATIONNELS (commission scolaire, service, école)

Ainsi que mentionné précédemment, les projets organisationnels regroupent trois types de projets distincts : le projet corporatif (commission scolaire), le projet de service (service) et le projet éducatif (école). Pour alléger le texte, nous nous permettons de traiter ensemble les trois types de projets ainsi que l'enchaînement logique qui en assure la compréhension. Dans une démarche managériale planifiée, la capacité de réagir des divers paliers (commission scolaire, service, école) face à l'environnement externe fait généralement l'objet d'une attention particulière de la part des autorités scolaires. S'adapter aux besoins de la société et, par conséquent, avoir en permanence des systèmes administratifs et pédagogiques adaptés aux besoins du milieu constitue une caractéristique dominante des structures publiques performantes.

Mais avant de mobiliser le dedans par la maîtrise du dehors, le gestionnaire doit tout d'abord, à la lecture de la réalité éducative, répondre à un minimum d'interrogations exploratoires. Les questions les plus appropriées concernant la détermination d'une cible commune sont :

- Qu'est-ce qu'un projet organisationnel ?
- Pourquoi un projet organisationnel ?
- Quelles sont les caractéristiques de ces trois types de projets ?
- Quelles sont les autorités responsables des projets abordés ?
- Quelles en sont les composantes ?
- Comment doit-on les définir ?

D'ores et déjà, nous pouvons constater que l'efficacité de la gestion scolaire est déterminée par la nature des réponses à ces six questions.

5.1.1. Définition du projet organisationnel

Pour une structure du type d'une commission scolaire, d'un service ou d'une école, le projet organisationnel se définit comme la synthèse de ses priorités pédagogiques, sociales et administratives en matière d'éducation. Résultant de l'analyse systématique des besoins exprimés par les diverses clientèles, la notion de « projet » se veut une solution aux problèmes ou aux réponses décelés lors de l'investigation. La particularité principale du projet organisationnel, le caractère « corporatif », consiste dans l'adhésion

de la plupart des acteurs concernés par la mission de la commission scolaire, du service ou de l'école. Dans l'esprit de la Loi sur *l'instruction publique*, le projet éducatif désigne une démarche par laquelle l'école précise ses objectifs propres en se donnant un plan d'action dans le but de préciser son caractère et son statut. En réalité, le projet corporatif porte sur l'objectif global de la commission scolaire, tandis que le projet éducatif traduit l'objectif de l'école. Quant au projet de service, il sert de lien ou de relation d'aide aux divers autres projets. De façon générale, les gestionnaires s'entendent sur le fait qu'un projet se conçoit et se développe comme une entité organique irriguant l'ensemble de ses composantes. Sa gestion s'apparente à un objectif ou à une cible organisationnelle collectivement partagée par les administrateurs, les éducateurs et les élèves. En raison de la diversité des projets, nous tenterons d'apporter, dans les prochains paragraphes, quelques précisions sur la nature des projets et les interrelations qui les unissent les uns aux autres.

En outre, le projet corporatif vise une cible centrale qui est l'adéquation de tous les actes professionnels (pédagogiques, administratifs) avec ceux des projets éducatifs de chaque école. Cette définition situe principalement le projet corporatif dans une perspective dynamique dont le cheminement s'inspire d'une volonté d'aller au-delà du discours. En réalité, le projet corporatif est le phare qui guide l'école dans le choix et l'élaboration de son projet éducatif. Pour aider l'école dans la réalisation de son projet éducatif, le projet de service détermine le sien à la lumière des attentes exprimées par cette dernière. Pour définir la nature de ces différents projets, voyons en quoi consistent leurs buts.

5.1.2. Buts du projet organisationnel (corporatif, service, éducatif)

Du fait que la performance (efficacité, efficience) n'est pas simplement fonction des techniques et des méthodes, mais est aussi affaire d'esprit et de cœur, le projet organisationnel procède avant tout de la volonté ferme des autorités de proposer un objectif mobilisateur conciliant à la fois les impératifs (pédagogiques, administratifs) de la commission scolaire avec les besoins de la clientèle. D'ailleurs, selon la Loi sur *l'instruction publique*, le projet (éducatif) sert à cristalliser les valeurs, les croyances et l'éthique des éducateurs et des parents engagés dans la nouvelle orientation éducative. Ce type de projet veut avant tout inculquer aux divers agents de l'école une culture valorisant l'autonomie, l'esprit d'équipe et le sentiment d'appartenance.

Il est entendu que de tels projets naissent de la concertation de tous les intéressés à la cause de l'éducation, et ce dans l'espoir d'un avenir

souhaité. Tout projet corporatif imposé par la haute direction serait indubitablement voué à l'échec en raison du non-respect des principes psychologiques que sous-tend la mobilisation de chacun. À cet égard, la participation des agents à la définition du projet servira à déclencher, voire à consolider, ce qui est souvent déjà dans l'esprit des éducateurs en matière d'objectif de réussite éducative. Cependant, pour assurer la gestion des divers projets organisationnels, les gestionnaires doivent préciser les caractéristiques de ces projets.

5.1.3. Caractéristiques du projet organisationnel

À titre d'objectifs organisationnels, les divers projets doivent être à la fois simples, ambitieux, légitimes, affectifs et sociaux. Or, l'expérience en matière de projets éducatifs montre qu'ils correspondent souvent au domaine des valeurs souhaitées plutôt qu'aux objectifs « érables ». Pour contourner cette difficulté, nous suggérons, à partir de l'acronyme « SMART », les cinq caractéristiques relatives à la gestion des projets organisationnels. Ces derniers doivent être définis de manière à être :

- **S** pécifiques : globaux, simples et compréhensibles
- **M** esurables : quantifiables en nombre
- **A** cceptables : affectifs, sociaux, mobilisant et valorisant pour tous
- **R** éalistes : correspondant aux enjeux éducatifs et socioéconomiques du milieu
- **T** emporels : établis avec un calendrier précis

et ce en relation avec les aspects organisationnels suivants :

- La *mission* de la commission scolaire ;
- La *stratégie* prévue ;
- Les *normes* en vigueur ;
- Les *comportements* acceptés ;
- Les *valeurs* établies.

Il est entendu que les aspects susmentionnés facilitent la gestion de la structure hiérarchique de projets. Pour en assurer l'harmonisation, voyons par quel mécanisme on en fait la gestion.

5.1.4. Autorités responsables des projets organisationnels

Pour assurer la réalisation intégrale des divers projets, les aspects précités devront recevoir préalablement l'aval des diverses autorités responsables de la définition des projets organisationnels. Cependant, l'absence de précisions quant aux projets corporatifs et de projets de services dans la *Loi sur l'instruction publique* oblige la commission scolaire à prévoir, dans le premier cas, un mécanisme d'orientation composé de représentants issus du conseil des commissaires, des comités consultatifs de parents et du comité consultatif de gestion et, dans le second cas, de la présence d'un comité formé des cadres de ces services. Cependant, quant au conseil d'orientation des écoles, la Loi prévoit de façon explicite la composition des membres du conseil. Généralement, ces deux démarches convergentes s'effectuent dans un esprit de partenariat guidé par la volonté d'apporter une solution aux problèmes révélés par l'évaluation de la réalité éducative (phase I). Pour en assurer la mise en œuvre, chaque projet est défini et encadré par un comité composé des personnes suivantes :

— *Composition du comité stratégique responsable du projet corporatif / commission scolaire :*

Le comité stratégique est composé du président de la commission scolaire, de deux membres de l'exécutif, du représentant des parents, du représentant des directeurs de services, du représentant des directeurs d'école et du directeur général.

— *Composition du comité de service responsable du projet de service / services d'aide :*

Comme entité d'aide à la réalisation des projets éducatifs et individuels (pédagogiques, d'apprentissage), le comité de service regroupe le supérieur immédiat et les représentants des diverses unités nécessaires au bon fonctionnement du projet.

— *Composition du conseil d'orientation responsable du projet éducatif / école :*

Ainsi qu'il est stipulé par la *Loi sur l'instruction publique*, le conseil d'orientation de l'école doit être formé du président choisi par les représentants des parents, du directeur de l'école, de deux enseignants, d'une personne non enseignante, d'un représentant du personnel de soutien, de deux élèves et d'une personne de la collectivité.

Comme on peut le constater, la structure liée à la définition des projets organisationnels couvre les trois paliers fonctionnels de l'organisation. Pour assurer la cohésion des projets, tous les comités doivent obligatoirement s'astreindre aux mêmes processus de définition de projet.

5.1.5. Étapes relatives à la définition d'un projet organisationnel

Bon nombre d'organisations se font une idée fautive et parfois simpliste de leur projet. Cela s'explique par le fait que les responsables n'y respectent pas la logique propre à la définition de projets qui se veulent « canalisateurs » d'énergie. De façon générale, la typologie de la démarche d'un projet n'est pas issue d'une réflexion théorique de nature autocratique, mais procède plutôt d'une approche pragmatique qui s'inspire de deux grandes actions organisationnelles, à savoir la promulgation d'une charte de la qualité et l'élaboration d'un projet mobilisateur, source de cohésion.

5.1.5.1. Promulgation de la charte de la qualité des processus / résultats en milieu scolaire

Pour faire suite au constat qui s'est dégagé de la réalité éducative de la commission scolaire auprès des diverses clientèles, les gestionnaires de la haute direction précisent, dans un énoncé de principe appelé « Charte de la qualité », les grands principes de l'engagement corporatif qu'entend respecter l'organisation ou l'institution au cours des années à venir. Par cet « acte déclaratoire », la commission scolaire tient à rappeler publiquement, compte tenu de la mission qui lui incombe, la nature de son activité éducative, les obligations qu'elle entend respecter vis-à-vis de la population et le virage qu'elle souhaite prendre pour justifier son existence.

Le contenu de la charte expose les principales caractéristiques de la commission scolaire ainsi que les spécificités de son mode de fonctionnement (Loi sur l'instruction *publique*). En réalité, la charte vise à officialiser les intentions directrices qui auront préséance au cours des années ultérieures. À ce propos, il est convenu que les écoles et les services conservent toute la latitude du « comment faire » au regard de la définition de leur projet. Dans ce principe d'alignement, le projet corporatif sert de *balise* à l'agir planifié des écoles et des services. Les intentions formulées par la Charte de la qualité s'inspirent particulièrement de la mission et des principes de l'organisation en rapport avec les besoins exprimés par les citoyens-clients consultés. Enfin, il s'agit ici de donner priorité, et ce de façon systématique, aux objectifs collectifs qu'entend se fixer la commission scolaire. Pour réaliser cet objectif, les gestionnaires de la commission scolaire (commissaires, parents, directeur général, directeurs de services, personnel de soutien et directeurs d'école) devront traduire leurs actes organisationnels en projets précis.

**5.1.5.2. *Élaboration des projets organisationnels
(corporatif, de service, éducatif)***

Autant que la charte elle-même, le projet, c'est la dynamique de la définition et de la poursuite d'un objectif qui favorise les actions concertées. Cet objectif vise l'amélioration de la performance et la mobilisation du plus grand nombre à l'atteinte du résultat souhaité. Le but de cette élaboration consiste à faciliter l'alignement des sous-projets découlant du projet corporatif défini par le comité stratégique de la commission scolaire. Par suite de ce synchronisme managérial, la totalité des projets pourra s'arrimer et s'ajuster plus facilement au projet corporatif. En réalité, ce type d'orchestration dynamique sert à focaliser l'attention des acteurs sur une ambition commune. Cet objectif collectif servira à donner au travail des gestionnaires et des éducateurs un véritable sens.

Pour conférer à l'élaboration du projet corporatif et des projets qui en découlent une valeur affective et sociale claire, les gestionnaires concernés devront, à l'intérieur des comités décrits, respecter les quatre étapes suivantes :

*Étape 1 : Définition du projet organisationnel de type corporatif,
de service ou éducatif*

La première étape de la démarche s'intéresse essentiellement à l'élaboration et à la définition d'un projet correspondant aux caractéristiques mentionnées plus haut (SMART). A partir des besoins révélés lors du sondage auprès des clientèles à la phase « connaissance de la réalité éducative », le comité formule à partir de la vision définie, un projet global ou sectoriel (service, école).

Par ailleurs, pour mener à bien un projet organisationnel, les membres des différents comités doivent éviter le piège de l'approche intellectuelle, c'est-à-dire la conception et la diffusion d'un projet émanant d'une idée théorique. Selon Campbell, Devine et Young (1992, p.95), l'approche intellectuelle s'oppose souvent à l'approche individuelle lorsque le projet est conçu et diffusé par une seule personne sans la participation des principaux intéressés. L'organisation préoccupée par la définition d'un projet doit éviter de confondre ces deux types d'approches. En réalité, définir un projet organisationnel, c'est mettre en place une suite logique d'objectifs menant à la description et à l'harmonisation des comportements individuels en vue d'un but précis.

À cet égard, les auteurs semblent accorder plus de chances de succès à l'approche collective de la gestion du projet qu'à l'approche intellectuelle. Effectivement, les trois types de projets doivent être le prolongement des valeurs et des convictions de chacun. C'est dans cet ordre d'idées que nous traiterons ultérieurement de la définition des projets de type individuel.

Il est entendu que le recours à de nouveaux comportements managériaux risque de provoquer dans l'organisation une série de débats qu'il faudra apaiser par la recherche de compromis. Parfois, les individus admettent les changements d'attitudes ou éprouvent moins de difficultés à les accepter lorsque ceux-ci sont inscrits dans les pratiques de gestion courante. Il va de soi que le personnel ne peut être contraint à les accepter en raison de l'essence même du projet, qui est de mobiliser. De plus, pour définir un projet, il importe de choisir une cible précise qui servira de point de départ au changement prévu par la vision future. Pour modifier les comportements existants, la commission scolaire devra s'inspirer une fois de plus des expériences des entreprises privées, comme le proposent Campbell, Devine et Young (1992, p. 103). Avant tout, le projet doit être porteur de succès et comporter certaines particularités :

- Être au centre de la stratégie à venir et du futur système de valeurs de l'organisation ;
- Être facilement traduisible en normes de comportement ;
- Avoir des connotations morales positives pour les gestionnaires, les parents, les instituteurs et les élèves ;
- S'imposer de lui-même, soit permettre à ceux qui possèdent le pouvoir de dépasser leurs divergences de vues afin de soutenir le projet.

À cette étape-ci, il faut reconnaître que la définition d'un projet n'est pas chose facile, car cela consiste non seulement à définir une vision éducative, mais encore à fixer une destination à atteindre. Cette destination doit émerger du prolongement quantifié de la mission ou de la « raison d'être ». Selon la Loi sur l'instruction *publique*, la mission d'une commission scolaire consiste notamment à s'assurer que les élèves relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels ils ont droit. Quant à la satisfaction à l'égard des services, elle doit correspondre en partie au taux de réussite éducative. Toutefois, pour traduire le degré de performance des services, la commission scolaire aura à recourir à des indicateurs mesurables et quantifiables dans un délai donné. À titre d'exemple, le projet corporatif peut prendre la forme de l'objectif-mission suivant :

augmenter, au cours des deux années suivantes, la réussite ou les résultats scolaires de x pourcentage, et ce au regard du positionnement de la commission scolaire dans le répertoire du MEQ. Pour atteindre cet objectif, les services et les écoles doivent y adapter leur projet. Ainsi, un projet organisationnel ne peut être la promotion d'une *valeur* ou d'une *conception de l'éducation*, mais l'atteinte d'un *objectif mesurable* dans un *déla*i donné.

Dans cette logique d'alignement des projets organisationnels proposés, nous retrouvons la chaîne des projets individuels (directeurs de services, parents, professionnels, instituteurs, élèves). C'est dans cet ordre d'idées que sont définis les projets professionnels du personnel non enseignant, le projet pédagogique de l'instituteur et le projet d'apprentissage de l'élève. Tout compte fait, l'ensemble des projets relève donc de l'autonomie de la commission scolaire, des services d'aide, de l'école, du professionnel, de l'instituteur et de l'élève.

Comme un projet organisationnel ne peut être, en raison de la difficulté à le gérer, la promotion directe d'une valeur, d'une croyance ou d'une éthique particulière, ces dernières servent à l'élaboration d'un énoncé que l'on nomme « philosophie éducative ». Cette forme de credo organisationnel sera traitée ultérieurement. En résumé, augmenter le sens de la responsabilité de l'élève ou réduire le nombre de fautes de français constitue une valeur ou une notion qui s'inscrit dans l'axe transversal de l'organisation (comment-faire), c'est-à-dire des objectifs qui s'intéressent à l'efficacité des actes individuels. En d'autres mots, ce type d'objectif-efficacité est juxtaposé aux objectifs d'efficacité-projet qui comporte la mission de l'organisation, du service d'aide ou de l'école. Dans ce chapitre, nous verrons comment s'effectue l'alignement de ces deux types d'objectifs.

Il est à noter que les projets organisationnels servent de phares aux projets individuels. À cet égard, la clarté des projets organisationnels assure l'alignement des projets individuels.

Le cadre d'action des trois types de projets identifiés devra s'articuler en quatre sous-étapes : *l'exploration*, *l'analyse*, le choix et la *mise en oeuvre*. Les fondements privilégiés pour la définition de tels projets doivent, selon Paquette (1979, p. 41), tenir compte du vécu, des capacités, des objectifs, des intentions, des connaissances, des croyances, des attitudes, de la transparence, des actions et des réactions des personnes concernées par l'objectif du projet. Pour l'auteur (1979, p. 47), le *premier pivot* du cadre d'action se situe dans l'animation, conçue comme processus scolaire plutôt que comme techniques de travail. Quant au *deuxième pivot*, il s'agit d'une révision de la conception du processus de supervision. La gestion de cette phase sera présentée plus loin à l'aide du modèle proposé

par le cadre conceptuel « organisation » et « gestion ». Une fois le projet défini, le comité stratégique passe à l'étape suivante.

Étape 2 : *Promotion du projet organisationnel*

Au cours de cette deuxième étape, les comités responsables devront avoir complété la promotion du projet à l'intérieur et à l'extérieur de la commission scolaire. La promotion porte principalement sur la présentation et les modes de communication pour le lancement. L'officialisation des projets comportera une période préparatoire nécessitant une phase intensive de sensibilisation. Cette période servira à faire connaître à l'ensemble du personnel de la commission scolaire, des services d'aide ou des écoles l'état de la réalité éducative, l'esquisse de la vision future ainsi que l'énoncé de principes sous-jacents à la Charte de la qualité. Cette étape de diffusion est cruciale pour susciter, auprès du personnel de la commission scolaire, le goût de s'engager dans l'aventure de la performance. À cet égard, l'adhésion des individus sera assurée par le réalisme des projets et la qualité de la présentation. Dans ce type de projets collectifs, l'engagement des gens est souvent proportionnel à la logique de la démarche et à la clarté du plan de mise en œuvre. Une fois diffusé et explicité en matière de stratégie et d'orientation, le projet peut franchir l'étape de l'engagement.

Étape 3 : Engagement et mise *en œuvre du projet* organisationnel

Après l'acceptation et la diffusion du projet, les comités procèdent à l'élaboration de la « philosophie éducative » de la commission scolaire. Cette sorte de *credo* précise les valeurs, les croyances, l'éthique que tous les gestionnaires entendent respecter pendant la durée du projet. Une fois la philosophie élaborée et acceptée majoritairement par le personnel, les autorités rédigent un « contrat social » invitant ce dernier à endosser la « philosophie éducative » proposée. Cet engagement officiel permet aux gestionnaires de s'assurer de la réussite du renouvellement de la culture organisationnelle ainsi que de l'atteinte des résultats liés au projet corporatif. D'ailleurs, ce *credo* éducatif sert aussi de guide aux nombreuses prises de décision relatives à la logistique opérationnelle des actes pédagogiques et professionnels.

Les plans d'action concernant la mise en œuvre du projet feront l'objet d'un type de démarche que nous aborderons plus tard. Ceci étant dit, voyons en quoi consiste la gestion et l'animation des projets organisationnels en termes de logique et d'alignement.

Étape 4 : *Gestion et animation des projets organisationnels*

Cette étape cruciale suppose l'existence d'une structure organisationnelle et managériale permettant d'assurer la planification, l'organisation, la coordination et l'évaluation de l'entreprise. Pour passer de la parole à l'acte, la commission scolaire devra se donner un mode de gestion s'inspirant des théories privilégiant l'approche associative, c'est-à-dire une gestion mettant en valeur la compétence et la créativité de chacun. Cette nouvelle forme de gestion par contribution axée sur l'alignement des projets (gestion de l'efficacité) connaît dans le présent système scolaire d'importants changements. Ce courant de pensée qui concourt à renforcer la pénétration des projets dans les différents secteurs de la commission scolaire s'applique à revaloriser les groupes et les personnes concernées par le succès des projets. Cette opération d'appréciation amène progressivement les acteurs à percevoir l'évaluation continue des projets comme un outil de maîtrise et d'information positive pour l'organisation. Ce mode de gestion à caractère « associatif » vient préciser la nature des informations et des communications essentielles à l'harmonisation des actes managériaux d'une commission scolaire.

Une fois ces étapes complétées, les services et les écoles poursuivent leur action collective par la définition et l'alignement des projets individuels. À cet égard, les professionnels, les instituteurs et les élèves procèdent à la définition de leur projet individuel, et ce en accord avec celui du service d'aide, de l'école ou de la classe. Ce macro-alignement est réalisé à l'aide de deux types de répertoires appelés « audit d'efficacité » et « audit d'efficience ». Après cet exercice, chaque acteur voit à la mise en œuvre d'un plan d'action devant mener à la réalisation de ces deux types d'objectifs. Pour en expliquer la teneur, attardons-nous à présent à la définition des projets individuels.

5.2. PROJETS INDIVIDUELS

(commissaires, directeur général, directeurs de services, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves)

Avant de s'adjoindre toutes les ressources humaines nécessaires à la concrétisation des projets organisationnels, les gestionnaires doivent admettre que les projets individuels ne peuvent être imposés si l'on souhaite faire de chaque personne un gestionnaire de projet, et ce, chacun à son niveau. Une fois l'organisation imprégnée de l'approche « projet », les gestionnaires se feront un devoir de soutenir les actions individuelles. Pour en

saisir l'implication, les individus concernés par un projet personnel devront s'inspirer des cinq points suivants :

- Définition d'un projet individuel ;
- But d'un projet individuel ;
- Caractéristiques d'un projet individuel ;
- Conditions favorables à la définition d'un projet individuel ;
- tapes d'un projet individuel.

5.2.1. Définition du projet individuel

Tout comme le projet organisationnel, le projet individuel nécessite une bonne compréhension des notions et des principes qui lui donnent son importance. À ce niveau, les individus (commissaires, directeur général, directeurs de services, personnel de soutien, directeurs d'école, instituteurs, élèves, etc.) doivent souhaiter réaliser un projet personnel fondé sur l'objectif d'une réalité éducative, culturelle, socioéconomique à atteindre, et ce en conformité avec les divers projets organisationnels qui y sont connexes. Le projet individuel se définit, tout comme le projet organisationnel, par la synthèse de certaines priorités (pédagogiques, didactiques, sociales et administratives) propres aux personnes travaillant aux divers niveaux de la commission scolaire. Cette ambition recouvre, elle aussi, les expressions « stratégie » et « culture ». Dans le présent cas, la notion de stratégie porte tout d'abord sur la façon de coordonner les actions pour mieux atteindre la cible, tandis que la notion de *culture* est liée à la nature des valeurs, des croyances, des comportements et des attitudes qu'il faut adopter pour réaliser l'ambition. Puisqu'il est admis que pour changer, l'individu doit d'abord comprendre le pourquoi du changement, l'information « évaluative » que donne l'organisation en ce qui a trait à la réalité éducative (enjeux économiques, contraintes sociales, taux d'employabilité...) s'avère pour tous les acteurs l'élément déclencheur d'actions. Ce type d'informations que véhicule la réalité s'adresse particulièrement aux professionnels, aux instituteurs et aux élèves peu motivés pour le rôle ou la tâche qui leur incombe. À cet égard, le directeur de l'école doit en comprendre l'indispensable nécessité et mettre en place une structure facilitante qui aide l'individu à atteindre le fil d'arrivée. Pour en éclairer le caractère, précisons en quoi consistent les buts inhérents au projet individuel.

5.2.2. Buts du projet individuel

Après avoir admis la nécessité d'un tel alignement sur les projets organisationnels, nous nous rendons compte que le succès d'une organisation repose, essentiellement, sur le dévouement ou la participation du personnel. Si le projet organisationnel a trait à la globalité de l'organisation, le projet individuel, lui, par sa nature même, traite de l'ensemble des actions pouvant conduire à l'atteinte de la cible. Or, les actions menées par la personne de l'intérieur de l'école naissent habituellement d'un motif ou d'un idéal suffisamment exaltant pour susciter, dans son champ d'action, la prise de conscience qu'il faut un changement de comportements. Indépendamment des ambitions de la personne, le motif en question peut être d'ordre intrinsèque ou extrinsèque, c'est-à-dire qu'on peut souhaiter s'engager pour le plaisir de faire ce que l'on aime faire ou pour les avantages (reconnaissance, promotion, récompense) que procure l'engagement. Enfin, pour que l'individu accepte de s'engager de manière responsable, la cible doit représenter à ses yeux quelque chose de bénéfique pour son avenir, sinon, il sera difficile d'obtenir l'adhésion. Toutefois, pour les plus jeunes, les élèves du primaire, le projet sera davantage axé sur les éléments relatifs à la motivation extrinsèque, soit les récompenses ou la publication des résultats.

De même que le projet organisationnel, le projet individuel est porteur d'une dimension affective, qui sera génératrice de mobilisation à la condition que la justification de l'action s'exprime en matière de besoins ou de bénéfices. Pour que la mobilisation du corps social prenne racine, il faut tout d'abord que la direction de l'école accorde aux personnes concernées la possibilité d'être à la fois *acteurs* et *auteurs* de ce qu'elles font. Comme dans l'orchestre symphonique, où le musicien doit se fixer un objectif d'exécution conforme à l'esprit de la pièce musicale et aux exigences du chef d'orchestre, l'instituteur ou l'élève doit se donner un objectif découlant de la relation entre sa raison d'être et celle de l'école. Tout comme pour l'engagement du musicien, c'est l'engagement des acteurs qui déterminera le succès ou l'échec du projet. Par cette analogie, nous voulons montrer l'importance d'associer tous les acteurs de la commission scolaire ou de l'école à la réussite de la « symphonie éducative ». Pour que cette cohésion collective se produise, encore faut-il que les personnes concernées s'entendent sur le choix de la pièce à interpréter, en l'occurrence le projet organisationnel.

Au regard de la participation, la mutation des valeurs et les besoins qu'elle engendre font que le personnel de l'école exige de plus en plus à notre époque :

- d'être l'instigateur de ce qu'il fait ;
- d'être reconnu non seulement pour ses acquis, mais pour son potentiel ;
- de se sentir apprécié pour son intelligence et sa créativité ;
- de faire partie de la solution et moins du problème (accusation).

À ce propos, Glasser (1992) affirme que l'école doit passer de la logique de l'obéissance à la logique de la responsabilisation des personnes. Bref, les éducateurs veulent savoir pourquoi ils enseignent, c'est-à-dire qu'ils souhaitent établir leur stratégie pédagogique à partir d'objectifs précis autres que la mission idyllique de l'école. Ainsi, l'aspect concret de la cible donne à l'acte pédagogique (pour l'instituteur) et à l'acte d'apprentissage (pour l'élève) un tout autre sens. Dans le cas de l'élève, la cible peut prendre la forme d'une amélioration « formative » quantifiée dans une matière donnée, tandis que pour l'instituteur, le projet peut correspondre à l'augmentation (en pourcentage) de la réussite des élèves dans sa spécialité. Ces normes d'amélioration continue doivent être déterminées principalement par la personne, et non par les supérieurs immédiats. L'efficacité pédagogique s'apparente en quelque sorte à la notion d'apprentissage. Pour Pine et de Home (1969, p. 109), l'apprentissage s'inspire fondamentalement d'un ensemble de principes, dont voici quelques-uns des plus importants :

- L'apprentissage est une expérience qui se produit à l'intérieur de la personne qui apprend et qui est stimulée par elle.
- Personne n'enseigne directement à un autre quoi que ce soit d'important.
- L'apprentissage, c'est la découverte de la signification et de l'applicabilité personnelles des idées.
- L'apprentissage (changement de comportement) est une conséquence de l'expérience ou de l'information.
- L'apprentissage est un processus de coopération et de collaboration.
- L'apprentissage est un processus évolutif.
- L'une des plus grandes ressources de l'apprentissage, c'est la personne même qui apprend.
- Le processus de l'apprentissage est émotionnel aussi bien qu'intellectuel.

Compte tenu de ce qui précède, il paraît urgent que les gestionnaires admettent que l'efficacité est liée à la qualité des relations humaines (à l'amour ou à l'amitié), et qu'elle émerge naturellement du libre consentement des individus à partager des ambitions communes. Comme tout projet d'ailleurs, la cible individuelle comporte les mêmes caractéristiques que celles qui ont été décrites dans la définition du projet organisationnel.

5.2.3. Caractéristiques du projet individuel

Après avoir pris connaissance des informations ayant servi à la définition du projet éducatif, les personnes concernées par l'amélioration de l'acte pédagogique ou d'apprentissage peuvent se fixer, elles aussi, des objectifs personnels correspondant à l'acronyme « SMART », c'est-à-dire des projets répondant aux caractéristiques suivantes :

- **S** pécifiques à l'acte professionnel du service, à la matière à enseigner ou à apprendre
- **M** esurables en ce qui concerne l'appréciation et l'évolution des diverses habiletés
- **A** cceptables pour qu'ils soient mobilisants et significatifs pour les acteurs concernés
- **R** éalistes compte tenu des contraintes et du potentiel de chacun
- **T** emporels, c'est-à-dire à réaliser dans un délai donné

et qu'ils soient axés sur les cinq éléments de la performance déjà énumérés préalablement, soit :

- La *finalité* : le projet personnel de l'instituteur ou de l'élève en matière de résultats concrets ;
- La *stratégie* du plan d'action prévu ;
- Les *normes* de performance souhaitées ;
- Les *comportements* adoptés ;
- Les *valeurs* respectées.

L'application de ces quelques caractéristiques est rendue possible grâce à certaines conditions favorables à la définition du projet individuel.

5.2.4. Conditions favorables à la définition du projet individuel

Les conditions favorables émergeront d'un cadre de nature à susciter la « participation de prise en charge responsable (Saint-Pierre, 1975) ». En somme, les projets individuels connaissent leur plein essor lorsque la direction de la commission scolaire ou de l'école crée un climat favorable à l'action individuelle. Cela signifie que le projet devient plus intégrateur et plus motivant lorsque le gestionnaire facilite l'écoute, la délégation, la contribution et l'application des moyens pouvant mener à sa réalisation. Dans un contexte de mise en commun du potentiel expérimental et cognitif, chacun doit pouvoir prendre part activement à la démarche en ayant le sentiment :

- de pouvoir mettre à profit ses propres compétences ;
- d'être capable de donner au projet une coloration qui lui est personnelle ;
- qu'il existe une forme de compatibilité entre ses valeurs et celles de l'organisation ;
- que les divergences d'opinions sont normales et même souhaitables ;
- que l'on reconnaît aux personnes le droit à l'erreur ;
- que l'on met en place un processus d'évaluation continue s'appuyant sur un mode de gestion associatif caractérisé par l'absence de coercition ;
- que l'on abolit les barrières hiérarchiques et que tous sont considérés comme des collaborateurs dans l'atteinte d'une cible concrète.

C'est dans cette perspective du respect des personnes que s'inscrit la définition du projet individuel. En situant le projet éducatif dans une démarche de développement permanent, ces quelques conditions auront sur les acteurs éducatifs des effets bénéfiques et durables. Les aspects service, pédagogie, climat de la classe et apprentissages prendront une dimension de relation d'aide renouvelée. À cet égard, l'organisation se métamorphosera au rythme des projets et de l'implication des individus. Pour créer cette forme de symbiose organique, le projet individuel doit franchir certaines étapes cruciales.

5.2.5. Étapes relatives à la définition du projet individuel

Pour accorder au projet individuel une valeur affective dont la signification mérite l'investissement personnel d'énergie, le gestionnaire accordera aux individus désireux d'élaborer un projet, l'aide, le temps et les ressources nécessaires à sa définition. À des fins de gestion, le fruit de cette réflexion concernant le « microprojets » devra être consigné dans un « audit d'efficience », comparable à un rapport financier mensuel. Les personnes intéressées par l'élaboration du projet suivront les quatre étapes suivantes :

Étape 1 : Définition *du projet individuel*

Cette première étape s'intéresse tout particulièrement, après l'analyse des diverses réalités de chacun (professionnelles, pédagogiques, apprentissage), à la définition d'un projet individuel pouvant contribuer à la réussite du projet organisationnel qui y est connexe. Indépendamment des individus, la volonté de se donner un projet provient souvent d'une réaction, d'une sollicitation ou du goût de relever un défi. Il est possible que ces trois motivations se retrouvent chez le même individu. Face à un risque ou à un avantage éventuel, l'individu se fixe, en fonction de la vision qu'il se fait de son avenir, une cible à atteindre. Puisqu'il découle en principe d'un objectif gérable (SMART), le projet individuel doit correspondre à une visée mesurable correspondant au système de valeurs et aux objectifs de l'individu.

À cette étape, les individus peuvent jouer un rôle capital dans la définition de leurs divers projets. Avec la collaboration de tous ces acteurs mobilisés, les responsables peuvent prévoir des projets (éducatifs, professionnels, pédagogiques, d'apprentissages) favorisant le développement et l'intégration de plusieurs dimensions éducatives (connaissances, habiletés, attitudes). Dans un esprit de réciprocité, le responsable aide la personne dans la réalisation de son projet individuel, comme celle-ci soutient le responsable dans son projet organisationnel. L'alignement des deux types de projets assure les individus d'une plus grande cohésion organisationnelle. Cette culture de projets alignés, axée sur l'atteinte d'un résultat souhaité, s'oppose à l'approche coercitive, où un tiers décide de ce qui est bon pour l'autre. Selon la « théorie du contrôle » de Glasser (1992), personne ne peut prétendre contrôler la motivation de quelqu'un parce que ce facteur naît d'une cause interne. D'après l'auteur, le gestionnaire, tout

comme l'individu, ne contrôle que l'information pouvant susciter ou provoquer chez l'autre le désir d'apprendre ou d'accepter de mieux gérer ses activités. Bref, en plus d'annihiler la contribution de l'individu, la coercition engendre la haine et la colère de celui qui la subit. Même si « la peur est souvent la cousine de la sagesse », elle peut difficilement contribuer à l'amélioration continue des actes d'un individu.

Pour faire une analogie, on peut dire que les projets individuels nés d'une motivation intrinsèque s'apparentent au « régulateur de vitesse » sur une automobile, tandis que ceux suscités par une motivation extrinsèque (coercition, bonus) exigent, tout comme l'accélérateur de vitesse, une attention ou une pression constante de la part du gestionnaire. En un mot, les projets (organisationnels, individuels) encouragent les acteurs à maintenir une vitesse de croisière constante. Une fois le projet défini, l'individu se fait un devoir de préciser et de communiquer son intention en tant que collaborateur.

Étape 2 : Élaboration et diffusion du projet individuel

Pendant cette deuxième étape, l'individu devra s'attarder à l'élaboration des moyens pouvant concourir à la réalisation de son projet avant de le faire connaître. En réalité, le projet individuel est la somme des moyens à prendre et des valeurs à respecter pour assurer la réussite des projets organisationnels. Cette étape exige une grande complicité entre les agents éducatifs. Évidemment, cette nouvelle relation interpersonnelle nécessitera des assises relationnelles adaptées au contexte. Nous aborderons plus loin le type de relation managériale proposé pour la bonne gestion des projets individuels.

À la suite de l'obtention d'un consensus de groupe grâce au travail d'équipe, les individus s'entendent avec les responsables sur la cible à atteindre ainsi que sur les moyens à prendre et les valeurs à respecter pour y arriver. Cette entente pourrait être consignée dans le répertoire de tous les projets individuels d'un même domaine d'activités. Les divers audits administratifs et pédagogiques servent, de façon continue, de points de contrôle aux gestionnaires responsables de l'appréciation de l'évolution des divers projets. Une fois le projet élaboré, diffusé et consigné, les individus s'engagent mutuellement à le respecter, et ce par une convention morale établie à cette fin (minicontrat social).

Étape 3 : *Engagement des participants et réalisation du projet individuel*

Une fois qu'il a fait part du projet au groupe, le gestionnaire responsable procède, avec le concours des individus, à l'application des moyens et des valeurs devant contribuer au succès de l'entreprise. Cet engagement formel (convention morale) de l'individu envers chacun des projets des autres individus de son secteur favorise l'émergence d'un réel esprit d'équipe. En fonction de ce principe mobilisateur et valorisant, la réussite collective a préséance sur la stérile compétition entre individus. En d'autres termes, tous mettent l'épaule à la roue pour atteindre l'objectif que poursuit le projet organisationnel particulier, à chaque niveau.

À vrai dire, l'engagement des individus sera à la mesure de l'ampleur et de la nature du projet, soit d'être spécifique, mesurable, admissible, réalisable dans un délai acceptable pour l'élève. Une fois élaboré et connu, le projet exige un minimum de gestion et d'animation.

Étape 4 : *Gestion et animation des projets individuels*

Tout comme c'est le cas pour les projets organisationnels, cette dernière étape suppose la présence d'une structure scolaire permettant d'assurer la gestion des macro et microprojets scolaires (projet corporatif, projet éducatif, projet pédagogique, projet d'apprentissage). À cet égard, l'approche qui associe tous les acteurs privilégie la compétence et le respect des cibles de chacun. Selon cette façon de faire, l'individu est davantage perçu comme un collaborateur (producteur) dans l'atteinte des résultats visés. Tout au long de cette démarche, il est animé par un projet conforme à ses valeurs plutôt que d'être assujéti aux directives d'un supérieur ou d'une procédure. Cette philosophie managériale s'inspire du principe de leader-ship (*Lead-management/Boss-management*) de Glasser (1992, p. 25). Enfin, ce nouveau mode de gestion et d'animation repose sur une tout autre façon de travailler ensemble. En terminant, nous insistons sur le fait que la gestion des projets organisationnels et individuels s'appuie particulièrement sur la qualité des informations et des communications relatives à leur progression. Bref, l'information génère habituellement l'action, et cette dernière ne se concrétise que par la communication systématique des moyens utilisés.

Enfin, au terme de cette phase, nous avons tenté de préciser les notions, les principes et les méthodes entourant la détermination et la gestion des projets scolaires. À l'aide des deux types de projets scolaires (organisationnel et individuel), nous nous sommes attardés, dans un

premier temps, à la définition du projet, à ses buts, à ses caractéristiques et aux différentes autorités responsables de leur détermination. Nous avons dans un deuxième temps, expliquer les étapes relatives à la définition, à la diffusion, à l'engagement, à la mise en œuvre et à l'animation de ces projets. Comme la notion de « projet » est essentielle à la mobilisation des gestionnaires, nous avons essayé de décrire, dans le détail, les conditions et les méthodes qui contribuent à sa réalisation. Cependant, une fois déterminés par les diverses instances de la commission scolaire, les projets établis appellent des modèles pouvant favoriser l'implication et la contribution de tous les agents de l'organisation.

Afin d'éviter toute confusion dans l'esprit du personnel, il est utile de structurer et d'harmoniser organiquement la contribution de tous. À cet égard, les responsables doivent se donner un paradigme capable de gérer à la fois les aspects organisationnel et managérial de la commission scolaire. Pour une meilleure compréhension de cet objectif, nous exposerons dans la prochaine étape du cadre conceptuel de gestion scolaire les bases de deux modèles.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

6

Modèles proposés pour gérer les projets scolaires

Dans cette quatrième phase au cadre conceptuel de la gestion scolaire, nous traiterons de la nature des modèles organisationnel et managérial qui peuvent être utilisés dans la gestion des projets. Les modèles proposés se veulent une méthode de gestion de l'efficacité et de l'efficience des divers projets. Pour atteindre un minimum de convergence et de cohérence managériales, les gestionnaires (commission scolaire, école) doivent se référer à un paradigme intégrateur permettant de coordonner les processus inhérents à la gestion des divers projets. Toutefois, avant de nous attarder au modèle de gestion, voyons vers quel type d'organisation systémique doit s'orienter la commission scolaire pour optimiser le paradigme choisi.

61. « ORGANISATION SYSTÉMIQUE » APPLIQUÉE À UNE COMMISSION SCOLAIRE

Pour orchestrer l'ensemble des processus pédagogiques, humains, matériels, financiers et informationnels liés aux projets (organisationnels, individuels), la commission scolaire, par l'entremise de ses services et de ses écoles, doit se référer à un modèle organisationnel privilégiant l'équilibre et l'harmonie que nécessite sa mission fondamentale. La dynamique fonctionnelle que lui prescrit l'application du régime pédagogique du MEQ en matière d'administration et d'organisation l'oblige à prendre en compte l'agencement de toutes les dimensions essentielles au fonctionnement de son système. En fait, la commission scolaire doit se munir de services

éducatifs qui correspondent à la fois aux attentes de la population et à celles des éducateurs mobilisés par le projet.

À l'aide de la figure 6.1, nous proposons d'adapter le modèle de Kast et Rosenzweig (1974) aux principales dimensions qui doivent faire l'objet de considérations particulières de la part des responsables de l'organisation d'une commission scolaire. Il est entendu que le modèle proposé doit en tout point respecter l'autonomie de cette dernière, et ce conformément à la Loi sur l'instruction publique et la convention collective des enseignants. Par dimensions organisationnelles, nous entendons celles qui sont liées « systémiquement » les unes aux autres par l'interdépendance des éléments qui les composent. Le modèle recouvre les dimensions « environnement », « raison d'être », « technologique », « structurelle », « psychosociale » et « managériale ». Après cette description globale d'une organisation, il faut retenir que les quatre premières dimensions sont essentielles à la bonne gestion des projets scolaires, et ce en raison de leur interrelation. Ainsi, pour assurer la bonne gestion des projets précités, les services de soutien de la commission scolaire, en l'occurrence, les services des ressources éducatives, financières, matérielles, humaines, informationnelles, etc., doivent eux aussi, dans leur fonctionnement particulier, recourir aux principes de l'organisation systémique s'ils souhaitent fonctionner en harmonie. Dans un premier temps, nous nous pencherons sur l'aspect exogène de la commission scolaire, soit la dimension « environnement ».

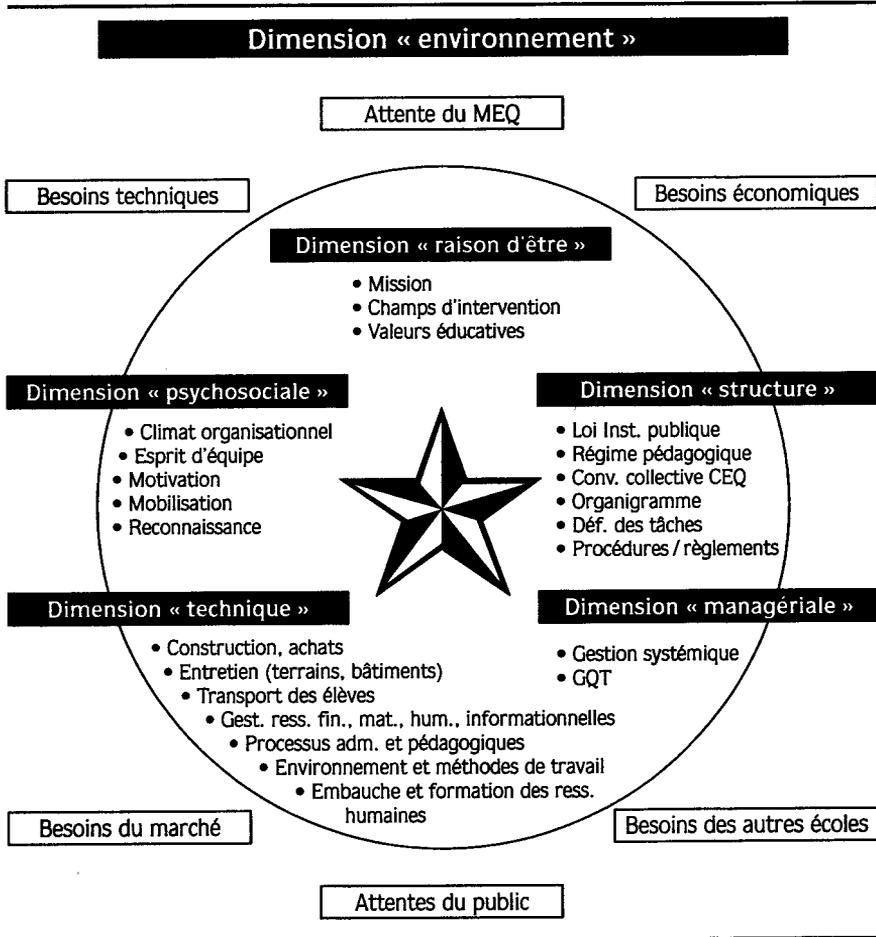
6.1.1. Dimension « environnement » de la commission scolaire

Comme le suprasystème environnemental sert de matrice à l'organisation scolaire, le conseil des commissaires, dans un souci de proactivité, doit dans un premier temps porter attention aux divers phénomènes socioéconomiques. Dans cette optique, il y a la mondialisation des marchés, la concurrence internationale, les besoins d'employabilité nationaux et régionaux ainsi que le multiculturalisme. À ces enjeux s'ajoutent la diversification des attentes exprimées par le MEQ, par la population, par les autres établissements d'enseignement, par le marché du travail, par les exigences de la nouvelle technologie et par la société en général. À la suite de l'inventaire des besoins répertoriés lors de cette réflexion, la commission scolaire devra s'appliquer à l'analyse systématique des données, afin de les traduire en objectif organisationnel précis.

De concert avec les directions d'école et les services professionnels, le « comité stratégique » verra, après la réalisation d'un premier projet, à

la définition d'un autre projet. Cet ajustement biennal ou triennal avec le supra-environnement confère aux services de la commission scolaire l'obligation de prévoir de façon renouvelée l'aide que ces derniers accorderont aux écoles dans la réalisation de leur nouveau projet éducatif. Ainsi, la commission scolaire, en tant que système ouvert sur son milieu, doit réagir de façon soutenue aux incitations de son environnement en se donnant une structure organisationnelle composée des cinq dimensions systémiques essentielles à la réalisation des projets. Pour en amorcer l'organisation, la commission scolaire devra s'attarder à la plus importante dimension de l'approche systémique, soit la « raison d'être ».

FIGURE 6.1
Organisation systémique d'une commission scolaire



6.1.2. Dimension « raison d'être » de la commission scolaire

En ce qui a trait à la raison d'être, la commission scolaire doit, tout en respectant le mandat que lui confie la Loi sur l'instruction publique (article 35), préciser constamment sa mission organisationnelle. Par mission *organisationnelle*, nous entendons l'action d'enrichir davantage le motif d'existence défini par la Loi, en tenant compte de la satisfaction des clients par des services ou des activités éducatives axés sur l'atteinte de résultats précis. À cet égard, il faut poser les questions suivantes :

- Est-ce que l'éducation est un service ?
- La commission scolaire a-t-elle des clients à l'instar de l'entreprise privée ?
- Les « clients » de la commission scolaire peuvent-ils exprimer leurs insatisfactions ?
- La gestion des processus peut-elle améliorer la qualité des services éducatifs ?

À ces quatre questions, Spanbauer (1992) déclare que l'éducation doit être une structure publique au service de sa clientèle.

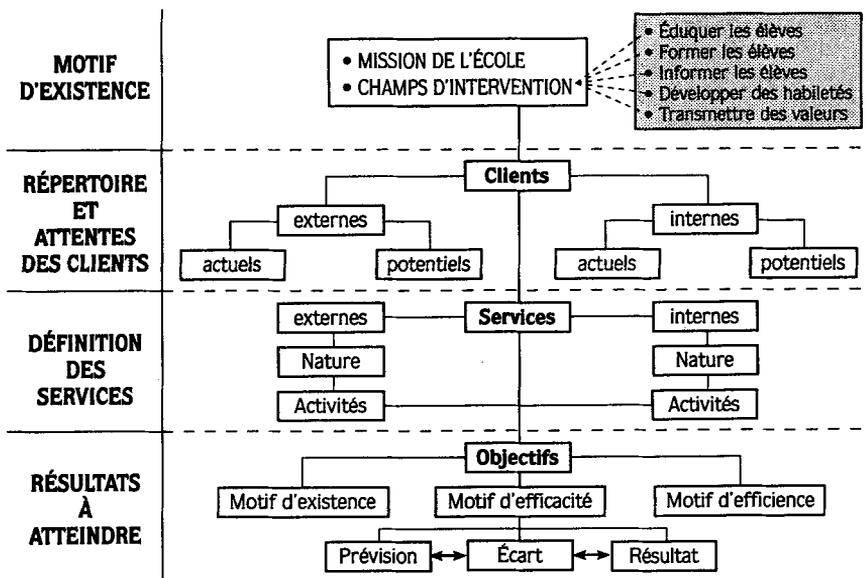
Étant donné le contexte économique difficile que l'on connaît dans les organisations publiques, il y a fort à parier que les commissions scolaires devront s'efforcer de maintenir la qualité des services éducatifs sans l'apport de nouvelles ressources. Le problème étant le même partout dans le monde occidental, il est urgent de trouver un mode d'organisation et un mode de gestion qui pourrait permettre le maintien, voire l'amélioration des services existants. Pour répondre à cet objectif, nous exposerons dans le cadre du premier modèle une approche définissant la « raison d'être » d'une commission scolaire. La figure 6.2 montre les composantes et les étapes successives de cette dimension.

6.1.2.1. Motif d'existence de la commission scolaire ou de l'école

Dans son sens le plus restreint, le motif d'existence est étroitement lié à la mission fondamentale de l'organisation. En un mot, c'est la raison principale pour laquelle la commission scolaire existe et entend réaliser l'ensemble des projets organisationnels. Comme l'éducation au Québec vise le développement global de la personne dans toutes ses dimensions, les dirigeants scolaires (commissaires, directeur général) doivent vérifier la performance de la commission scolaire, des services et des écoles par rapport au mandat du MEQ et aux besoins exprimés par le supra-

FIGURE 6.2

Composantes de la « raison d'être » d'une commission scolaire



- Motif d'existence de l'école : Former et éduquer les élèves.
- Motif d'efficacité de l'école : Faire réussir le plus grand nombre d'élèves.
- Motif d'efficience de l'école : Faire apprendre, développer des habiletés, éviter les échecs, les reprises ou le décrochage.

environnement. Cette sous-dimension fait référence à la prise en compte des deux notions majeures : l'enrichissement de la mission de la commission scolaire/projets organisationnels et la détermination des champs d'action éducatifs liés à la réalisation du projet. Voyons, plus précisément, en quoi consistent ces deux notions :

► Enrichissement de la mission de la commission scolaire et de l'école/projets organisationnels

De façon générale, la mission est une notion intellectuelle susceptible d'être analysée et discutée sans qu'interviennent l'émotivité ou les sentiments personnels. Cette notion s'apparente à un ensemble de propositions permettant de définir les politiques et les comportements au sein

de l'organisation (Campbell, Devine, Young, 1992, p. 44). Selon l'article 35 de la *Loi sur l'instruction publique* (1987), l'école est destinée, c'est là sa mission, à *assurer la formation de l'élève*, autre que l'adulte, dans le respect des valeurs qui lui sont propres et dans le cadre du régime pédagogique, des programmes d'études, des décisions et règlements de la commission scolaire et des autres dispositions qui la régissent. Elle doit aussi collaborer au développement social et culturel de la collectivité en mettant à sa disposition les services et les immeubles dont elle dispose.

D'après la Loi, l'école réalise sa mission suivant un projet éducatif élaboré, mis en œuvre et évalué périodiquement, avec la participation des élèves, des parents, du personnel de l'école et de la commission scolaire (conseil d'orientation, article 36). Compte tenu de cette réalité, le modèle propose, pour une gestion efficace, que la commission scolaire détermine un projet corporatif servant de *balise* aux projets éducatifs.

Dans l'optique des projets corporatif et éducatif, les valeurs sous-jacentes à la formation de l'élève sont assurées par la reconnaissance des droits confessionnel et linguistique de chaque commission scolaire.

Pour vérifier la pertinence des divers projets et le degré d'adhésion qu'ils suscitent, la commission scolaire examinera auprès du « comité stratégique », ou du « conseil d'orientation » dans le cas de l'école, la perception des acteurs qui composent les différentes structures consultatives de son organisation. La lecture de la réalité interne en ce qui a trait à la mission organisationnelle pourrait s'amorcer par quelques questions. Selon vous :

- quelle est la nouvelle mission de l'école face aux exigences des années 90 ?
- quels ajustements éducatifs impose la nouvelle situation socio-économique mondiale ?
- quelle est l'opinion des instituteurs à l'égard de la conjoncture actuelle ?
- comment la société perçoit-elle aujourd'hui le rôle et les nouvelles responsabilités de l'école ?
- quelles sont les attentes des parents à l'égard de l'école et des instituteurs ?
- l'école a-t-elle pris le virage de la performance éducative que réclame la société ?, etc.

Ces quelques questions concernant le système d'éducation amènent forcément la commission scolaire à réfléchir davantage sur le choix des

champs d'action éducatifs jugés souhaitables pour assurer la formation et l'avenir du citoyen de demain. Bref, quels sont les choix qui s'imposent ?

► *Choix des champs d'action éducatifs privilégiés par la commission scolaire ou l'école*

Sous l'autorité du conseil des commissaires, le gestionnaire veille à la qualité des services éducatifs en portant attention aux divers aspects administratif, consultatif et pédagogique de l'école. Les activités liées à ces trois aspects évoqués dans la Loi s'inscrivent dans l'intention arrêtée d'*éduquer*, de *former*, d'*informer*, de *développer* des habiletés et de *transmettre* des valeurs, en accord avec les politiques éducatives du MEQ. L'ensemble de ces actions impose au gestionnaire scolaire la mise en place d'une foule d'activités, dont la gestion nécessite, pour chacune d'elles, des objectifs mesurables et quantifiables dans un délai donné.

Pour une bonne gestion, la direction aura avantage, en période de restrictions budgétaires, à limiter l'ampleur des champs d'action si elle souhaite en contrôler les résultats. Or, la conjoncture fait qu'au fil des ans, le gestionnaire reçoit de plus en plus de demandes de la part des parents et de la population sans pour autant que les ressources augmentent de façon appréciable. D'ailleurs, certains gestionnaires affirment que l'école hérite d'un nombre de plus en plus grand de responsabilités, ce qui impose aux éducateurs des rôles complémentaires : ceux de *parents*, de *psychologues*, de travailleurs *sociaux*, de *pouvoyeurs* et parfois de *policiers*. L'augmentation des problèmes engendrés par certains phénomènes sociaux nouveaux tels que la pauvreté, l'éclatement de la famille, le « monoparentalisme », le racisme, la drogue... impose à l'école des responsabilités qui souvent dépassent sa mission fondamentale. Dans ces conditions, aucun gestionnaire ne pourra gérer efficacement son établissement ou son activité éducative si les parents continuent d'exiger des instituteurs autant de polyvalence. Pour limiter les conséquences de cette situation, les dirigeants devront fixer des limites, s'ils ne veulent pas prêter flanc à la critique et par surcroît entacher la réputation des éducateurs.

De plus, compte tenu des responsabilités qui incombent au gestionnaire, ce dernier ne peut se fixer un objectif sans en déterminer le mode de gestion et la méthode d'évaluation. Bref, l'école ne peut plus être une espèce de lieu fourre-tout, si on souhaite la gérer selon les règles de l'art. Si les parents sont les premiers responsables de l'éducation des enfants, le comité d'orientation (commission scolaire) et les conseils d'orientation (école) doivent délimiter les champs de leur action, sinon, la gestion de l'efficacité et de l'efficience éducative s'avérera malheureusement une vue

de l'esprit. Pour déterminer les divers champs, le gestionnaire doit se poser quelques questions :

- Quels sont les divers champs d'action dans lesquels nous souhaitons travailler en matière d'administration ou d'activités éducatives pour réaliser le projet corporatif ou éducatif ?
- Quels sont les moyens mis à notre disposition pour gérer les activités éducatives et l'adaptation des champs d'action selon les besoins des clientèles ?
- Possédons-nous les ressources nécessaires (matérielles, financières, humaines, informationnelles et temporelles) pour les gérer et les apprécier ?
- Quelles sont les limites de l'organisation ou de l'activité éducative au regard des champs d'action choisis ?
- Comment gérer ce que nous ne contrôlons pas ?
- Quels risques y a-t-il à vouloir tout offrir ?
- Sommes-nous prêts à prendre des responsabilités pour lesquelles nous n'avons pas de pouvoir ?, etc.

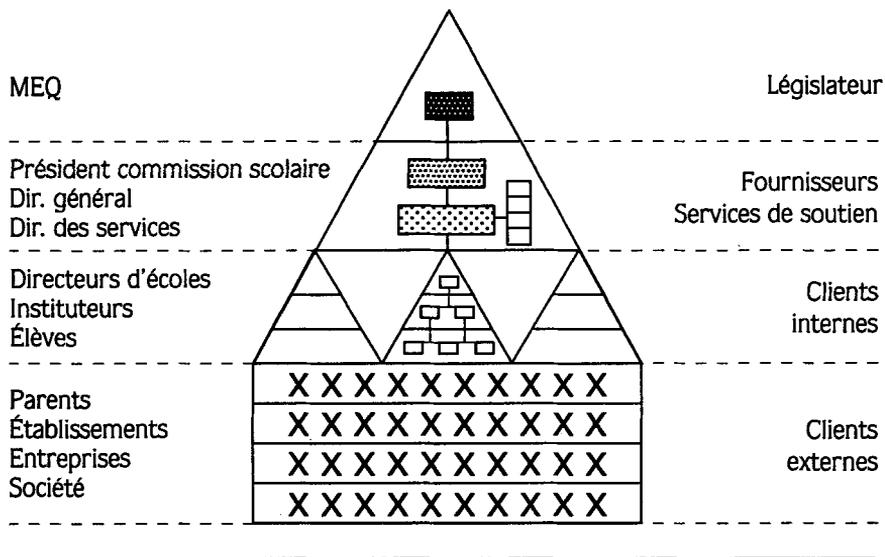
Généralement, cette réflexion conduit à plus de circonspection quant à la gestion éducative de la commission scolaire et de l'école. Toutefois, pour réussir les deux types de projets définis, il faut que le gestionnaire, à l'aide du répertoire des clientèles, détermine la nature des services et les activités éducatives à offrir.

6.1.2.2. Répertoire et attentes des clients de la commission scolaire

Le concept de « client » est toujours dans l'administration publique, fort controversé. Cette façon de voir ne fait pas encore l'unanimité. Cependant, comme l'indique la Loi, la commission scolaire et l'école sont tenues de dispenser des services éducatifs, et par conséquent d'être « au service » des bénéficiaires. De plus, l'augmentation des critiques à l'égard du secteur des services publics (rapport du Protecteur du citoyen, 1995) oblige le gestionnaire scolaire à passer d'une gestion réactive à une gestion proactive. La qualité des services contraint ce dernier à planifier et à organiser les prestations en tenant compte de la *largeur* du service (nombre d'activités offertes) et de la *profondeur* du service (adaptation de l'activité aux besoins du client). En période d'austérité, le gestionnaire se voit contraint de réduire le nombre des activités offertes, en prévoyant de nouvelles avenues pour l'école.

Avant de s'adonner à l'appréciation formelle des attentes des clients au regard du motif d'existence de l'organisation, la commission scolaire doit procéder à la préparation d'un répertoire complet de ses différentes clientèles. Pour cet exercice, il s'agit d'inventorier et de mettre en priorité les différents types de clients, internes et externes (personnes, organismes, établissements, unités administratives, etc.), bénéficiant directement ou indirectement et pour leurs propres besoins, de la prestation d'un service. En fait, cette énumération de nature descriptive et prospective vise à permettre d'offrir des services ou des activités correspondant à chaque type de clientèle au cours des années à venir. Pour en saisir l'intérêt et les implications, voyons à la figure 6.3, les catégories de clients internes et externes qui bénéficient des services éducatifs d'une commission scolaire.

FIGURE 6.3
Catégories de clients d'une commission scolaire



À NOTER :

Toute cette confusion entourant le respect du client naîtrait-elle d'une mauvaise compréhension de la notion de « service » ? Un service, comme le dit le terme, est avant tout « au service » de ses clients utilisateurs. L'omniprésence du MEQ dans la gestion des services et des contenus

pédagogiques crée peut-être dans les commissions scolaires un sentiment d'impuissance et de désintéressement. À cet égard, il semble que les acteurs du milieu scolaire se perçoivent souvent comme de simples exécutants de l'appareil bureaucratique. Pour assurer la qualité des services, les mandarins du Ministère doivent cesser d'ensevelir le réseaux sous les directives unilatérales contrôlantes et accorder plus d'autonomie aux commissions scolaires et aux écoles. L'abolition de la dualité *client-patron* (gestion bureaucratique/*Top down*) et client *fournisseur* (gestion de la qualité/*Bottom up*) s'avère un impératif incontournable si l'on souhaite améliorer l'efficacité et l'efficience éducatives. À cet égard, les dirigeants devraient peut-être aider davantage les éducateurs dans l'atteinte de leurs objectifs éducatifs et cesser de se considérer comme des clients privilégiés.

Par conséquent, pour préciser la nature des services à offrir, le gestionnaire scolaire doit nécessairement se poser un minimum de questions. À titre d'exemples, en voici quelques-unes :

- Dans quels *types* de services-clients fonctionne présentement la commission scolaire ou l'école ?
 - dans un système client-patron (MEQ) qui détermine ce qui est bon pour l'élève par l'intermédiaire des commissions scolaires ;
 - dans un système client-fournisseur (commission scolaire) qui ajuste ses services à la demande (société).
- Qui sont les clients de l'école ou de la commission scolaire ?
 - à l'externe (parents, établissements, entreprises, organismes...);
 - à l'interne (service, école, instituteurs, élèves...).
- Quels sont les clients actuels (internes, externes), ceux qui bénéficient présentement des services éducatifs dispensés par l'établissement ?
 - leur nombre ; leur situation géographique, économique et sociale ;
 - leurs caractéristiques démographiques : âge, sexe, nationalité, statut... ;
 - leurs niveaux de préoccupations (éducatif, social, culturel, économique, industriel...), etc.

- Selon quelles *priorités* les clients sont-ils servis (dans quel ordre) ?
 - selon leur statut ?
 - selon l'impact sociopolitique ?
 - selon l'importance ?
 - selon l'urgence ?, etc.
- Quels seront les *clients potentiels* (internes, externes), c'est-à-dire ceux qui dans le futur exigeront des services éducatifs dont les caractéristiques s'inspireront de l'évolution des enjeux socioéconomiques et culturels du troisième millénaire ?
 - clientèles qui influenceront l'avenir de l'organisation ;
 - clientèles qui exigeront de nouveaux programmes ;
 - clientèles arrimées à la formation adaptée et continue ;
 - clientèles qui utiliseront les installations, les équipements (municipalité, école, public...), etc.
- Quelles sont les *attentes* de chaque catégorie de clients répertoriés ?
 - en fait de besoins ?
 - en fait de prestations ?
 - en fait de délais ?
 - en fait d'écoute ?
 - en fait de moyens ?, etc.

À la lumière des priorités et de l'inventaire établis, le gestionnaire vérifiera, de façon continue, dans quelle mesure les différents types de services offerts ou devant être offerts comblent, ou combleraient, davantage les attentes des clients répertoriés. Une fois complété, l'exercice se poursuivra, en fonction des clients, par la détermination des services à offrir.

6.1.2.3. Détermination des services à offrir en fonction des clients

Après le recensement et la sélection des clientèles, le gestionnaire peut déterminer les activités et les services relatifs à chaque type de clientèle. Le but premier de cette étape est de déterminer quels sont les services et

les activités pédagogiques qui contribueront à la mission fondamentale de l'école, à l'atteinte des objectifs des projets organisationnels et à la satisfaction des clients. En fait, les services tout comme les activités visent à combler les lacunes décelées dans la première phase du cadre conceptuel de gestion (connaissance de la réalité éducative). Le questionnement de cette étape peut prendre diverses formes. Pour les besoins de l'exercice, voici les questions jugées essentielles pour déterminer la nature des services ou des activités :

- L'organisation est-elle au service des clients externes et internes répertoriés ?
- Est-ce que chaque catégorie de clients répertoriés bénéficie de services adaptés à ses besoins ?
- Combien de services ou d'activités sont conformes aux attentes des clients répertoriés ?
- La mission, du service ou de l'activité éducative est-elle clairement énoncée et connue de l'ensemble du personnel ?
- Les services ont-ils défini clairement leurs activités éducatives en fonction des clientèles ?
- Les activités ou les services offerts sont-ils nés des besoins et des perceptions des gestionnaires ou des éducateurs en place ?
- En raison de la conjoncture socioéconomique, doit-on maintenir ou modifier les services offerts ?
- Compte tenu des clientèles potentielles, quels types de services faut-il prévoir pour l'avenir ?, etc.

Comme nous le constatons, ce questionnement sur l'utilité des services et des activités va au-delà des perceptions des gestionnaires. En principe, cet exercice permet de vérifier si les services s'inspirent des besoins exprimés par la clientèle ou des pratiques éducatives établies en haut lieu. Dans le premier cas, le gestionnaire soucieux du concept « client » doit se fixer un certain nombre de résultats à atteindre.

6.1.2.4. Résultats à atteindre pour chaque service ou activité éducative

La gestion des processus/résultats fait référence à la notion d'appréciation ou d'évaluation de la performance. À vrai dire, c'est à partir de la réalité révélée par l'environnement externe que le gestionnaire prend conscience de l'importance de l'efficacité et de l'efficience de la commission scolaire et de l'école. C'est cette appréciation managériale qui l'amène à porter des jugements négatifs ou positifs sur l'intérêt de certains services ou de certaines activités éducatives. En conclusion, pour gérer, il faut mesurer les résultats.

Ainsi que mentionné précédemment, les gestionnaires scolaires (commissaires, directeur général, directeurs de services, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves...) ont l'obligation de se fixer des objectifs et d'organiser les ressources essentielles à leur réalisation. En d'autres mots, un gestionnaire efficace gère des résultats mesurables, quantifiables dans le temps, et coordonne de manière efficiente des moyens (ressources financières, matérielles, humaines, informationnelles, didactiques et temporelles) indispensables à leur réussite. Malheureusement, il semble que les gestionnaires du monde scolaire s'attardent beaucoup plus à la gestion des moyens qu'à la gestion des processus/résultats quantifiés. Pour remédier à cette lacune administrative, nous conseillons aux gestionnaires soucieux de la performance éducative de gérer, en rapport avec la « raison d'être » de la commission scolaire, du service ou de l'école, les trois types d'objectifs fondamentaux suivants :

- l'objectif du « **motif d'existence** », qui concerne la finalité ou la mission fondamentale de l'organisation ou de l'activité éducative ;
- l'objectif du « **motif d'efficacité** », qui s'intéresse à la *performance quantifiée* de la mission de l'organisation ou de l'activité éducative ;
- l'objectif du « **motif d'efficience** », qui traite des *moyens quantifiés* (comment faire) pouvant conduire à l'atteinte de l'objectif du motif d'efficacité.

À titre d'exemple, nous présentons au tableau 6.1 les trois types d'objectifs-résultats que doivent généralement atteindre les gestionnaires d'une commission scolaire.

TABLEAU 6.1
Exemples d'objectifs-résultats d'une commission scolaire

Sujets	Objectifs d'existence	Objectifs d'efficacité	Objectifs d'efficience
COMMISSION SCOLAIRE	Assurer la prestation des services éducatifs de son territoire en vertu de la Loi sur l'instruction publique	Améliorer la réussite scolaire de 20% d'ici deux ans	Diminuer de 10% le taux de décrochage ou d'absences des élèves
ÉCOLE	Former, éduquer, développer les connaissances et les habiletés des élèves dans le respect de leurs valeurs	Améliorer, annuellement, les résultats globaux de l'école de 10%	Augmenter de 10% les résultats de l'école dans chaque matière
SERVICE ÉDUCATIF	Soutenir les instituteurs dans l'application des programmes relatifs au régime pédagogique du Ministère	Augmenter, annuellement, de 5%, l'aide individuelle aux responsables des divers programmes	Vérifier mensuellement la satisfaction de l'aide apportée aux spécialistes des divers programmes
ENSEIGNANT DE FRANÇAIS	Former l'élève à la lecture et à l'écriture dans le cadre du régime pédagogique du Ministère	Hausser, annuellement, de 5% les résultats des élèves en grammaire ou en orthographe	Évaluer hebdomadairement à l'aide de critères formatifs l'apprentissage des élèves dans cette matière
ÉLÈVE	Acquérir des connaissances et des habiletés en conformité avec les examens de l'école ou du ministère de l'Éducation	Hausser ses résultats scolaires de 5% dans chaque matière	Allouer, quotidiennement, deux heures aux études à la maison.

Comme nous pouvons le constater, la « raison d'être » de l'organisation ne se limite pas qu'à la mission ou à la finalité de la commission scolaire ou de l'activité éducative, mais elle porte aussi sur tous les éléments constituant son mandat global. Pour bien montrer, faire valoir le contenu de ce mandat, la commission scolaire se donne des projets organisationnels nécessitant l'évaluation constante des performances et des contre-performances des objectifs cités plus haut. À la lumière des écarts observés, le gestionnaire doit corriger la situation de façon à rendre les projets (objectifs) plus conformes à la vision. Au terme de l'année scolaire, la somme des écarts oblige le gestionnaire à planifier, à organiser, à

coordonner et à réévaluer les moyens de réduire ces derniers. En d'autres mots, l'information évaluative que fournissent les écarts relatifs aux résultats permet d'amorcer un nouveau processus de planification annuelle.

Ainsi, l'exercice d'analyse des objectifs liés à la « raison d'être » finit par susciter chez le gestionnaire public un réel souci du client-utilisateur. Toutefois, l'atteinte des objectifs nécessite, en l'occurrence, la mise en place d'une structure organisationnelle permettant de soutenir les directions de services et les directions d'écoles dans la gestion de leurs résultats. Pour faciliter le développement et la compréhension d'une telle organisation, attardons-nous à la dimension « structurelle » de la commission scolaire.

6.1.3. Dimension « structure » de la commission scolaire

Au départ, on considère que la commission scolaire est un système constitué d'éléments distincts, interreliés, possédant une structure composée d'individus voués à la poursuite d'une mission traduite en objectifs communs. Ce système ouvert est un ensemble d'écoles, de lois, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de ressources (humaines, matérielles et financières) dont se dote une collectivité pour offrir à ses membres les services d'éducation nécessaires à son développement (Legendre, 1988). L'ampleur de l'institution entraîne une complexité organisationnelle qui nécessite un descriptif de tâches et de fonctions. Pour s'organiser formellement, la commission scolaire ou l'école détermine, dans le détail, comment le travail sera défini, réparti et coordonné pour l'atteinte des objectifs éducatifs. En d'autres mots, la commission scolaire se dote d'une structure organisationnelle dont les dimensions lui permettent d'accomplir la mission qui lui est confiée.

Devant cette exigence, l'organisation doit mettre en place une structure dont le cadre fonctionnel garantira l'efficacité et l'efficience des services offerts. Cette configuration organisationnelle est le résultat d'une réflexion visant l'harmonisation des caractéristiques d'une bureaucratie professionnelle, dont les principales sont :

- une normalisation des compétences ou des habiletés ;
- une large décentralisation ;
- une techno-structure quasi inexistante ;
- une structure démocratique ascendante ;
- une hiérarchie autocratique avec contrôle descendant pour le personnel fonctionnel ;
- un environnement stable et complexe.

Pour améliorer sensiblement la dimension structurelle de la commission scolaire, nous conseillons aux gestionnaires d'amorcer leur réflexion en s'inspirant des quatre types de conceptions organisationnelles de Mintzberg (1982), à savoir :

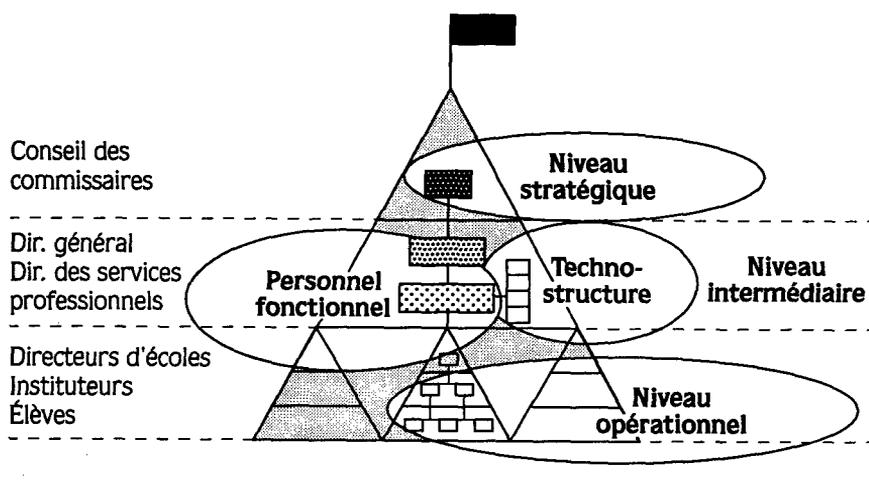
1. Conception de la *superstructure* (regroupement des niveaux d'enseignement par écoles et par matières, détermination de la taille des classes) ;
2. Conception des *postes de travail* (répartition de l'enseignement, formation et socialisation de l'enseignement, formalisation du comportement de chacun des acteurs) ;
3. Conception des *liens latéraux* (système de planification et de contrôle des enseignements et des apprentissages, services d'aide aux instituteurs, mécanismes de liaison entre les éducateurs) ;
4. Conception du *système de prise de décision* (décentralisation verticale, décentralisation horizontale).

Le fonctionnement de cette superorganisation est assuré par la présence de certains éléments structurels servant de mécanismes de liaison entre les divers acteurs. Parmi les plus importants, il y a : la définition des projets organisationnels (efficacité) ; la répartition des résultats liés à la réussite des projets (alignement des projets) ; la cohérence des plans d'action (moyens choisis pour gérer l'efficacité administrative et pédagogique visée par les projets) ; la fixation des coefficients d'encadrement (gestionnaire, instituteur, élève) ; l'ajustement mutuel des acteurs par rapport au projet (concertation parent, gestionnaire, instituteur, élève) ; la supervision directe des instituteurs-facilitateurs (autoévaluation des actes pédagogiques et d'apprentissage) ; la standardisation des processus pédagogiques et d'apprentissage (établissement de normes) ; la normalisation des résultats scolaires (formatif, sommatif) ; et l'uniformisation des habiletés pédagogiques (formation des instituteurs). Ainsi, tous ces mécanismes de liaison doivent être planifiés, organisés et évalués de façon continue par tous les acteurs du système scolaire.

Outre ces mécanismes de liaison, l'organisation scolaire doit se doter d'une structure pourvue d'une configuration dont les éléments cités plus hauts cadrent avec les caractéristiques d'un système intégré de gestion. Par système intégré de gestion, nous entendons un système continu d'information favorisant l'ajustement constant des acteurs en vue de la réussite de leurs projets. Cette configuration peut prendre la forme des composantes structurelles telles que suggérées par Mintzberg (1982).

Habituellement, le projet organisationnel naît d'un objectif du conseil des commissaires (niveau stratégique), qui nécessite pour sa réalisation, la mobilisation des cadres. Au fur et à mesure que le projet évolue, le directeur général fait appel aux directeurs d'écoles (personnel fonctionnel), aux directeurs des services professionnels (techno-structure), aux instituteurs et aux élèves (niveau opérationnel). La figure 6.4 montre les composantes de la configuration ainsi créée.

FIGURE 6.4
Configuration des rôles hiérarchiques d'une commission scolaire



Comme la dimension « structure » s'intéresse à la spécialisation du travail éducatif et à l'interdépendance des tâches d'enseignement définies par le régime pédagogique du MEQ, la commission scolaire formalisera, à l'aide de l'organigramme, les diverses responsabilités incombant au conseil des commissaires, aux services professionnels, au personnel de direction, aux parents, aux instituteurs et aux élèves. Tout cet appareil fonctionnel est régi par des règles et des procédures conformément à la Loi sur l'instruction *publique* et aux dispositions des conventions collectives établies avec la plupart des syndicats (enseignants, personnel non enseignant).

Au chapitre des services professionnels, les gestionnaires soutiennent les écoles et les instituteurs dans la réalisation de leur tâche et de leur projet. Par ailleurs, la haute direction, par la voie de son directeur général, veille au synchronisme des actes professionnels pouvant mener à

l'orientation organisationnelle déterminée. Les fonctions professionnelles concernées par cette symbiose collective sont celles qui sont définies par la Loi, soit les fonctions liées aux services éducatifs (application du régime pédagogique et des programmes d'étude), aux ressources financières (emprunt, perception des revenus et contrôle des dépenses), aux ressources matérielles (acquisition, construction, entretien, location de bâtiments ou d'équipements), aux ressources humaines (embauche, affectation, formation et respect des conventions collectives), au transport des élèves (organisation du réseau) et aux services à la collectivité (projets sociaux et culturels). Pour cette réalité scolaire que définit la Loi, les fonctions des acteurs s'imbriquent les unes dans les autres, comme on le voit à la figure 6.5.

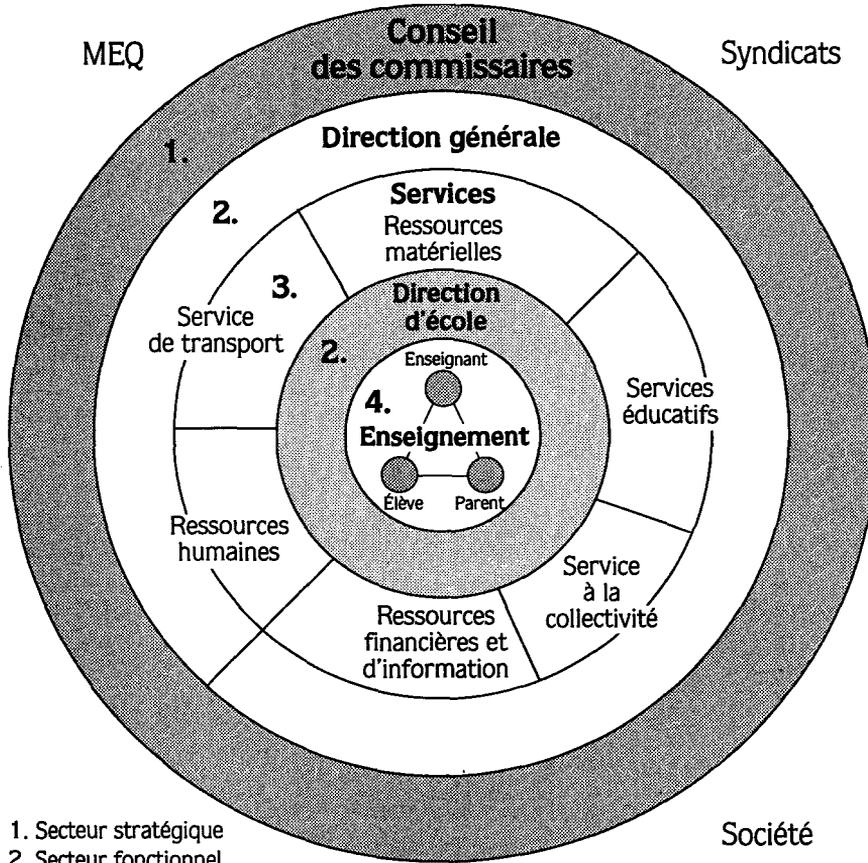
Compte tenu de la répartition des diverses responsabilités, la dimension « structure » oblige l'organisation à adopter des mécanismes d'appréciation du rendement en matière de résultats administratifs, pédagogiques et d'apprentissage. Cette analyse de la performance scolaire s'appuie sur l'évaluation rigoureuse des résultats atteints par rapport aux résultats attendus. Ce processus d'appréciation continue formel et informel fournit une rétroaction essentielle à la mise en place des processus d'ajustement. Sa constance indique la progression ou la régression de l'organisation relativement aux cibles visées (projet corporatif, projet éducatif, projet individuel). Comme on peut l'imaginer, la mise en lumière des écarts aidera les personnes concernées à trouver les causes du non-respect des objectifs (organisationnelles, individuelles) ainsi que des solutions de rechange. Or, cette dimension « structure » ne peut se matérialiser sans qu'on se penche sur la dimension complémentaire, soit la dimension « technique ».

6.1.4. Dimension « technique » de la commission scolaire

Cette dimension porte sur les processus, les méthodes et les outils de travail liés aux composantes de la dimension « structurelle » (services, écoles, programmes pédagogiques, procédures, conventions, etc.). Pour qu'on puisse atteindre un niveau de performance souhaitée dans la dimension « structurelle », encore faut-il que la commission scolaire s'applique à gérer de façon optimale les différentes fonctions *physiques* et *techniques* de l'organisation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce sont les services éducatifs, les ressources financières, matérielles et humaines prévus par la Loi qui sont concernés par cette dimension, et ce sous les trois aspects suivants : *hardware*, *software* et *humanware*.

FIGURE 6.5

Structure fonctionnelle d'une commission scolaire



- 1. Secteur stratégique
- 2. Secteur fonctionnel
- 3. Secteur techno-structure
- 4. Secteur opérationnel

6.1.4.1. Définition des expressions hardware, software et humanware

Par l'expression *hardware*, on fait référence aux éléments *physiques* tels que les terrains, les immeubles, les équipements et le matériel nécessaires au fonctionnement de la commission scolaire. Les activités désignées par

cette expression sont les achats, la construction, l'entretien, l'aménagement, l'appareillage, la location, le transport. L'expression *software* s'applique aux *méthodes* et aux *techniques* essentielles à la gestion de l'efficacité et de l'efficience administratives et pédagogiques de la commission scolaire. Il s'agit, ici, de tous les processus liés à l'administration, au développement et à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes impliquant des contenus du Ministère, du matériel d'enseignement et d'apprentissage (manuels et volumes scolaires), du matériel didactique (livres, appareils, documents, cartes, didacticiels, audiovisuels, informatique) et du matériel pédagogique (cartes, maquettes, logiciels, cassettes, vidéos, graphiques, etc.). Enfin, le *humanware* correspond au volet présence et coordination des *personnes* dans l'organisation. Ce volet traite des processus de travail, de l'embauche, de la dotation, des relations de travail et de la formation essentielle à la réalisation des processus fonctionnels et transfonctionnels de l'organisation.

Pour gérer de façon optimale ces trois aspects, le gestionnaire doit planifier et organiser à des fins d'économies d'échelle, les nombreux processus de travail (administratifs, pédagogiques, d'apprentissage, etc.) définis dans les politiques (guide d'actions) qui peuvent garantir la réussite des projets. Cependant, la dimension « technique » est liée quant à son efficacité à deux types de structures organisationnelles, dont l'une se nomme « formelle » et l'autre « informelle ». La première est régie par les - divers aspects de la dimension « structurelle », tels qu'ils sont décrits par la Loi, tandis que la seconde relève des aspects psychologiques et sociaux propres à toute organisation. Pour en comprendre l'influence et l'importance, attardons-nous à la dimension « psychosociale » de la commission scolaire.

6.1.5. Dimension « psychosociale » de la commission scolaire

Sur le plan « paradigmatique », le modèle organisationnel proposé représente une forme de cassure par rapport à l'approche traditionnelle, c'est-à-dire qu'il rompt avec les façons de faire du passé par le pouvoir de solution qu'il accorde à chaque individu pour l'amélioration continue des processus administratifs, pédagogiques et d'apprentissages. L'approche a recours à des mécanismes favorisant d'abord le sentiment de la responsabilité individuelle à l'égard du projet. En d'autres mots, il s'agit d'aiguillonner l'agir (efficience) de tous les agents éducateurs vers l'atteinte d'un résultat tangible (efficacité). Pour ce faire, les gestionnaires scolaires doivent éliminer les obstacles et les rigidités que leur a légués la gestion bureaucratique dominante. Dans cette optique, le modèle entend proposer

aux gestionnaires des commissions scolaires une philosophie de gestion mettant en lumière le partage du pouvoir de solution par des équipes bien définies. Bref, il s'agit de mettre l'intelligence du personnel au service de l'école et de l'élève.

Pour obtenir l'adhésion des enseignants et des non-enseignants (gestion par contribution), la commission scolaire, l'école, le régime pédagogique s'assurent de la mobilisation des acteurs. En conséquence, la commission scolaire doit nécessairement accorder une plus grande importance à la dimension psychosociale de l'organisation, c'est-à-dire passer d'une gestion de relations humaines à une gestion des ressources humaines. Pour y arriver, elle doit, notamment, s'inspirer des nouveaux courants dans le domaine de la gestion des personnes dans les organisations. Ces courants psychosociaux favorisent en l'occurrence le potentiel cognitif et expérimental de chacun. Bref, ils veulent que l'individu soit l'acteur et l'auteur de ce qu'il fait et de ce qu'il doit faire. S'inspirant de ce que, en gestion des ressources humaines, on appelle « empowerment », ils prêchent l'enrichissement de la tâche et la reconnaissance d'une réelle délégation de pouvoir vers le personnel. Voyons quels sont les aspects privilégiés par ces courants.

6.1.5.1. Aspects privilégiés par les nouveaux courants psychosociaux

Au départ, on est bien disposé, mais trop souvent les organisations gèrent la dimension « psychosociale » sans en comprendre véritablement toutes les implications. La prise en compte de cette façon de faire qui privilégie davantage le partage du pouvoir de solution que celui du pouvoir de décision (prérogative du gestionnaire) crée des attentes dont les résultats s'avèrent souvent incomplets et décevants. Pour tenter de pallier cette lacune due à l'empressement des gestionnaires à adopter des courants à la mode, il est utile de comprendre les conditions essentielles à la réussite du changement. En réalité, ce mode de gestion propose au gestionnaire une stratégie de comportements dont la « pierre angulaire » est l'engagement, la solidarité, le respect des différences et le sentiment d'appartenance de tous. Pour entretenir la motivation des troupes et un climat de travail serein, le gestionnaire doit prévoir un système misant sur un nouveau partenariat s'appuyant sur la compétence de chacun. Une fois mis à l'épreuve par les volontaires des groupes de travail, les effets positifs du pouvoir de solution doivent être reconnus et valorisés par la direction. L'absence de gratification pour les succès réalisés est souvent à l'origine des facteurs qui affectent la motivation et le climat de l'organisation. Or,

si le projet est suffisamment exaltant pour susciter la participation, le gestionnaire-leader a avantage, d'une part, à faire connaître auprès de la direction et de la population les succès obtenus. Toutefois, la stabilité de ce type de partenariat concernant les gestionnaires et le personnel est assurée en autant que les dirigeants soutiennent, par esprit de solidarité, autant les échecs que les succès. En réalité, par le choix du mandataire, le mandant accepte les résultats ou les conséquences de la délégation.

Selon certains auteurs, ce partenariat serait déterminant pour l'instauration d'un climat organisationnel générateur d'actions concertées. D'après Herzberg (1959), la motivation de l'individu est plus grande lorsqu'elle est liée au contenu de la tâche (au travail, aux résultats, aux responsabilités) plutôt qu'au contexte de l'emploi (conditions de la tâche, rémunération). Si tel est le cas, le gestionnaire aurait avantage à recourir régulièrement à la créativité du personnel scolaire pour régler les nombreuses dysfonctions qui affectent les processus administratifs, pédagogiques et d'apprentissage de la commission scolaire. Cette nouvelle façon de « faire ensemble » est assurée par un système de gestion dont le fonctionnement se soucie à la fois des processus, des clients, du personnel et de l'environnement. Une fois ce système planifié et organisé, tous les acteurs concernés par un projet précis verront à l'évaluation continue des processus qui l'accompagnent. À cet égard, la dimension managériale se propose d'apporter certaines solutions pour la coordination et l'amélioration de la gestion des projets organisationnels et individuels de la commission scolaire.

6.1.6. Dimension « managériale » de la commission scolaire

Pour réussir une telle entreprise, le gestionnaire est tenu de comprendre l'importance de la dimension « managériale » quant à l'harmonisation des autres dimensions. Dans un premier temps, cette dernière permet la coordination de la dimension « raison d'être » avec les dimensions « structure », « technique » et « psychosociale ». Toutefois, pour assurer l'efficacité et l'efficience de toutes les dimensions, les gestionnaires doivent opter, dans un deuxième temps, pour une philosophie de gestion qui respecte les croyances, les valeurs et l'éthique des personnes. Pour gérer de façon « systémique » ces éléments complexes, ils doivent recourir aux nouvelles méthodes qui font appel à la dimension « psychosociale » des organisations modernes. Comme le modèle proposé est axé sur une philosophie qui valorise spécialement la gestion par contribution, les gestionnaires devront posséder une bonne dose d'humilité pour accepter de partager le pouvoir de solution. Cette rupture avec le passé leur imposera des changements d'attitudes et des comportements considérables. À ce sujet, le

nouveau mode de gestion les invite à jouer un rôle de *leader* qui facilite l'atteinte des objectifs du personnel plutôt que celui du *patron* qui contrôle l'exécution du descriptif des tâches. Une fois ces conditions admises et divulguées dans l'ensemble de l'organisation, les gestionnaires peuvent s'attarder aux deux préoccupations fondamentales relatives à la dimension « managériale » :

- Gérer la performance ou la qualité éducative.
- Gérer la capacité d'adaptation de l'organisation.

6.1.6.1. Gérer la performance ou la qualité éducative

L'originalité de la dimension « managériale » réside en fait dans un changement de paradigme qui origine principalement de la prise de conscience de la nouvelle réalité mondiale qui impose aux organisations un accroissement de la performance. Bref, la performance n'est plus du domaine de la vertu, mais plutôt de la survie.

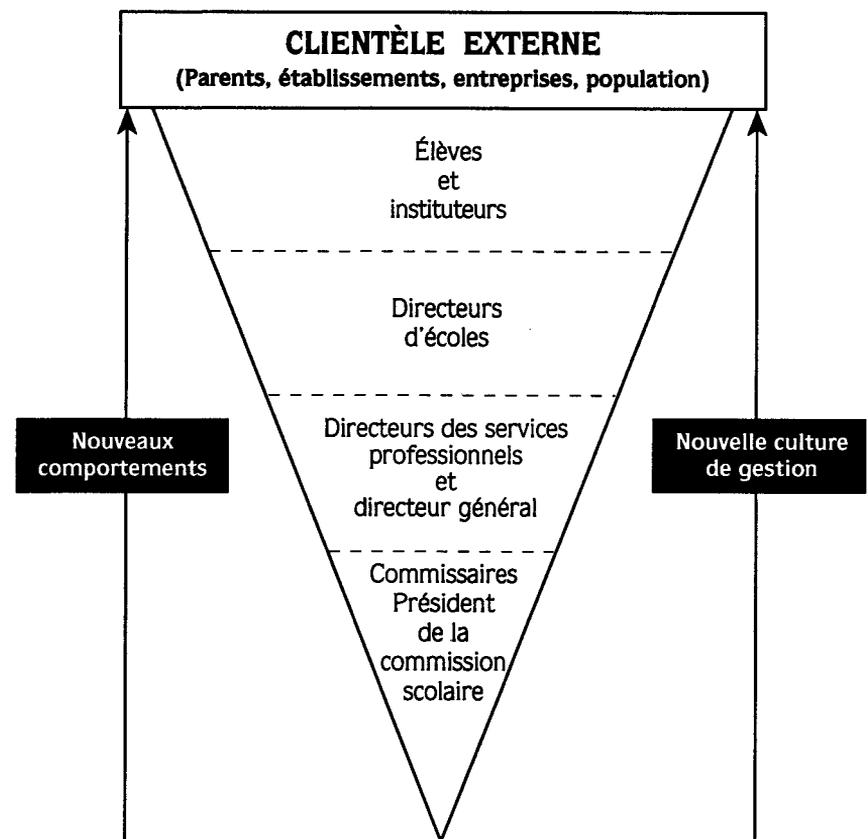
Sans qu'il faille sombrer dans l'élitisme ou l'« utilitarisme » à outrance, la présente conjoncture éducative commande l'amélioration des résultats scolaires, la rationalisation des coûts et la réduction des délais, et ce en matière de réussite et de « diplomation ». Les priorités éducatives au Québec sont particulièrement de développer chez l'enfant la capacité d'apprendre tout au long de sa vie (Pagé, 1994) afin de mieux le préparer à affronter les aléas du marché du travail, la compétition et les réalités du troisième millénaire (Cooke, 1994). L'imputabilité individuelle et collective des organisations scolaires est essentielle à l'atteinte de ces objectifs. La mutation « paradigmatique » doit être appuyée, dans sa phase originelle, par une démarche dont le but est de guider, de façon systématique, les pas des gestionnaires aux prises avec les problèmes de performance des structures de services. Dans cette perspective, Albrecht (1988) propose pour le secteur scolaire, une adaptation du renversement de la pyramide managériale de Carlzon (1988). Son modèle propose que l'on passe d'une orientation éducative gouvernementale à des résultats scolaires axés sur la satisfaction des clientèles. Ce renversement du rôle des acteurs scolaires, présenté à la figure 6.6, vient modifier quelque peu les lignes directrices de la figure 6.3.

Cette transformation culturelle et comportementale fait que chaque acteur doit soutenir l'acteur du niveau supérieur dans la poursuite de ses objectifs. En somme, la dimension « managériale » est passée du contrôle de l'exécution au soutien à la responsabilisation. Ce renversement « copernicien » encourage tout particulièrement :

- l'autonomie des groupes de travail ;
- l'autocritique ;
- l'atteinte des objectifs ;
- l'observation et l'autoévaluation ;
- et la performance organisationnelle.

FIGURE 6.6

Rôle des intervenants scolaires/résultats/clients



Pour le gestionnaire moderne, la satisfaction du client interne implique que tout individu travaillant dans un monde en perpétuel changement a la responsabilité et l'obligation d'améliorer ce qu'il fait ou ce qu'il dirige

(ressources, contenus, procédures, méthodes, actes). Bref, nous sommes tous, en tant que citoyen, commissaire, parent, directeur, instituteur ou élève, exposés à gérer la poursuite d'une performance souhaitée. À ce chapitre, les méthodes de gestion utilisées par les différents acteurs mentionnés sont presque toutes les mêmes. Or, avant d'aborder le schéma d'une démarche systématique montrant les différentes phases d'une gestion intégrée devant mener à la réussite de projets alignés, les dirigeants doivent sensibiliser le personnel à la nouvelle culture organisationnelle qu'ils souhaitent développer. Pour concrétiser le développement de cette culture, les gestionnaires de la commission scolaire verront à gérer, entre autres, la capacité d'adaptation de l'organisation. Pour en comprendre toute la signification, voyons en quoi consiste cette tâche.

6.1.6.2. Gérer la capacité d'adaptation de l'organisation scolaire

Pour passer d'une école de qualité à une école de qualité totale, à savoir une qualité éducative omniprésente dans l'ensemble de l'organisation, les acteurs de cette dernière doivent reconnaître d'emblée que la performance n'est jamais le fruit du hasard, mais qu'elle est plutôt le résultat d'un effort intelligent, appuyé par la volonté d'atteindre quelque chose de supérieur. C'est plus que du génie, c'est de l'effort concerté. Or, l'effort concerté est, entre autres, la résultante d'une culture interne fondée sur le souci d'agir ensemble. Bref, il s'agit de passer d'une culture du solitaire à une culture du solidaire. Par culture interne, nous entendons l'ensemble des traditions et des savoir-faire qui assurent un code de comportement implicite et de cohésion à l'intérieur de l'organisation (Petit Larousse, 1993). Cette définition fait nécessairement référence aux valeurs, aux croyances, à l'éthique professionnelle et aux pratiques de gestion de l'organisation. Pour arriver à ce type de culture interne, les agents de l'éducation doivent, dans un premier temps, adhérer à une philosophie organisationnelle qui tienne compte de l'urgence d'adopter de nouveaux comportements. Toutefois, pour susciter chez le personnel l'adhésion à ce sentiment d'urgence, les dirigeants doivent prêcher par l'exemple plutôt que par les beaux discours.

En ce sens, l'analyse de la culture traditionnelle s'avère essentielle pour modifier les réactions du personnel face aux exigences de la société. Selon Alvin Toffler (1994), cette nouvelle culture de la performance-qualité doit susciter l'action chez tous les membres de l'organisation. Pour l'auteur, l'action naît de la compréhension et de l'acceptation des bouleversements sociaux et comportementaux générés par les changements socioéconomiques. Sans tomber dans le mercantilisme, il faut admettre que la préoccupation socioéconomique semble avoir préséance sur les

nobles objectifs de la formation pure. Le monde de l'éducation est forcé de s'ajuster au processus de la mondialisation des marchés qui nous perturbe et qui nous condamne à l'adaptation continue. Tout comme le monde des affaires, celui de l'éducation s'oriente vers les courants de pensée qui proposent la gestion de cette excellence que réclame la population.

L'organisation scolaire doit lutter avec l'acharnement du désespoir pour tenter de maintenir la progression économique et la qualité de vie des années 70. Même si le monde de l'éducation diffère nettement du monde des affaires, il doit demeurer attentif aux diverses manifestations sociales, politiques et culturelles qui caractérisent cette décennie. Il n'est pas souhaitable qu'on y transpose intégralement des méthodes conçues ailleurs et à d'autres fins. Cependant, il nous faut admettre que les deux systèmes possèdent un point en commun, soit l'urgente nécessité d'agir d'une manière concertée dans la poursuite des objectifs correspondant aux attentes du bailleur de fonds (citoyen-actionnaire). Pour modifier les règles de fonctionnement de ces systèmes et les habitudes qui en découlent, l'organisation scolaire se heurte, généralement, à de fortes résistances philosophiques ou idéologiques lorsqu'il s'agit d'exceller, dans un esprit de dépassement continu. La résistance s'explique alors par les motifs suivants :

- Chez les *gestionnaires* :
 - la peur de l'inconnu ;
 - la perte du contrôle ;
 - le refus de partager le pouvoir de solution ;
 - le sentiment d'incompétence face aux nouvelles façons de faire ;
 - la crainte de ne pas être à la hauteur ;
 - l'obligation à s'adapter ;
 - l'abandon de ce qui leur a été bénéfique, etc.
- Chez le *personnel* :
 - la méconnaissance du courant de pensée ;
 - la peur de travailler davantage ou plus fort ;
 - la méfiance devant le partage des connaissances et des informations avec les collègues ;
 - l'abandon des méthodes connues ;
 - l'insuccès des expériences passées ;

- la croyance que la performance ne concerne que les autres ;
- la crainte de prendre des initiatives et d’être blâmé ;
- l’impression d’être une fois de plus devant un beau discours ou une mode, etc.

Pour Atkinson (1990), cette résistance à gérer la performance (qualité) peut être atténuée par la planification d’une phase de sensibilisation (formation) exposant la réalité vécue et les conséquences du laisser-aller. Cette étape de conscientisation auprès des gestionnaires permet d’insister sur les différents points qui suivent :

- Vérifier les valeurs et les croyances de l’organisation ;
- Être attentif aux résistances et agir sur les causes ;
- Croire que la qualité ne vient que des employés non des patrons ;
- Être patient et reconnaître que le changement n’est pas facile ;
- Admettre qu’il est normal d’être craintif face à l’inconnu ;
- Montrer les avantages et les embûches de l’approche « qualité » ;
- Ne pas espérer des résultats significatifs à court terme ;
- Montrer que le changement incombe à chacun ;
- Faire de chaque journée une étape vers le sommet de la performance ;
- Éviter de faire des reproches et appuyer les initiatives ;
- Investir dans la formation et la reconnaissance du personnel ;
- Être solidaire de ses employés dans leurs performances.

Pour ce faire, Athos, Pascale (1986) et Peters, Waterman (1982) proposent aux gestionnaires exposés au brusque virage d’un changement culturel de miser sur les sept conditions suivantes :

- Avoir une *stratégie* qui s’articule sur un projet (corporatif, éducatif) fondé sur une vision future habilement communiquée au personnel ;
- Prévoir une *structure* qui permette le remaniement de l’organisation, la compréhension des rôles et l’attribution des responsabilités de chacun ;

- Mettre en place un système qui naisse d'une ambition collective visant le rehaussement des normes de formation, de satisfaction et de conformité à l'égard des attentes des différentes clientèles ;
- S'associer des *partenaires* suffisamment mobilisés et mettre à contribution leurs connaissances, leurs habiletés et leur créativité ;
- Affecter l'expertise individuelle au service de l'amélioration continue des processus administratifs et pédagogiques (informations, méthodes, outils) ;
- Nommer des *leaders* capables de mobiliser et d'entretenir la motivation du personnel (instituteurs) ;
- Appuyer l'action sur des valeurs représentatives des croyances et l'éthique propres à chaque organisation (commission scolaire, écoles).

Après avoir reconnu la nécessité de ces conditions, la commission scolaire aura à prêcher par l'exemple en évitant les pièges du changement, c'est-à-dire la précipitation dans l'innovation. Chaque étape demande, de la part du personnel, une période d'adaptation plus ou moins longue. Pour tirer profit de la mutation, la haute direction doit éveiller l'organisation scolaire à un modèle managérial soucieux des dimensions décrites précédemment. Le modèle proposé s'inspire de la « gestion de la qualité totale » de Deming.

6.2. « GESTION DE LA QUALITÉ DES PROCESSUS/RÉSULTATS (GQP/R) »

Une commission scolaire est une organisation qui exige, pour les activités éducatives, la gestion de plusieurs dimensions organisationnelles. Pour harmoniser les dimensions « environnement », « raison d'être », « structure », « technique » et « psychosociale », l'organisation scolaire doit recourir à un modèle managérial composé des éléments systémiques suivants : les « intrants/ressources internes et externes », les « activités de transformation/processus », les « extrants/résultats », l'« évaluation/appréciation » et les « modifications/correctifs ». Par harmonisation, nous entendons la gestion ordonnée des différentes activités managériales inhérentes à la planification, à l'organisation, à la direction et au contrôle des activités éducatives. Dans cette séquence systémique, on retrouve au premier plan, pour ce qui est de la gestion scolaire, les notions d'« efficacité » et d'« efficience ».

Dans le passé, pour la performance éducative, la plupart des commissions scolaires ont opté pour une structure fonctionnelle de type « vertical », ayant à sa tête un groupe d'administrateurs-experts dont le rôle consistait à assurer l'exécution des activités définies. Cependant, force nous est d'admettre que le déroulement des activités éducatives s'effectue plutôt dans le sens horizontal de l'organisation, et ce près des clientèles interne et externe du milieu. Au terme de ce constat, l'organisation scolaire se voit donc dans la nécessité de repenser les prestations pédagogiques en matière de gestion « transversale ». Toutefois, l'harmonisation de la structure verticale et horizontale présente souvent de nombreuses lacunes (Harrington, 1991). Pour y remédier, le gestionnaire doit recourir à certaines actions.

Comme première action, le gestionnaire portera attention aux deux types d'intrants (internes, externes) qui assurent le façonnement des activités de transformations essentielles au déroulement des processus administratifs et pédagogiques. Les intrants externes concernent les différentes ressources (MEQ, parents, personnel, matériel, équipement, transport, etc.) provenant de l'extérieur de l'organisation (environnement), tandis que les intrants internes s'appliquent aux ressources intrinsèques de l'organisation (ressources financières, matérielles, humaines, etc.). Pour que ces intrants soient changés en extrants souhaités (résultats scolaires), ils doivent subir, à l'aide des processus opérationnels (administratifs, pédagogiques) prévus à cette fin, des transformations significatives. Or, pour satisfaire la mission fondamentale de l'organisation scolaire, les processus de transformation mentionnés doivent absolument créer de la « valeur ajoutée », sinon le motif d'existence de l'organisation n'est plus justifié. Pour vérifier la pertinence des processus / extrants, le gestionnaire veille à l'aide d'outils de mesure (sondages, entrevues, questionnaires, etc.) à l'évaluation des aspects « maintenance / maintien des normes », « amélioration / rehaussement des normes ». À la lecture des deux types d'évaluation, le gestionnaire procède, selon le cas, à la modification des intrants ou des activités de transformation. Au point limite du rehaussement de la norme, le gestionnaire devra songer à l'aspect « innovation/reconfiguration du système ».

Dans un constant souci de « valeur ajoutée », la gestion des « fonctions » fait de plus en plus appel à la gestion des « processus ». Cette rupture avec les méthodes classiques, en l'occurrence la prise de décision par le haut de la pyramide (*Top Down*), cède le pas à une culture plus responsabilisante, qui mise sur la prise de décision axée sur la compétence de la base (*Bottom Up*) à l'aide d'une structure horizontale de type polycellulaire (groupes autonomes ou semi-autonomes). Toute cette perspective managériale tire sa légitimité et sa nécessité d'un ensemble

d'impératifs répertoriés auprès des plus récents auteurs de la gestion de la qualité (Pursell/Spanbauer (1992, p. 4). Le tableau 6.2 montre les conditions qui transcendent et justifient en elles-mêmes les modalités qu'elle suppose :

TABLEAU 6.2
Conditions essentielles à la réussite de la GQP/R

ITEMS	P. Crosby	W.E Deming	J. Juran	K. Albrecht	G.E Hayes
• Projet concret	X	X	X	X	X
• Travail d'équipe	X	X	X	X	X
• Nouvelle culture	X	X	X	X	X
• Priorité au client	X	X	X	X	X
• Souci de la qualité	X	X	X	X	X
• Formation continue	X	X	X	X	X
• Evaluation continue	X	X	X	X	X
• Mobilisation de tous	X	X	X	X	X
Pursell / Spanbauer, 1992					

Toutefois, la présence de ces conditions ne permet pas de tenir pour acquis que tous les acteurs adhéreront aux mêmes valeurs et aux mêmes croyances (administratives, pédagogiques, apprentissage) sans résistance ou scepticisme. La mutation managériale devra être précédée par l'adhésion à un ensemble de préceptes essentiels à l'implantation de la GQP/R.

6.2.1. Préceptes à respecter dans l'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Pour des auteurs tels que Ouchi (1982), Sérieyx (1982), Deming (1982), Decker (1988), Imai (1989), Atkinson (1990), Sarrason (1990), Murphy (1991), Glasser (1992), Spanbauer (1992), Sizer (1992), OCDE (1992), Fields (1993), Rinehart (1993), les préceptes à suivre pour assurer le succès de la GQP/R portent sur plusieurs points. Pour en saisir toutes les implications, nous en définissons ici un certain nombre :

**6.2.1.1. Préceptes concernant les commissaires
de la commission scolaire**

- Administrer la commission scolaire conformément aux prescriptions de la Loi sur l’instruction *publique*.
- Reconnaître qu’ils sont les premiers responsables de la gestion de la qualité.
- Établir une vision claire favorisant la détermination d’un projet corporatif.
- Définir les *projets* organisationnels en relation avec les besoins et les attentes des clientèles.
- Promouvoir une *philosophie* de gestion qui favorise la nouvelle qualité et l’amélioration continue des processus administratifs et pédagogiques.
- Admettre l’impact *négatif* du *décrochage* et des piètres résultats scolaires sur l’avenir de la société.
- Faire de la *réussite éducative* le leitmotiv de l’organisation.
- Reconnaître l’urgence *d’améliorer* la qualité de l’administration et de la pédagogie en suivant personnellement de la formation continue.
- Prendre certaines distances à l’égard du mode de gestion bureaucratique dominant.
- Désigner et *mettre en ordre de priorité les divers* clients de l’organisation (parents, établissements, organismes socioéconomiques, entreprises, public, etc.).
- Encourager un mode de gestion orienté vers la *participation*, le partage d’une vision et le leadership de tous les acteurs.
- Encourager les *suggestions* et les critiques venant du personnel en montrant qu’il n’y a pas de risque de représailles.
- Faire des ressources humaines, en l’occurrence des instituteurs, des partenaires privilégiés dans l’amélioration du système.
- Accepter d’investir dans la *formation* continue du personnel.
- Prévoir des mécanismes de *gratification* ou de reconnaissance de l’amélioration des programmes visant la réussite éducative.

6.2.1.2. *Préceptes concernant les gestionnaires scolaires*

- Gérer la commission scolaire, les services, les programmes, les écoles conformément aux prescriptions de la Loi sur l'instruction publique.
- Fournir périodiquement aux commissaires et au personnel un *juste portrait* de la *réalité* éducative de la commission scolaire (forces, faiblesses).
- Soutenir les commissaires et la haute direction dans la définition d'une vision pouvant orienter le projet corporatif (commission scolaire) et les projets éducatifs (écoles).
- Admettre qu'une organisation éducative est au service des clients-*citoyens*.
- Reconnaître que la ressource éducative la plus importante de l'école est l'instituteur.
- Remplacer la gestion des fonctions et des tâches par la gestion des *processus* administratifs et pédagogiques.
- Accepter l'idée que le principal rôle du gestionnaire consiste à *soutenir le personnel* dans la poursuite de leurs objectifs respectifs.
- Faire, en tant que gestionnaire-leader, les distinctions managériales suivantes :

- | | | |
|--|--------|---|
| • « Un patron contrôle » | versus | • « Un leader dirige » |
| • « Un patron mise sur l'autorité » | versus | • « Un leader mise sur la coopération » |
| • « Un patron dit "je" » | versus | • « Un leader dit "nous" » |
| • « Un patron se sert de la peur » | versus | • « Un leader se sert de la confiance » |
| • « Un patron sait "comment faire" » | versus | • « Un leader montre "comment faire" » |
| • « Un patron cherche des coupables » | versus | • « Un leader cherche des erreurs » |
| • « Un patron crée le ressentiment » | versus | • « Un leader crée l'enthousiasme » |
| • « Un patron rend le travail monotone » | versus | • « Un leader rend le travail intéressant » |

Croire qu'un gestionnaire, c'est avant tout un leader-mobilisateur qui s'inspire des *14 principes de Deming* (1982, p. 79-80) réarticulés, pour le milieu scolaire, par Barnabé (1995, p. 31-47) :

1. Garder en vue l'objectif d'améliorer les services (instruire, éduquer et faire réussir les élèves).
2. Adopter la nouvelle philosophie (changer le mode de gestion pour améliorer la qualité de l'éducation).
3. Mettre fin à la dépendance à l'égard des inspections (éliminer la supervision pédagogique en introduisant les principes de la qualité totale).
4. Mettre un terme à la pratique des achats au plus bas prix (appliquer cette pratique au secteur de l'approvisionnement scolaire).
5. Améliorer constamment le système de production et le service (hausser de façon continue la qualité des processus pédagogiques et des services aux étudiants).
6. Établir un système de formation (voir à la formation continue du personnel cadre et des enseignants).
7. Adopter et instituer le leadership (aider les enseignants et les élèves à mieux accomplir leur travail).
8. Faire disparaître la peur -(reconnaître que les éducateurs font de leur mieux en les supportant).
9. Éliminer les barrières entre les services (abolir la compétition entre les fonctions, les services et les départements de la commission scolaire et de l'école).
10. Exclure les slogans, les exhortations et les cibles de rendement (axer le renouveau managérial sur la motivation intrinsèque des personnes (contenu de la tâche/Théorie de Herzberg, 1959).
11. Proscrire les quotas de production chiffrés (encourager les enseignants à se surpasser de façon continue).
12. Supprimer les obstacles à la fierté du travail (être à l'écoute des enseignants et avoir des attentes élevées à leur égard).
13. Encourager la formation et l'amélioration de chacun (promouvoir l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés pédagogiques).
14. Agir pour accomplir la transformation éducative (promouvoir constamment les 13 pratiques précédentes).

- Considérer les employés comme des *collaborateurs* indispensables à l'atteinte des objectifs.
- Faire en sorte que *l'information* tirée de *l'évaluation* mesure et assure la qualité des processus administratifs et pédagogiques.
- Reconnaître que le personnel et les élèves ne sont pas *démotivés*, mais plutôt *démobilisés* par l'absence de projet partagé.
- Adhérer à la nouvelle « théorie du contrôle », selon laquelle l'individu n'est pas motivé par les éléments extérieurs, mais par des stimulus internes (Decker, 1988 ; Glasser, 1992).
- Reconnaître que *l'efficacité* naît de l'autogestion, c'est-à-dire du partage du pouvoir de solution par des groupes semi-autonomes structurés à cette fin.
- Considérer la *formation* continue du personnel comme le carburant de l'organisation.
- Admettre que la non-qualité administrative et pédagogique naît à 94 % de la nature du système (Deming, 1982).
- Reconnaître que les *techniques*, les *méthodes* et les *outils* ne changent pas les attitudes du personnel.
- Prêcher la GQP/R par *l'exemple*.
- Considérer les représentants syndicaux comme des *alliés*.

6.2.1.3. Préceptes concernant les comités de parents

- Accepter en tant que parent de *prendre part à la gestion* de l'école et à la démarche éducative de l'élève, comme le prévoit la *Loi sur l'instruction publique*.
- S'attribuer un rôle de *collaborateur* et de facilitateur pour l'enseignant et l'élève.
- Reconnaître que les parents sont les *premiers responsables* de l'éducation des élèves.
- Voir l'école comme une *institution complémentaire* à la famille.
- Accentuer sa *responsabilité* à l'égard des élèves.

- Soutenir davantage les instituteurs dans leurs tâches d'éducateurs.
- Comprendre la notion de « qualité » en rapport avec l'école.
- Encourager les *facteurs* qualité qui favorisent la performance de l'école et de l'élève.
- Se conformer aux conditions de la réussite éducative énoncées par les assises de la GQP / R.

6.2.1.4. Préceptes concernant les instituteurs

- Adopter les modalités d'intervention *pédagogique* qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe d'élèves ou pour chaque élève qui lui est confié, selon la Loi sur l'instruction *publique*.
- Choisir les instruments d'évaluation (sommatifs, formatifs) relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Adopter l'évaluation *continue* des apprentissages comme instrument d'évolution pédagogique.
- Reconnaître que l'apprentissage *d'une* connaissance ne s'impose pas par la coercition, mais plutôt par la persuasion.
- Adhérer à la notion de client-interne et de *client-externe* propre à l'école.
- Concevoir la qualité éducative en matière *d'attentes* des clients externes plutôt que d'intérêts personnels (Fields, 1993).
- Jouer un rôle de *leader-instituteur*, plutôt que de *patron-instituteur*, auprès des élèves (Glasser, 1992).
- Maîtriser la *théorie du contrôle* telle qu'elle est définie par Glasser (1992).
- Considérer *l'intelligence* comme illimitée et différente d'un élève à l'autre (Austin, 1991).
- Voir l'élève comme un client interne, responsable de ses résultats scolaires.
- Comprendre et accepter les principes menant à la mobilisation de l'élève.

162 En éducation, la nécessité d'une autre gestion

- Partager ses *expériences* avec les autres instituteurs.
- Adhérer aux principes des *équipes-école* pour améliorer les processus pédagogiques et d'apprentissage.
- Faire le lien entre les *matières enseignées* et leur utilité pour l'avenir.
- Créer dans la classe des *équipes d'apprentissage* par matières (cercles de classes).
- Faire participer les élèves à *l'amélioration des méthodes* concernant l'apprentissage.
- Favoriser la *collaboration* des plus forts avec les élèves les plus faibles.

6.2.1.5. Préceptes concernant le personnel non enseignant

- Comprendre l'importance du *rôle complémentaire des services* et des activités d'aide dans le transfert des connaissances et des apprentissages.
- Accepter de contribuer à la réussite éducative par l'adhésion à *des objectifs* de services alignés sur les projets corporatifs ou éducatifs.
- Se considérer comme des *collaborateurs* indispensables au bon déroulement des activités éducatives.
- Faire de *l'évaluation* le souci quotidien de l'action.

6.2.1.6. Préceptes concernant l'élève

- Comprendre les nouvelles règles et les *nouveaux enjeux* du marché de l'emploi et de la réussite sociale.
- Accepter d'évaluer son propre *rendement scolaire* en se fixant des objectifs-matières mesurables de concert avec l'instituteur et les parents.
- Développer un souci *de l'effort* qui dépasse la volonté d'atteindre la note de passage fixée par le MEQ.
- Ne pas croire qu'une entreprise performante embauchera un élève qui ne maîtrise que *60 % d'une matière*.

- Reconnaître que le succès *s’acquiert* au prix de l’effort et de la patience.
- Cesser de croire que la *vie*, le *travail*, l’*étude* sont des choses faciles.
- Répartir correctement son *emploi du temps* entre l’étude, le travail, le loisir et le repos, etc.
- Reconnaître que les *exigences* de la vie scolaire équivalent à un emploi à temps complet, etc.

Après avoir pris conscience de ces préceptes et y avoir adhéré, les dirigeants scolaires devront s’assurer, pour améliorer le rendement scolaire, de la bonne compréhension de la notion de « productivité », et ce dans un souci de coordination des gestions verticale (fonctionnelle) et horizontale (transfonctionnelle).

6.2.2. Définition de la notion

« productivité » / rendement scolaire

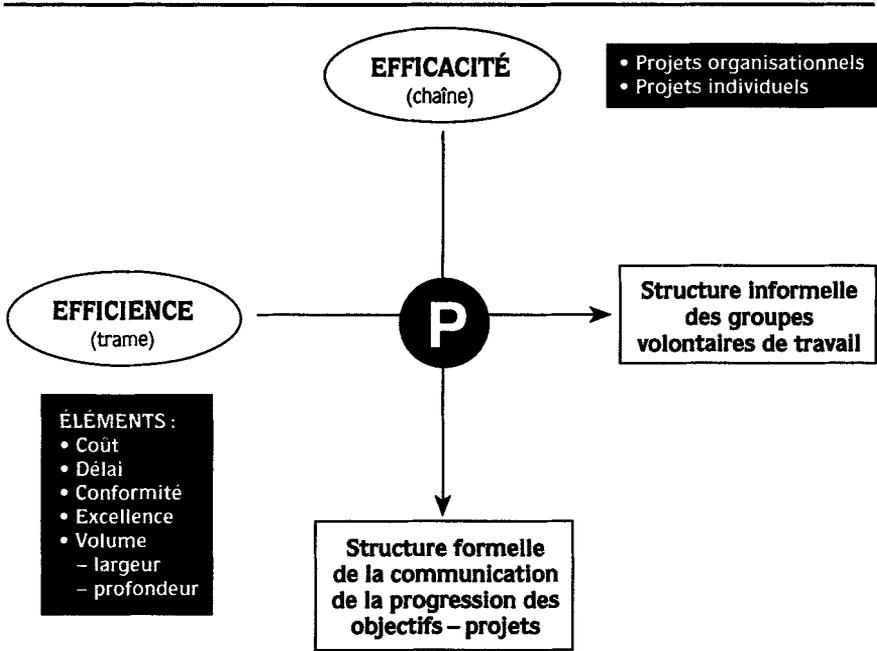
Par rendement scolaire, nous entendons le degré de réussite d’un sujet ou d’un ensemble de sujets par rapport aux objectifs des divers programmes d’étude (Legendre, 1988). Pour gérer ce rendement, les gestionnaires sont tenus de maîtriser les deux grands aspects de la « productivité » éducative. De façon générale, la productivité recouvre indissociablement les notions d’« efficacité » et d’« efficience ». La superposition de ces deux notions constitue la *productivité* organisationnelle. Par analogie, nous la comparerons aux fils d’une pièce de tissu, soit la chaîne (efficacité) et la trame (efficience). Comme on le voit à la figure 6.7, l’efficacité (objectif-projet) et l’efficience (objectif-moyen) sont déterminées par la juxtaposition de deux structures complémentaires, soit la *structure formelle* (structure permettant la communication continue du degré d’atteinte des objectifs organisationnels) et la *structure informelle* (structure favorisant les groupes volontaires de travail voués à la recherche des solutions).

Les objectifs relatifs à l’efficacité sont traduits à l’aide de projets organisationnels et individuels, alors que les objectifs liés à l’efficience portent sur des notions de *coût* (argent, énergie), de *délai*, de *conformité* (satisfaction du client), d’*excellence* (zéro erreur) et d’*ordonnement* (largeur : activités offertes – profondeur : personnalisation du service). En réalité, l’aspect vertical du schéma (structure formelle) sert, à l’aide des « audits d’efficacité », à la circulation systématique des informations relatives à la gestion des objectifs-projets, tandis que l’aspect horizontal (structure

informelle) supplée par les « audits d'efficience » à l'amélioration continue des processus responsables de l'atteinte des résultats (objectifs-projets). Ainsi, l'application de la notion de « productivité » permet l'ajustement constant des actes administratifs et pédagogiques de la commission scolaire. Comme la notion d'efficience n'est pas régie par les conventions collectives de travail, la gestion horizontale (efficience) ne peut être assurée que par la définition et la mise en place de groupes volontaires de travail voués à cette tâche. Cependant, pour comprendre la dynamique de ces deux aspects, nous allons situer la notion de « productivité organisationnelle » dans le cadre de deux types de gestion : la gestion « fonctionnelle » et la gestion « transfonctionnelle ».

FIGURE 6.7

Structures propices à la productivité scolaire/rendement



P : productivité

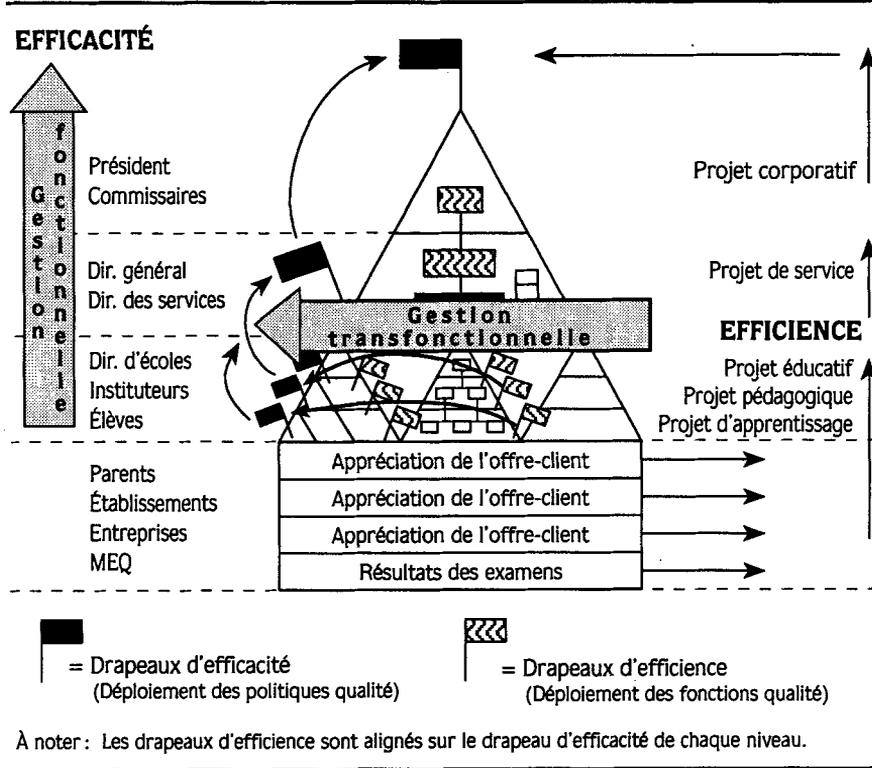
6.2.3. Gestion fonctionnelle et transfonctionnelle d'une commission scolaire

En général, il existe dans une organisation deux types de gestion de processus, soit la gestion des processus « fonctionnels » et la gestion des processus « transfonctionnels ». Comme on le voit à la figure 6.8, le premier type de gestion consiste à gérer l'audit des *objectifs-projets* (organisationnels, individuels) relatif à l'aspect efficacité de l'établissement. Par audit, nous entendons l'ensemble des rapports périodiques faisant état du degré d'atteinte des objectifs-projets. Ce répertoire d'objectifs est connu habituellement sous le nom de « déploiement des politiques de la qualité ». Pour ce qui est du second type de gestion, il s'intéresse aux audits des *objectifs-moyens* servant de balises à l'efficacité des processus transversaux (opérations). Dans le jargon de la qualité, ce type de gestion horizontale se nomme « déploiement des fonctions de la qualité ». Pour assurer l'harmonisation des deux types de gestion, les éléments du « déploiement des fonctions de la qualité » doivent être obligatoirement alignés sur les éléments du « déploiement des politiques de la qualité ».

Dans les faits, la juxtaposition des deux types de gestion (fonctionnelle, transfonctionnelle) oblige l'organisation scolaire à ajuster les actes administratifs et pédagogiques en fonction des objectifs corporatifs ou éducatifs qui découlent des besoins des clientèles. Ainsi, pour la gestion des « processus fonctionnels », c'est-à-dire la gestion des projets organisationnels, le gestionnaire peut s'inspirer des méthodes de la « gestion participative par objectifs » conçues dans les années 70. Ici, il faut signaler que les projets organisationnels s'alignent les uns sur les autres à partir du choix de chacun des niveaux. Quant à la « gestion transfonctionnelle », l'absence de modèle type laissait place à beaucoup d'improvisation. Or, pour combler cette lacune, nous proposons, pour gérer la dimension transfonctionnelle, de recourir à un modèle de gestion permettant de canaliser les forces vives de l'organisation. Ainsi, chaque gestionnaire scolaire (directeur général, directeur de services, directeur d'école, instituteur, élève, etc.) ajuste son projet individuel (objectif-moyen) sur l'objectif efficacité (objectif-projet) de chaque niveau. À cet égard, pour assurer la performance de ces types de gestion, nous aurons recours aux concepts et aux principes de la GQP/R. Toutefois, pour en faciliter l'usage, nous nous devons de les adapter aux processus administratifs et pédagogiques d'une commission scolaire.

FIGURE 6.8

Gestion fonctionnelle et transfonctionnelle d'une commission scolaire

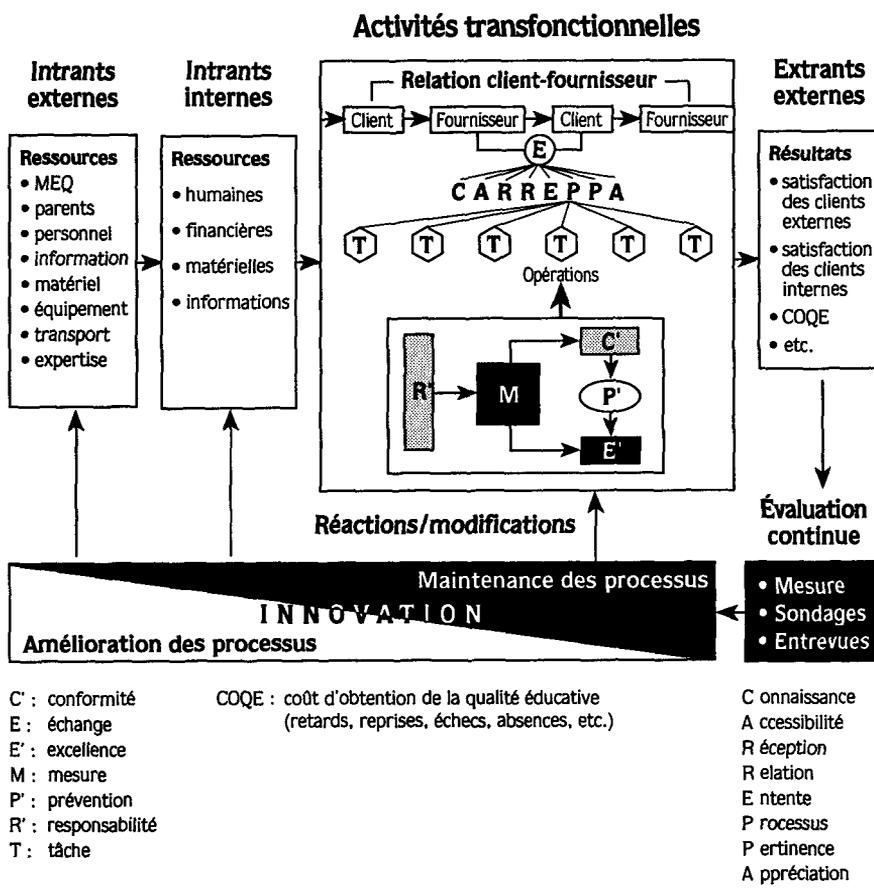


6.2.4. GQP/R adaptée aux processus des services scolaires et des écoles

Comme on le voit à la figure 6.9, le modèle systémique de la GQP / R vise à définir les « activités de transformation (processus transfonctionnels) relatives à l'amélioration de la qualité d'un service scolaire. Souvent réduite à ce qu'elle a d'essentiel, la GQP/R fait appel à d'autres notions fondamentales. Parmi les principales, il importe de mentionner les notions de « relation client-fournisseur », d'« échange-service », d'« analyse des processus », de « responsabilité », de « mesure », de « conformité », d'« excellence » et de « prévention ».

FIGURE 6.9

Modèle systémique de la GQP/R appliqué au système scolaire (administration, services, écoles)



S'inspirant de l'approche systémique particulière à la théorie des systèmes, le modèle managérial proposé pour la gestion administrative des services et des écoles est composé « d'intrants » transformables en « extrants », évaluables aux fins de réactions et de modifications (ajustements). À titre indicatif, le modèle s'applique à tous les acteurs du monde scolaire concernés par la performance administrative et pédagogique. En réalité, tous doivent transformer (gérer) des intrants (ressources) afin de réaliser des extrants (résultats) découlant d'un projet individuel axé sur les projets organisationnels partagés. La phase « réactions/modifications »

qui suit la phase « évaluation continue » nécessite en fait la constante remise en question des processus transfonctionnels devant conduire aux résultats souhaités en ce qui concerne la « maintenance des processus » et l'« amélioration des processus ». La phase « évaluation continue » s'applique, dans un premier temps, à la notion de « maintenance des processus », c'est-à-dire au maintien de ce qui a été établi en fait de normes ou de standards de qualité par les services d'aide ou les directions d'école. Quant il y a respect des normes, ces derniers peuvent procéder, avec l'aide des personnes concernées (personnel non enseignant), au rehaussement des normes établies, en évaluant de façon continue la performance de la notion « amélioration des processus ».

Comme nous l'avons mentionné, les gestionnaires visés par ce modèle de gestion systémique sont généralement le directeur général, les directeurs de services professionnels, les directeurs d'école et le personnel non enseignant. Au cours de cette démonstration, nous élaborerons les notions qui pourraient servir d'assises à la gestion et à l'amélioration des nombreux processus essentiels au fonctionnement des services de soutien de la commission scolaire et de l'école. Précédemment, nous avons établi comme postulat que tout acteur impliqué dans un service, dans une école et dans un programme est tenu de gérer des activités, des tâches et des opérations devant aboutir à une performance scolaire. Or, dans l'opérationnalisation des processus des services administratifs, tous, à un moment donné, donnent ou reçoivent quelque chose de quelqu'un, et ce, plusieurs fois dans une même journée. À la réflexion, cet acte « d'échange » qui concerne un prestataire et un bénéficiaire doit s'effectuer dans le cadre d'une relation « client-fournisseur » structurée. Puisque l'appréciation d'un acte d'échange n'est pas aussi tangible que celle d'un produit, l'évaluation de la qualité s'avère parfois complexe et difficile. Toutefois, au cours de cette démonstration, nous entendons définir les étapes et les caractéristiques de l'acte d'échange relatif à un service pour ou dans une école.

Cependant, les aspects multidimensionnels de l'organisation scolaire (éducatif, social, économique, politique, etc.) compliquent un peu plus chaque jour la vie des gestionnaires soucieux de dispenser de bons services scolaires. Dans cette perspective de recherche de l'excellence, la direction ne peut relever seule l'immense défi de la performance éducative sans le consentement de la majorité des acteurs. Une partie de la solution repose sur la nécessaire adhésion au concept de « relation client-fournisseur », à savoir l'obligation de se traiter réciproquement comme de véritables clients. Dans le présent modèle, cette notion repose sur le respect inconditionnel à l'égard des personnes qui travaillent à l'interne (service, école) et sont soucieuses, en tant que fournisseurs, de satisfaire

celui qu'on nomme le « client-interne », et ce jusqu'à la fin des étapes du processus de service. C'est donc dans cette perspective de respect mutuel que s'inscrit la démarche GQP / R.

6.2.4.1. Adaptation du concept de « relation client-fournisseur » à la commission scolaire

Pour tenter de diminuer les lacunes, sources d'insatisfaction et de non-qualité, la commission scolaire doit recourir à la notion de « relation client-fournisseur » interne. Comme la qualité d'un service a toujours la force de son chaînon le plus faible, les processus scolaires, c'est-à-dire l'ensemble des tâches et des opérations inhérentes à la prestation d'un résultat-service, doit générer une « valeur ajoutée » conforme aux attentes et aux besoins du demandeur. Toutefois, les divers aspects de l'échange entre le fournisseur et le client font rarement l'objet d'une définition claire et commune. Pour la maîtrise et l'évaluation de toute forme de prestation, le modèle propose de décomposer l'acte d'échange (service), en décrivant systématiquement les étapes que doit respecter le fournisseur lors de la prestation d'un service. C'est dans cet esprit que nous proposons, comme on le voit à la figure 6.10, les étapes représentées par l'acronyme « CARREPPA » (connaissance, accessibilité, *réception*, relation, *entente*, processus, *pertinence*, *appréciation*). Les insatisfactions ressenties par le client naissent habituellement de la non-conformité à ses attentes de l'un ou plusieurs des aspects de l'acte d'échange.

En somme, cette fragmentation de l'acte d'échange lors de la « relation client-fournisseur » (RCF) sert à guider le personnel scolaire (préposés aux services, aux directions d'écoles) quant à la prévention ou à la mise en lumière des lacunes jugées préjudiciables au bon déroulement des processus administratifs ou pédagogiques des établissements.

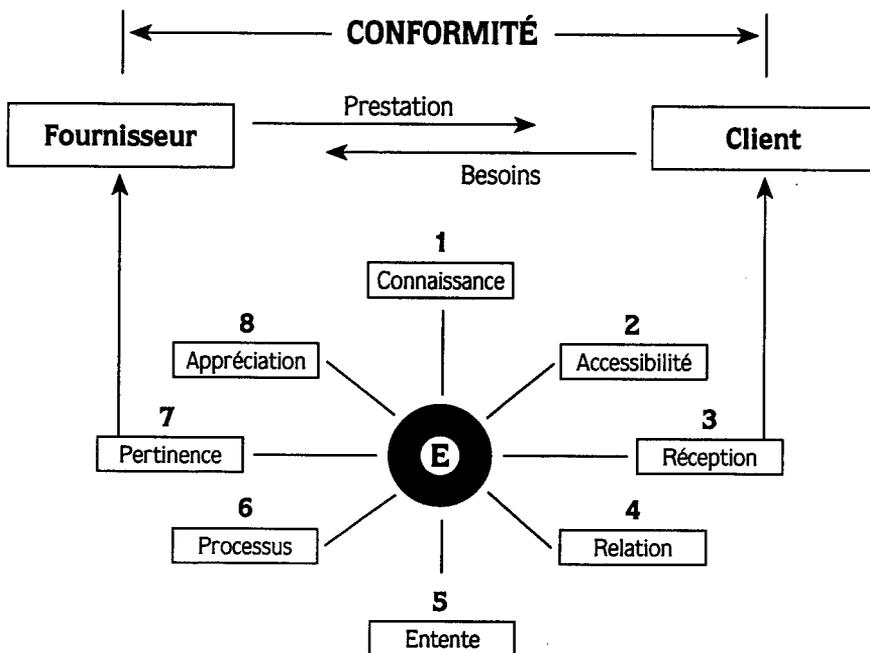
Les divers aspects de l'acte d'échange (CARREPPA) relatifs à la prestation d'un service scolaire interne (directeur de service de soutien à un directeur d'école ou à un instituteur) se déroulent dans l'ordre suivant :

C : Connaissance du fournisseur :

Les informations dont dispose le client interne (directeur d'école, instituteur) pour obtenir l'aide du fournisseur (responsable du service) ou la compétence que possède ce dernier pour aider le client.

FIGURE 6.10

Étapes relatives à l'échange dans la « RCF »



E : échange

A : *Accessibilité* au fournisseur :

Les moyens mis en place pour faciliter l'aide, le soutien ou l'accès du client interne au service (emplacement, personnel, équipements, téléphone, télécopieur, disponibilité, etc.).

R : *Réception* du client :

L'accueil ou l'action facilitante du fournisseur interne (poli, aimable, accommodant, serviable, etc.) à l'égard du client interne.

R : *Relation* avec le client :

La qualité de la communication interpersonnelle entre le fournisseur interne et le client interne (courtoise, affable, respectueuse, personnalisée, empathique, etc.).

E : Entente avec le client :

L'acceptation de part et d'autre des conditions, des modalités et des limites du service attendu (claire, détaillée, compréhensible, acceptable, conclue, etc.).

P : Processus du service :

L'ensemble des ressources, des tâches (actes professionnels) et des opérations liées à la réalisation du service (adéquat, économique, rapide, souple, adapté, etc.).

P : *Pertinence* du service :

L'adéquation du produit ou du service demandé et reçu après entente avec le fournisseur (conformité, excellence, quantité, délai, coût, profondeur, largeur, etc.).

A : Appréciation de l'échange :

L'évaluation de la satisfaction du client interne à l'égard des différents aspects de l'échange avec le fournisseur interne (significative, globale, honnête, proactive, etc.).

Lors d'une demande de service de nature administrative (achat, location, équipement, réparation, entretien, etc.) ou *pédagogique* (information, recommandations, support didactique, etc.) de la part du directeur d'école, de l'instituteur ou d'une autre personne, le fournisseur (ressources matérielles, financières, humaines...) devra essayer, dans un souci de qualité, de respecter les aspects proposés par l'acte d'échange. Sur le plan de l'école, le directeur ou son adjoint pourra se servir des aspects « CARREPPA » comme référence pour satisfaire le personnel enseignant ou non enseignant.

Toutefois, pour vérifier le degré de satisfaction, les aspects de l'échange seront soumis à l'appréciation périodique du client interne. Cette évaluation soumet l'échange à une exigence d'« assurance-qualité », de respect des normes préétablies ou établies lors de la demande. Selon le modèle proposé à la figure 6.9, chaque aspect de l'échange (CARREPPA) est assujéti aux cinq principes fondamentaux de la qualité totale que nous aborderons plus loin.

Comme on l'a vu, le premier « **P** » de l'acronyme CARREPPA met l'accent sur *l'agencement* des tâches et des opérations liées aux résultats (extrants) administratifs ou pédagogiques attendus par le client, tandis que le second « **P** » porte sur la *pertinence* de chacune des tâches et des opérations prévues pour la production du service. Or, pour gérer ou améliorer le bon déroulement d'un processus transfonctionnel au niveau

d'un service administratif ou pédagogique, le gestionnaire scolaire doit, aux fins d'analyse et de contrôle, procéder à la description du flux inter-disciplinaire relatif aux tâches et aux opérations de chacune d'elles, et ce en rapport avec les résultats prévus. Pour développer le schéma de ce flux, nous aurons recours aux notions et aux étapes de « l'analyse des processus », soit la gestion microscopique des éléments composant la démarche liée à la production d'un résultat. Compte tenu de la nature et de la diversité des processus scolaires, nous aborderons, dans un premier temps, l'analyse des processus de service (administratifs, professionnels, écoles) et, dans un deuxième temps, ceux des processus se rapportant à l'acte pédagogique (instituteur, élève, matière).

6.2.4.2. Adaptation de la notion d'« analyse des processus » / service scolaire

« Par définition, un processus se caractérise par sa finalité, par les composantes qu'il utilise, les fonctions qu'il accomplit et les règles associant ces fonctions. L'organisation de cette finalité est guidée par une série d'objectifs (efficience) à atteindre aux différents stades de l'exécution ». Cette description de Herniaux et Noyé (1990 : 16) montre assez bien quels sont les éléments à considérer dans l'analyse des processus scolaires. Par exemple, lors de la construction d'une maison, le résultat dépend de la qualité des matériaux et de l'ordonnement des étapes de la construction. En matière de service administratif ou pédagogique, la qualité des ressources, la répartition des responsabilités, la description de la démarche professionnelle sont des conditions essentielles à la qualité de la prestation.

Pour un gestionnaire responsable de la prestation d'un service, professionnel ou autre, le parallèle s'applique fort bien. En tout premier lieu, le directeur doit porter attention à la qualité des ressources (humaines, matérielles, techniques, etc.) devant servir à l'agencement des opérations (enchaînement des actes de service ou des actes pédagogiques). Par la suite, il observe le comportement du processus face aux fluctuations que lui impose l'environnement en matière de dysfonctions (délais, énergie, insatisfaction...). Compte tenu des faiblesses décelées, le gestionnaire confie au personnel du service ou de l'école le soin d'en minimiser les inconvénients. Sous l'appellation de « groupes d'amélioration scolaire » (GAS), ceux-ci voient à la recherche des meilleures solutions (moyens).

En somme, après s'être attardé aux divers aspects de l'acte d'échange, le responsable d'un service doit se préoccuper de certaines catégories de fonctions jugées primordiales à l'amélioration des processus qui viennent

d'être énumérés. Parmi les plus importantes, Herniaux et Noyé (1990, p. 19) mentionnent les fonctions suivantes :

- La fonction de *production*, celle qui fait référence à la logistique du processus ;
- La fonction de *régulation*, celle qui assure l'ajustement continu du processus ;
- La fonction de *décision*, celle qui fait référence au choix des opérations non contrôlées ;
- La fonction d'assistance, celle des personnes qui analysent l'ampleur de la situation ;
- La fonction de *développement*, celle qui contribue à l'évolution des autres opérations.

Exemple :

Dans le cas d'une demande de réaménagement d'un local de la part d'un directeur d'école, le directeur du Service des ressources matérielles, pour en assurer les diverses fonctions, s'appliquera à respecter les aspects décrits dans « CARREPPA ». Cependant, le respect des quatre premiers aspects ne garantit pas nécessairement la satisfaction du directeur d'école. Le résultat de la demande sera satisfaisant à la condition que les personnes qui travaillent au processus de réaménagement soient sensibilisées à la méthode de l'« analyse des processus ». L'analyse des processus est essentiellement une méthode destinée à assurer l'efficacité (qualité) de la démarche à suivre. Dans le cas qui nous occupe, le Service des ressources matérielles, ou tout autre service, aurait intérêt à respecter les étapes proposées par Melan (1985, p. 52). Dans cet ordre d'idées, nous prenons ici la liberté d'adapter le modèle de l'auteur à un processus devant mener à la modification d'un local d'une école par le Service des ressources matérielles.

- ▶ *Phases de l'analyse d'un processus relatif à la modification d'un local/ Service des ressources matérielles*
 1. Nommer le *propriétaire* du processus relatif à la modification du local (agent de maîtrise).
 2. Définir les *frontières* et les *interfaces* de chacune des tâches relatives à la modification et au réaménagement du local (rencontre du directeur/CARREPPA, analyse de la demande, évaluation des coûts en matière de temps et de matériaux, planification des

travaux, exécution des travaux, appréciation et acceptation de la modification par le client).

3. Décrire les *opérations* à réaliser dans chacune des tâches énumérées.
4. Établir les *points de contrôle* pour déceler les dysfonctions potentielles ou les irritants (insatisfactions, non-conformité, délais, erreurs, reprises, gâchis, etc.).
5. Évaluer l'*ampleur des dysfonctions* observées (impact) et fixer des normes régulatrices (standards de mesure) pour ne pas mécontenter le client.
6. Prendre des *mesures correctives* et en vérifier les *résultats* (boucles de rétroaction).

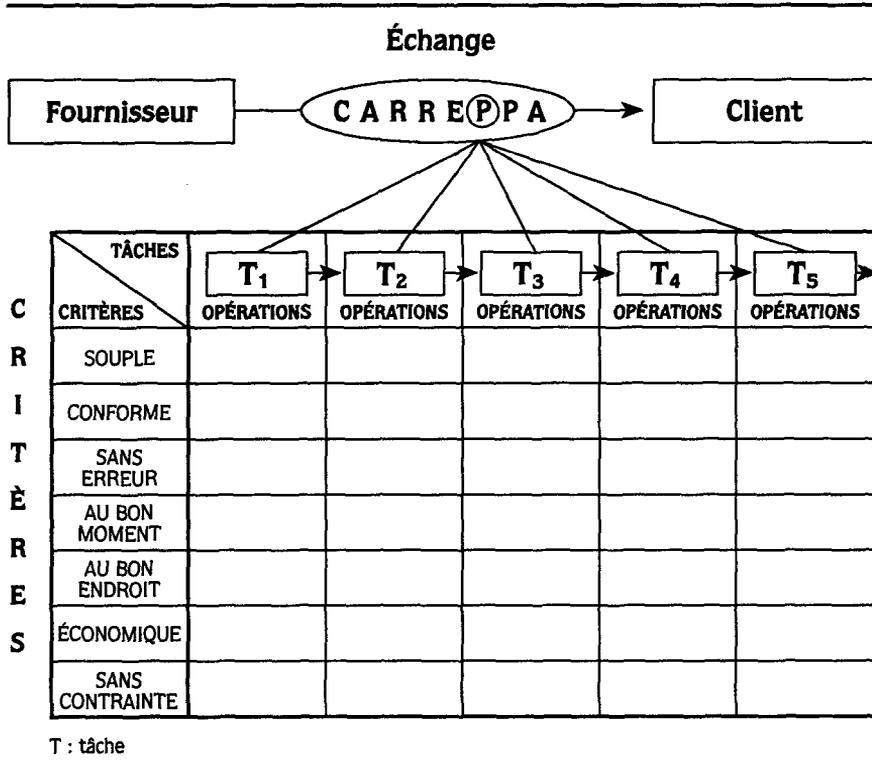
En résumé, il s'agit de nommer un répondant dont le rôle principal consistera à décrire aux fins d'évaluation, de contrôle et d'amélioration, le processus mis en œuvre. Dans le cas d'une demande relative à un soutien pédagogique, le Service éducatif de la commission scolaire s'inspirerait aussi des étapes proposées par l'auteur.

Pour gérer la performance des tâches liées au déroulement d'un processus de service, le modèle propose de vérifier, à l'aide de critères qualitatifs précis, la capacité de ce dernier à satisfaire les attentes du client. Les critères d'efficience peuvent prendre les formes les plus diverses. Pour préciser la démarche des critères, nous suggérons la grille-synthèse de la figure 6.11. En général, les employés d'une commission scolaire sont soumis aux processus de gestion suivants :

- Conseil des commissaires :
Processus d'orientation, de consultation, d'administration et de supervision de la commission scolaire (population, parents, élèves, gestionnaires, instituteurs...).
- Directeur général :
Processus de planification, d'organisation, de coordination, d'évaluation et de modification relatifs au bon fonctionnement des services, des écoles et de l'enseignement.
- Directeur de services :
Processus menant à la planification, à l'organisation, à la coordination à l'évaluation et à la modification des services de soutien (éducatifs, humains, matériels, financiers, transport, etc.) servant au déroulement des activités de l'école et de l'enseignement (instituteurs, élèves).

FIGURE 6.11

Grille synthèse d'analyse des processus scolaires



- Directeur d'école :
Processus de planification, d'organisation, de coordination, d'évaluation et de modification de tous les services internes et externes servant au fonctionnement de l'école et de l'enseignement.
- Enseignant :
Processus de planification, d'organisation, de coordination, d'évaluation et de modification des dimensions relatives à l'acte pédagogique (enseignement, apprentissage, didactique).
- Élève :
Processus de planification, d'organisation, de coordination, d'évaluation et de modification des dimensions relatives à l'apprentissage et d'intégration des connaissances et des habiletés.

► *EXEMPLES DE PROCESSUS RELATIFS AU SECTEUR SCOLAIRE*

■ *Secteur pédagogique :*

- Services éducatifs :
 - activités d'enseignement ;
 - services personnels aux élèves ;
 - services complémentaires aux élèves, etc.
- Services d'enseignement :
 - cours obligatoires ;
 - cours optionnels ;
 - activités assimilées ;
 - activités facultatives, etc.
- Services aux élèves :
 - registraire ;
 - soutien à l'apprentissage ;
 - information scolaire et professionnelle ;
 - orientation scolaire et professionnelle ;
 - développement personnel et social (activités socioculturelles, sports, pastorale, etc.) ;
 - besoins essentiels (santé, aide sociale, alimentation, transport, etc.) ;
 - association d'élèves, etc.
- Services spécialisés :
 - information scolaire et professionnelle ;
 - psycho-orientation ;
 - évaluation individuelle ;
 - reconnaissance des acquis et des équivalences, etc.

■ *Secteur administratif :*

- Services financiers :
 - perception des taxes ;
 - paiement des comptes ;
 - financement des emprunts ;
 - rémunération, etc.
- Services des ressources humaines :
 - recrutement ;
 - embauche ;
 - condition de travail ;
 - évaluation du rendement ;
 - négociation des conventions collectives ;
 - information et formation ;
 - reconnaissance, etc.

- Service des ressources matérielles :
 - achats et locations ;
 - construction ;
 - entretien (ménager, mécanique, électrique, architectural, etc.) ;
 - transport des élèves ;
 - déménagement et surveillance, etc.
- Services informatiques :
 - listes des élèves ;
 - résultats d'examens ;
 - rapports financiers ;
 - liste des contribuables, etc.

Il faut préciser que la liste des processus mentionnés n'est qu'un résumé des nombreux processus liés aux activités administratives et pédagogiques d'une commission scolaire. Pour assurer le succès de l'« analyse des processus », les personnes concernées par l'exercice doivent s'appuyer sur un minimum de principes managériaux. S'inspirant de ceux de la « qualité totale » (QT), voyons l'ordonnement des principes que privilégie la GQP / R.

6.2.4.3. Ordonnement des concepts et des principes de la GQP/R

Compte tenu que tout gestionnaire a la responsabilité de gérer et d'améliorer ce qu'il fait, les commissions scolaires sont invitées, dans le cadre du modèle de la GQP/R, à promouvoir auprès de leur personnel un mode de gestion permettant de maîtriser l'efficacité et l'efficience administrative et pédagogique de l'organisation. Toutefois, un mode de gestion se définit généralement par ses principes, ses méthodes, ses domaines d'application et ses implications. Parmi les principes qui semblent séduire de plus en plus de gestionnaires, on retrouve ceux de la « qualité totale » (QT), c'est-à-dire les principes qui s'inspirent de l'approche de W.E Deming. Cependant, il faut bien admettre que la GQP/R pose aux gestionnaires du milieu scolaire un triple défi, soit :

1. de comprendre les assises de la gestion ;
2. d'incorporer les assises aux services administratifs et à l'acte pédagogique ;
3. d'accepter d'intervenir comme agent de changement.

Pour faciliter l'application du modèle, le gestionnaire doit d'abord accepter la philosophie, les concepts et les principes qui le sous-tendent.

À cet égard, il faut comprendre que face aux « théories du management », la GQP/R, tout comme la GT, appartient à l'École du *changement* radical. Selon les théoriciens, l'épithète « radicale » trouve sa justification dans le fait que la direction cède au personnel du niveau des opérations la phase du « **DO** » de la « roue de Deming », c'est-à-dire l'organisation, le contrôle, la mesure, l'analyse, les solutions relatives à la maintenance et à l'amélioration de la qualité des processus de production responsables des résultats prévus. Avant de prétendre à l'amélioration des services externes, ce mode de gestion s'impose, dans un premier temps, par la nécessité de satisfaire les prestataires des services, à savoir les clients internes (personnel enseignant et non enseignant).

Ce courant se veut une nouvelle façon de penser et de gérer l'organisation scolaire. Au départ, ce mode de gestion se caractérise par la modification du rôle et des attitudes du gestionnaire qui doivent faire participer davantage le personnel à la recherche des meilleures solutions. Cet objectif, en apparence très général, vise particulièrement l'amélioration continue de tous les processus fonctionnels et transfonctionnels liés aux actes administratifs et pédagogiques de la commission scolaire. Par opposition aux systèmes de gestion axés sur *l'économie de la conformité* des tâches prescrites, la GQP/R propose un système orienté sur *l'économie de la finalité*. Pour autodiscipliner les acteurs de l'organisation, Périgord (1987, chap. V) propose, dans l'ordre, l'observance des cinq principes suivants : la conformité, la prévention, l'excellence, la mesure et la responsabilité. Or, pour les besoins du modèle, nous proposons, contrairement à Périgord, d'appliquer les principes de la GQP/R dans tous les aspects de l'acte d'échange (CARREPPA) selon l'ordonnement sous-jacent à la notion « projet-mobilisation-motivation ». Normalement, pour que l'analyse des processus produise ses fruits, il faut que les gestionnaires (commissaires, directeur général, directeurs de services, directeurs d'écoles, instituteurs, etc.) soient suffisamment responsables (motivés) pour *mesurer*, à des fins de *prévention*, la *conformité* (satisfaction du client) et *l'excellence* (absence de dysfonction) des prestations (figure 6.12).

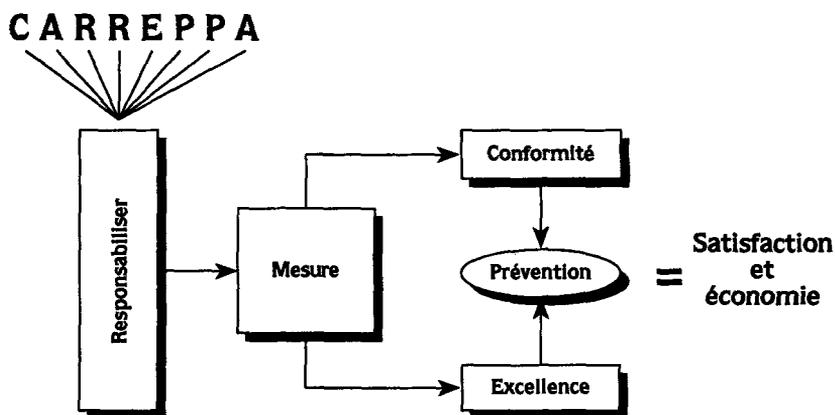
Toutefois, malgré les quelques similitudes qui existent entre le milieu scolaire et le secteur privé en ce qui concerne l'administration (budget, comptabilité, vérification, achats, location, entretien, etc.), on ne peut appliquer telles quelles les méthodes utilisées dans l'entreprise. La spécificité éducative de la commission scolaire nous oblige, dans le cadre d'un programme de gestion de la qualité, à proposer certaines adaptations ou modifications essentielles à l'application des principes de gestion du secteur privé.

Comme on le voit à la figure 6.9, le modèle proposé s'inspire d'une méthode de gestion systémique dont les composantes « intrants », « activités transfonctionnelles » et « extrants » subissent, aux fins d'ajustement (réactions/modifications) en matière de « maintenance », d'« amélioration » ou d'« innovation », l'épreuve de l'« évaluation continue ». En raison de cette interdépendance managériale, le modèle s'applique à tous les gestionnaires concernés par la performance administrative et pédagogique de la commission scolaire. Toutefois, pour en consolider l'application, il est essentiel que la majorité des acteurs du milieu scolaire adhère à la définition de la qualité totale de Périgord (1987, p. 72) :

La qualité totale (des processus/résultats) est un ensemble de principes et de méthodes organisés en stratégie globale, visant à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client au moindre coût.

FIGURE 6.12

Ordonnancement des principes de la GQP/R



En bref: Il s'agit de responsabiliser les acteurs pour qu'ils mesurent la conformité et l'excellence, afin de prévenir l'insatisfaction des clients externes et internes et les coûts inutiles.

Appliquée à une commission scolaire, la définition pourrait prendre la forme suivante : « Ensemble de principes (responsabilité, mesure, conformité, excellence, prévention) et de méthodes (résolution de problèmes / groupe d'amélioration scolaire) organisés en stratégie globale (gestion des résultats des processus fonctionnels et transfonctionnels dans la totalité

de l'organisation) visant la mobilisation des acteurs (projets organisationnels, individuels/commissaires, parents, directeur général, directeurs de service, directeurs d'écoles, instituteurs, élèves, etc.) en vue de répondre aux besoins des clientèles (parents, institutions, entreprises, MEQ, public), et ce pour une plus grande efficacité éducative (réduction : décrochage, échecs, absences, retards, reprises, erreurs, oublis, etc., dans la perspective de l'amélioration de la réussite éducative. »

Enfin, pour parvenir à une telle cohésion organisationnelle, les gestionnaires doivent se faire les promoteurs inconditionnels de l'ordonnement des cinq principes de la GQP/R, sans quoi le concept de « qualité » risque de demeurer une vue de l'esprit. Il est donc indispensable que les gestionnaires en poste se fassent les promoteurs des aspects positifs liés à chacun des principes. Voyons d'abord comment ils peuvent promouvoir le principe de responsabilité.

6.2.4.4. Promotion du principe de « responsabilité »

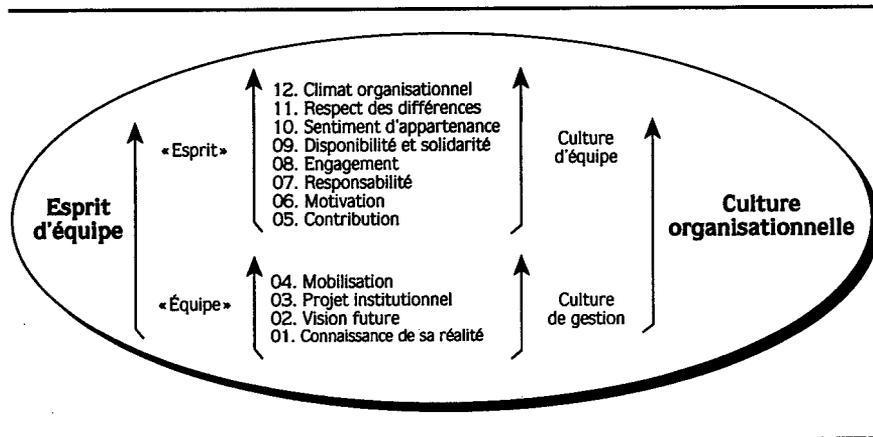
Comme nous l'avons mentionné précédemment, la gestion de la qualité en milieu scolaire repose sur le principe de « responsabilité ». L'application de ce principe fondamental est une condition sine qua non de la réussite de l'application des autres principes de la GQP/R. Sans une augmentation du sens de la responsabilité des acteurs à l'égard des projets, rien ne peut assurer la volonté d'évaluer les processus fonctionnels et transfonctionnels de la commission scolaire. Consolidé par l'effet mobilisateur des projets organisationnels, le sens de la responsabilité est pour Périgord (1987, p. 174) l'effet conjugué d'un « esprit d'équipe » axé sur la prise en charge d'un objectif. Or, pour inculquer dans une organisation un « esprit d'équipe » bénéfique à l'atteinte d'un objectif, les dirigeants doivent modifier, d'une part, la « culture de gestion : façon de gérer » et, d'autre part, la « culture d'équipe : façon de travailler ensemble », et ce dans l'ordre ascendant des éléments donnés à la figure 6.13. Finalement, le modèle est fondé sur l'idée que la responsabilité des acteurs ne peut être développée sans la présence ordonnée des préalables décrits.

En réalité, avant d'obtenir la participation responsable des acteurs éducatifs, les gestionnaires doivent s'assurer, d'une part, que les quatre premiers préalables (connaissance, vision, projet, mobilisation) qui favorisent la création d'équipe sont sous-tendus par une « culture de gestion » s'inspirant du partage du pouvoir de solution. D'autre part, ils doivent s'assurer que l'esprit qui doit animer les membres de l'équipe (organisation, service, etc.) est la résultante d'une « culture d'équipe » qui fait appel à la contribution, à la motivation, à la responsabilité de chacun,

sinon l'organisation ne pourra obtenir l'engagement, le sentiment d'appartenance, le respect des différences (solidarité) et le climat organisationnel nécessaire pour gérer les processus. Ainsi, l'association de la « culture de gestion » et de la « culture d'équipe » créera une symbiose organique favorable à l'émergence d'une nouvelle « culture organisationnelle ». Enfin, les préalables cités à la figure 6.13 semblent essentiels à l'établissement d'un nouveau partenariat associatif.

FIGURE 6.13

Préalables à la « responsabilité » des gestionnaires/commission scolaire



Une fois mobilisés par la vision et le projet, les acteurs accepteront volontairement d'exercer leur pouvoir de solution (choix des moyens pour réaliser le projet). Cette délégation du pouvoir de solution par la haute direction a pour effet de motiver, de responsabiliser et de solidariser le personnel en vue de l'évaluation continue de l'efficacité. Toutefois, le sens de l'évaluation responsable (imputabilité) doit s'exercer en fonction du principe de la « mesure ».

6.2.4.5. Promotion du principe de « Mesure »

Dans le milieu scolaire, le deuxième principe de la qualité totale est essentiel pour apprécier l'ampleur des dysfonctions affectant les divers processus administratifs et pédagogiques. Cependant, les théoriciens de la gestion de la qualité sont unanimes à déclarer que sans la mesure, il n'y a pas d'améliorations possibles dans une organisation ; bref, on ne règle pas

les problèmes que l'on ignore ! Dans cet ordre d'idées, l'information sur les problèmes observés aux niveaux administratif et pédagogique est présentée à l'aide de graphiques ou d'études statistiques. À cet égard, le principe de la « mesure » impose au « propriétaire du processus » le soin de détecter, quantitativement, l'ampleur des problèmes qui affectent le degré de satisfaction des clients ou les corps relatifs à l'organisation. Ces *indicateurs* de non-qualité servent à montrer le degré de non-performance d'une prestation scolaire. Finalement, pour trouver les meilleures solutions possible, le responsable doit posséder, d'une part, un maximum d'informations sur le comportement des processus qui posent problème et, d'autre part, collaborer avec des individus suffisamment mobilisés, équipés pour trouver des solutions et vérifier leur mise en application.

Certains tenants de la gestion scolaire se demandent s'il est possible d'appliquer à l'éducation les méthodes d'évaluation ou de mesure utilisées par le secteur privé ? À cette interrogation, Spanbauer (1992) répond qu'il est aussi facile de mesurer l'efficacité d'une école que l'efficacité d'une institution financière. Certes, nous constatons aujourd'hui que les méthodes qualitatives ont fait un bond considérable en matière de mesure. Selon Spanbauer, il est permis à présent aux éducateurs :

- de définir, d'analyser et d'améliorer l'efficacité du service, de l'école ou de l'acte pédagogique ;
- de mesurer concrètement et correctement tous les processus administratifs et pédagogiques pouvant mener à des économies de temps, de ressources, d'énergie ou d'argent ;
- d'aborder la mesure en lien avec la rationalité et l'optimisation des efforts pédagogiques ;
- d'utiliser les mêmes techniques et méthodes de mesure du secteur privé pour améliorer les processus éducatifs ;
- d'avoir recours à des indicateurs d'efficacité et d'efficacité élaborés sur la base des méthodes utilisées dans l'entreprise.

En fin de compte, le problème soulevé ne se pose pas en raison de la complexité du champ d'activité, mais plutôt à cause du manque de volonté des acteurs. Tant et aussi longtemps que le système scolaire n'acceptera pas d'être critiqué, réformé, amélioré et évalué en fonction de ses résultats, la gestion de l'efficacité demeurera un pari. Dans cet esprit, Sérieyx (1993) va jusqu'à affirmer que l'Amérique, pour se sortir du borbier économique qui l'afflige, devra remettre en question son administration scolaire.

En raison des pressions qu'exercent sur l'organisation les clients-utilisateurs, les citoyens-payeurs, le système politique et les syndicats, les

commissions scolaires seront condamnées à mesurer, voire à évaluer continuellement leurs processus. Pour contrer le laxisme qui mine la plupart des organisations publiques, les commissions scolaires devront s'attarder aux comportements individuels, aux attitudes bureaucratiques et à l'image qu'elles projettent dans le public. Cette lecture de la réalité perçue et vécue s'appuie sur les méthodes mathématiques utilisées par le secteur privé. À cet égard, il faut dire que les outils de mesure proposés par Shewart, Deming, Juran, Feigenbaum contribuent largement à la démystification et à la simplification de l'approche évaluative.

Dans un premier temps, la mesure est utilisée et gérée par le « propriétaire » du processus, et ce à des fins d'autoanalyse. Ce type d'exercice ne vise pas à trouver les coupables, mais plutôt à circonscrire les zones sujettes aux pressions de l'environnement. Dans le cas d'une organisation scolaire, il importe de mesurer de façon continue les points suivants :

- La qualité des *ressources* humaines en rapport avec le climat psychosocial qui règne dans l'organisation ou dans l'établissement (méthodes de sondage, d'enquête ou d'entrevue).
- La qualité des *services*, des *programmes*, des *enseignements* et des *apprentissages* (accréditation des méthodes servant à la mesure des normes sommatives et formatives).
- La qualité du *rendement* et le respect des standards de performance déterminés par les gestionnaires et les instituteurs (normes d'excellence liées aux audits fonctionnels et transfonctionnels).
- La qualité de la *technologie*, de l'informatique, des *télécommunications* et des *supports* didactiques essentiels à la transmission des informations et à la formation (normes d'efficacité).
- La qualité du marketing de l'organisation (critères consécutifs à la diplomation, aux autres établissements d'enseignement, aux marchés de l'emploi et à la satisfaction des employeurs).
- La qualité de la gestion, des méthodes, des processus et du climat organisationnel, etc.

Dans le modèle proposé, la mesure vise notamment à évaluer combien de fois les dimensions décrites sont en contradiction avec les attentes des clients internes et externes ou les normes prescrites par le personnel qui est actif dans les processus. Ainsi, pour nous aider à prendre le virage de la qualité mesurée, les statisticiens nous ont proposé de nombreuses avenues. On retrouve au tableau 6.3 un schéma de la démarche permettant de fixer des normes servant à mesurer, par exemple, l'aspect qualitatif de deux aspects de l'acte d'échange « CARREPPA ». Comme nous le

verrons plus loin, cette grille peut être appliquée également aux processus des actes pédagogiques ou professionnel des figures 6.16 et 6.17.

La démarche en question s'inspire des phases suivantes :

1. Définir les *étapes* du processus faisant l'objet de mesure (CARREPPA, PDPS, MEAI, POA, TCLA, MCAC, POA).
2. Définir les *éléments* constitutifs de l'étape (ensemble des composantes).
3. Déterminer les *caractéristiques* propres à chaque élément de l'étape.
4. Établir une *norme* relative à la caractéristique souhaitée (quantifiable).

À ce stade, le modèle recommande de prévoir trois caractéristiques par élément, ainsi qu'une norme par caractéristique. En un mot, les trois caractéristiques retenues devraient s'appliquer aux trois éléments de l'étape, sinon la gestion des normes risque de prendre des proportions démesurées.

TABLEAU 6.3

Démarche définissant une norme dans le secteur scolaire

Étapes du processus ⇒	Éléments de l'étape ⇒	Caractéristiques des éléments ⇒	Normes liées aux caractéristiques																								
Entente avec le client (CARREPPA)	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation • Limites du service • Compréhension de l'entente 	<ul style="list-style-type: none"> • Claire • Précise • Acceptée 	<ul style="list-style-type: none"> • nombre de reformulations auprès du client • nombre de fois que la perception du client est vérifiée • nombre de fois que le client donne son accord 																								
Processus de service (CARREPPA)	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches (T) • Opérations (O) • Méthodes (M) • Instruments (I) <p>⇒ - X - X - X - X - X ⇒</p> <table style="border-collapse: collapse; margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;">T</td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="padding: 2px 5px;"> </td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;">O</td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="padding: 2px 5px;"> </td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;">M</td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="padding: 2px 5px;"> </td> </tr> <tr> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;">I</td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="border-right: 1px solid black; padding: 2px 5px;"> </td> <td style="padding: 2px 5px;"> </td> </tr> </table>	T						O						M						I						<ul style="list-style-type: none"> • Souple • Au bon moment • Économique 	<ul style="list-style-type: none"> • nombre de fois que le processus est exécuté en moins de 5 min. • nombre de fois après une demande urgente • 10% moins cher que le secteur privé
T																											
O																											
M																											
I																											

Une fois l'étape normalisée, les groupes d'amélioration (équipe-service, équipe-école, cercle de classe, instituteur, élève, etc.) auront à déterminer l'écart existant entre la norme fixée et le résultat obtenu. Ainsi, les gestionnaires sauront dans quelle mesure la prestation d'un service ou d'un acte respecte la norme prévue. En ce qui a trait à la performance d'une prestation, nous faisons ici référence à deux types de normes qualitatives :

- Normes de *conformité*, c'est-à-dire celles qui concernent la satisfaction des clients en matière d'adéquation, de constance, de respect, de coût, de confiance.
- Normes d'*excellence*, c'est-à-dire celles qui traitent de la performance des processus selon les aspects « qualité » énumérés à la figure 6.11 (souple, au bon moment, au bon endroit, sans erreur, économique, etc.).

Pour guider les gestionnaires dans leurs actes évaluatifs, l'ordonnancement des principes de la qualité leur propose de s'attarder à la troisième condition de la GQP/R, à savoir le principe de « conformité ».

6.2.4.6. Promotion du principe de « conformité »

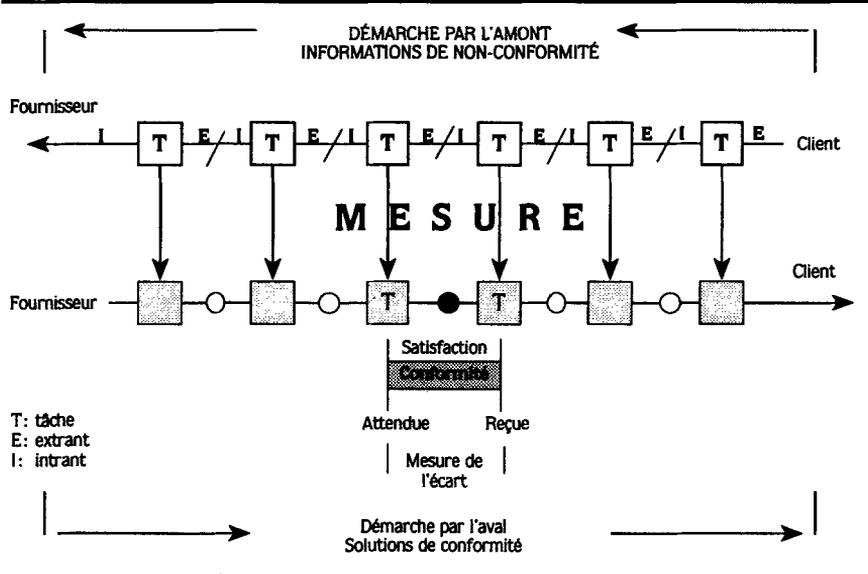
Dans le présent modèle, l'augmentation du sens de la conformité fait référence à la parfaite satisfaction du client interne et externe de la commission scolaire. Pour traduire les demandes du client en résultats tangibles, il faut que le fournisseur (gestionnaire, instituteur, élève, etc.) cherche à combler les attentes et les besoins formulés par celui-ci. De plus, pour justifier son existence, un service ou un instituteur est dans l'obligation de démontrer son « utilité », sinon sa raison d'être risque d'être sérieusement remise en question. En fait, ce qui est attendu d'un bon fournisseur de service, c'est sa capacité de répondre aux spécifications du client. C'est à ce type de conformité que fait référence habituellement le public lorsqu'il parle de qualité des services ou de qualité de l'enseignement.

Pour arriver à la conformité, un processus administratif ou pédagogique doit, comme on le voit à la figure 6.14, entreprendre deux démarches distinctes. La *première*, de nature « informative », s'attache à inventorier, de l'aval vers l'amont, les informations relatives à la « non-conformité » qui nuit à la « relation clients-fournisseurs ». Une fois l'inventaire des insatisfactions complété, la *deuxième* démarche s'applique particulièrement à l'analyse de l'écart entre ce qui est *reçu* et ce qui était attendu. Ce type d'analyse, effectuée par les « groupes d'amélioration scolaire », favorise la

recherche de solutions permettant d'éliminer les insatisfactions (parent, école, instituteur, élève). Dans cette optique, nous proposerons plus loin, au chapitre sur les « groupes d'amélioration scolaire », une méthode et des outils qui faciliteront la résolution de ce type de problème.

Une fois convaincu de l'importance de vérifier le degré de conformité des services ou des actes professionnels, le gestionnaire, en l'occurrence le propriétaire du processus, doit vérifier si les tâches, les opérations, les méthodes et les outils présentent des lacunes ou provoquent des dysfonctions. Cette quatrième préoccupation qualitative est assurée par l'application du principe d'« excellence », c'est-à-dire le zéro-erreur.

FIGURE 6.14
Promotion de la conformité dans les processus éducatifs



6.2.4.7. Promotion du principe d'« excellence »

Comme il est admis en gestion de la qualité, le principe d'excellence pour une commission scolaire recouvre l'idée qu'il faut « bien faire du premier coup ». Généralement, une telle performance ne peut être atteinte qu'à la condition que les acteurs du milieu scolaire soient personnellement convaincus qu'il est essentiel d'y parvenir. À cet égard, il faut admettre qu'il

Il y a une différence énorme entre viser la qualité qui paraît *acceptable* et viser le zéro-erreur *souhaitable*. D'ailleurs, l'une des façons de tendre vers l'excellence est de développer à la fois l'« intolérance à l'erreur » et la « tolérance à l'égard de ceux qui sont concernés par l'erreur ». Pourquoi ? Parce que, selon W.E. Deming/Gogue (1991, p. 35), 94% des erreurs ou des dysfonctions dans une organisation sont imputables au système (personnes responsables du management), tandis que seuls les 6% restants sont attribuables à la négligence du personnel. Face à une telle constatation, on peut penser que les reproches faits au système scolaire québécois sont, dans une certaine mesure, imputables au mode de gestion que privilégie le MEQ.

À cet égard, les contre-performances sont souvent attribuables au manque d'informations, au « croire savoir », au peu d'intérêt des acteurs pour leur travail ou au manque d'association de la tâche avec les clients (Périgord, 1987, p. 129). Pour remédier à ces lacunes, les acteurs scolaires auraient certainement avantage à rechercher, à la lumière des informations de non-conformité (figure 6.16), les véritables causes des problèmes décelés par l'évaluation continue, soit la mesure.

D'après Lloyd S. Neilson, proche collaborateur de Deming, l'un des principaux problèmes du gestionnaire réside dans son inaptitude à interpréter correctement l'information émanant des dysfonctions observées aux diverses étapes d'un processus. Le gestionnaire confond souvent les variations du type des *causes communes* (événements permanents du système) avec les variations du type des *causes spéciales* (événements passagers). La confusion entre les deux types de causes entraîne des pertes d'énergie considérables et un haut degré de frustration de la part du personnel travaillant dans les processus. Ce que propose le modèle, c'est d'éviter d'attribuer à une erreur l'étiquette « cause spéciale » quand il s'agit en fait d'une « cause commune », c'est-à-dire créée par le système. Le contraire est aussi préjudiciable. À cet égard, le directeur de service de soutien ou l'instituteur doit être d'une très grande vigilance, sinon les processus administratifs et pédagogiques continueront de connaître aux cours des ans des périodes d'instabilité difficilement maîtrisables, voire incontrôlables. Pour assurer la qualité et la stabilité des processus, il faudrait les confier aux spécialistes qui en ont la véritable responsabilité.

En éducation, il faut admettre que le système scolaire est exposé en permanence à ces deux types de causes de nature dysfonctionnelle. Pour régler cet imbroglio, les « groupes d'amélioration scolaire » verront à analyser les informations qu'ils auront recueillies auprès des clients-collègues. À cette étape, le souci commun de la conformité et de l'excellence scolaires permet d'ouvrir la voie au dernier principe de la GQP/R, soit celui de la prévention.

6.2.4.8. Promotion du principe de « prévention »

Ce principe, qui est le résultat recherché par ce mode de gestion, vise essentiellement à empêcher les problèmes de se produire. C'est celui qui se réfère à tout ce qui est mis en œuvre pour éviter les insatisfactions, les erreurs, les échecs, les reprises, les coûts inutiles qui peuvent indisposer le client et affecter le déroulement des processus des services, des actes pédagogiques ou des actes professionnels. Évidemment, l'approche managériale proactive va à l'encontre du comportement des gestionnaires traditionnels, qui consiste à corriger les dysfonctions à la toute fin du processus. Comme les organisations modernes, les commissions scolaires seront de plus en plus confrontées à l'imprévisible et à l'incertitude, il deviendra essentiel pour elles d'adopter un mode de gestion stratégique permettant de gérer ces deux aspects. Pour en diminuer les conséquences, chaque gestionnaire devra prévoir des scénarios permettant de répondre, dans un souci de conformité et d'excellence, aux futures demandes du public. À cet égard, personne ne pourra échapper à la proactivité. Il ne faut plus être à la remorque des événements, il faut désormais les prévoir.

Pour être proactif, Périord (1987, p. 113) nous propose en matière de services, d'actes pédagogiques et d'actes professionnels une approche en quatre volets. Le questionnaire conçu par Périord peut servir à la prévention des nombreux problèmes que connaissent les gestionnaires et les instituteurs. On voit au tableau 6.4, les quatre types de questions auxquelles il faut répondre pour améliorer le degré de prévention dans le déroulement des processus scolaires.

À cette étape, la commission scolaire sera tenue de mettre en place un programme intégré permettant de mesurer et d'analyser les insatisfactions et les dysfonctions inhérentes aux prestations administratives et pédagogiques, et ce de façon systématique et continue. En somme, pour éviter d'avoir à éteindre des feux, le gestionnaire doit se soucier en permanence du vécu scolaire sur la base des pratiques administratives et pédagogiques de l'organisation.

Ainsi, l'application des principes de la qualité totale à la GQP/R favorisera la responsabilisation des acteurs quant à la nécessité de mesurer le degré de conformité (satisfaction des clients, réalisation du régime pédagogique) et le degré d'excellence (absence de lacunes, d'échecs, de décrochages, etc.) essentiels à la prévention (bien faire du premier coup, avec le minimum d'efforts ou de coûts). D'ailleurs, c'est par cette logique de l'ordonnement des principes que les différents acteurs scolaires parviendront à la maîtrise de l'amélioration graduelle et continue des processus de services et des processus pédagogiques.

TABLEAU 6.4**Questions relatives à la prévention dans une commission scolaire**

- 1. QUI EST NOTRE CLIENT ?**
 - 1.1. Qui est le parent ?
 - 1.2. Qui est le directeur d'école ?
 - 1.3. Qui est l'enseignant ?
 - 1.4. Qui est l'élève ?
- 2. DE QUOI NOTRE CLIENT A-T-IL BESOIN ?**
 - 2.1. De quoi le parent a-t-il besoin pour supporter ?
 - 2.2. De quoi le directeur d'école a-t-il besoin pour gérer ?
 - 2.3. De quoi l'enseignant a-t-il besoin pour enseigner ?
 - 2.4. De quoi l'élève a-t-il besoin pour apprendre ?
- 3. QU'EST-CE QUI POURRAIT LE CONTRARIER ?**
 - 3.1. Qu'est-ce qui pourrait contrarier le parent dans son rôle de support ?
 - 3.2. Qu'est-ce qui pourrait contrarier le directeur d'école dans sa gestion ?
 - 3.3. Qu'est-ce qui pourrait contrarier l'enseignant dans son enseignement ?
 - 3.4. Qu'est-ce qui pourrait contrarier l'élève dans son apprentissage ?
- 4. QU'AVONS-NOUS PRÉVU POUR QUE CELA N'ARRIVE PAS ?**
 - 4.1. Qu'avons-nous prévu pour supporter le parent ?
 - 4.2. Qu'avons-nous prévu pour supporter le directeur d'école ?
 - 4.3. Qu'avons-nous prévu pour supporter l'enseignant ?
 - 4.4. Qu'avons-nous prévu pour supporter l'élève ?

Adaptation de M. Périgord, 1987, p. 113

Comme on peut le constater, chaque processus de service nécessite, après l'application des principes, l'évaluation des extrants (résultats) à l'aide d'instruments de mesure appropriés (sondages, entrevues, questionnaires, etc.). À la lecture des données provenant de l'évaluation continue, le gestionnaire pourra procéder à des modifications jugées essentielles à l'efficacité et à l'économie des intrants (internes, externes) ou des activités transfonctionnelles.

Toutefois, les ajustements souhaités à la phase « réactions/modifications » risquent de varier indépendamment de la nature de l'intervention souhaitée. Découlant de l'évaluation continue, ces ajustements peuvent être effectués dans le cadre d'une opération de « maintenance », d'« amélioration » ou d'« innovation ». Pour clarifier la notion, passons à l'adaptation de la phase « réactions/modifications ».

6.2.4.9. Adaptation de la phase « réactions/modifications »

La phase « réactions/modifications » sert d'abord à la correction des processus. À la lumière des résultats obtenus à la phase « évaluation continue », les gestionnaires procèdent à la modification des éléments ou des façons de faire dans les phases « intrants » et « activités transfonctionnelles ». Un système scolaire ne peut être tout à fait statique : il est forcément voué à changer, c'est-à-dire à s'améliorer ou à se détériorer. Après conception du système, pour en réguler la stabilité, les personnes responsables des tâches, des opérations, des méthodes et des instruments connexes au déroulement des processus des services administratifs ou pédagogiques, doivent surveiller le fonctionnement des processus. Cependant, l'influence qu'exercent les facteurs endogènes et exogènes sur le déroulement des services de soutien, des actes professionnels et des actes pédagogiques oblige les acteurs scolaires à réagir de façon continue aux turbulences du milieu. Pour ce qui est des variations internes et externes, elles doivent être gérées en fonction des trois préoccupations administratives ou pédagogiques suivantes :

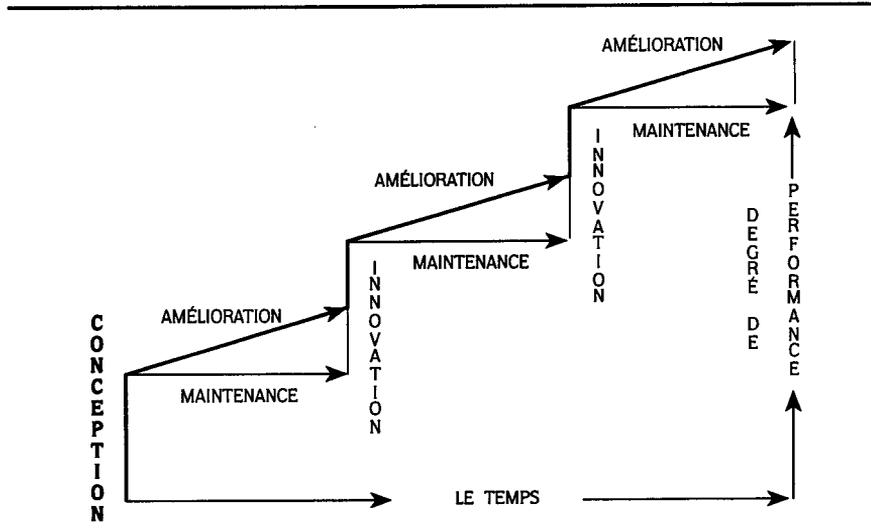
- dans un souci de *maintenance* (régulation des normes du processus concerné) ;
- dans un souci d'*amélioration* (rehaussement des normes du processus concerné une fois régulé) ;
- dans un souci d'*innovation* (reconfiguration du processus concerné pour un plus grand rehaussement des normes).

La figure 6.15, Imai (1989, p. 26), montre, à l'aide de l'escalier de la performance, l'évolution continue de la démarche « réactions/modifications », que doivent maîtriser tout particulièrement les gestionnaires et les instituteurs.

Dans le cadre de la « maintenance », l'équipe voit à la régulation des normes (administratives, pédagogiques) permettant la constance du déroulement. Une fois la maîtrise du processus acquise, les « groupes d'amélioration scolaire » (GAS) s'adonnent au rehaussement graduel et continu (kaizen) de la première norme, et ce jusqu'à la limite maximum de la performance. Face à l'atteinte de l'amélioration souhaitée, les GAS et les « propriétaires des processus » s'appliquent à la reconfiguration (innovation) des processus pour l'atteinte de meilleures normes. Ce type de réaction que commande l'« innovation » se traduit dans le secteur public dans le concept de « réingénierie des processus d'affaires ». Après l'innovation des processus, les GAS reviennent au cycle de la « maintenance » et de l'« amélioration ».

FIGURE 6.15

**Évolution de la démarche « réactions/modifications »
« Maintenance, Amélioration, Innovation »**



Adaptation de Masaaki Imai, 1989

L'analyse des processus donne des résultats satisfaisants, à la condition que les gestionnaires ou les responsables des services ou des actes pédagogiques reconnaissent la compétence des personnes travaillant dans chacun des processus. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que la qualité de l'extrait (résultat) repose essentiellement sur l'attitude et la compétence des personnes impliquées dans le déroulement des processus interdisciplinaires. Enfin, les trois niveaux de performance recherchée à la phase « réactions/modifications » du modèle de gestion systémique s'inscrivent à l'intérieur des trois autres types de résultats attendus en fonction de la « raison d'être » (figure 6.2).

Nous venons d'exposer de quelle manière les concepts et les principes de la GQP / R peuvent être adaptés aux processus des services de soutien et des écoles. Toutefois, lors de la dispensation des services administratifs et pédagogiques, les gestionnaires et les instituteurs sont tenus de gérer en complémentarité avec l'acte d'échange (relation client-fournisseur), l'aspect « processus » de l'acronyme « CARREPPA ». Cet aspect fait intervenir les sous-processus relatifs à l'acte professionnel et pédagogique du gestionnaire et de l'instituteur. Pour clarifier la complexité des processus mentionnés plus haut, nous nous proposons d'interroger les

fondements de la GQP/R en fonction des actes professionnels de ces derniers. Cependant, pour alléger le texte, nous nous limiterons, dans un premier temps, à la démonstration des processus s'appliquant à l'acte pédagogique de l'instituteur. Par la suite, nous établirons à l'aide d'un schéma, les liens qui en montrent et en expliquent la similitude.

6.2.5. La GQP/R adaptée à l'acte pédagogique des instituteurs

Lorsque la qualité du service repose sur l'intervention directe d'un seul individu en tant que conseiller-expert, c'est-à-dire que le processus responsable du résultat est exécuté par une seule personne, l'aspect « processus » de l'acronyme « CARREPPA » doit être géré de façon différente. Dans les types d'interventions professionnelles s'apparentant à ceux de l'instituteur, du psychopédagogue, de l'orthopédagogue, etc., le souci de la qualité fait intervenir des dimensions complémentaires essentielles à la qualité globale du service offert. Dans un premier temps, nous nous attarderons à l'acte pédagogique de l'instituteur.

Pour faire naître chez l'élève le goût de la connaissance, de l'apprentissage et de l'effort soutenu, l'instituteur doit, dans un premier temps, faire la démonstration de la nécessité de l'apprentissage pour assurer l'avenir, le cheminement éducatif ou la réponse à un besoin quelconque (physiologique, de sécurité, d'appartenance, d'estime de soi ou d'autoréalisation). Pour certains, « apprendre pour apprendre » relève du domaine de la vertu, tandis que pour d'autres, la connaissance représente la voie royale vers la liberté sociale et économique. En fait, la personne agit ou accepte d'agir en raison du motif qui l'anime ou qui la stimule.

Habituellement, la personne qui est dépourvue d'ambition ou de curiosité réalise peu de choses. Toutefois, un projet individuel ou collectif peut mettre en valeur un potentiel insoupçonné. Le « projet individuel » par matières entretient souvent chez l'élève la motivation nécessaire pour l'aider à surmonter, petit à petit, les difficultés relatives à l'acquisition de connaissances, d'habiletés ou d'aptitudes essentielles à la réussite éducative. Sans un projet mobilisateur à court terme, tout apprentissage peut paraître vain et sans intérêt. Toutefois, l'obligation de se fixer un projet ne concerne pas uniquement les éducateurs. À cet égard, l'élève a une large part de responsabilité, ce que doivent lui faire comprendre les agents d'éducation. Comme on ne peut contrôler, dans le déclenchement de l'intérêt (individu), que la qualité des informations données à la personne (Glasser, 1992), l'instituteur doit s'appliquer à faire un portrait

convaincant des conséquences qu'entraînera le refus de la part de l'élève de participer à sa formation.

Malheureusement, les directeurs d'école, comme gestionnaires, portent trop souvent l'odieux des échecs vécus par les élèves ou les instituteurs. Dans le présent modèle, cette responsabilité incombe à tous les acteurs concernés par la formation ou la réussite de ces derniers. Pour en saisir l'importance, les éducateurs doivent donner aux notions de « client externe » et « client interne » un sens plus large que celui qu'il a dans le vocabulaire courant. Ainsi, dans le cas de l'élève, le parent est en quelque sorte un client externe « fournisseur d'enfants » qui attend des résultats satisfaisants. Quant à l'élève, son rôle s'apparente à celui de l'employé dans l'entreprise, soit le client interne « producteur de résultats ».

Ces deux types de clientèles bénéficient des conseils et des enseignements de personnes que l'on nomme « éducateurs ». Cette nouvelle façon de concevoir l'élève dans l'école comme un des acteurs responsables de la réussite éducative est défendue par Seely (1980, p. 7). Selon l'auteur, il y aurait deux responsables pour améliorer les connaissances et les habiletés de quelqu'un, le premier serait l'instituteur et le second serait l'élève. De son côté, Murphy (1991, p. 51) allègue que le concept d'élève « travailleur » ou « producteur » modifie profondément les rôles et les attitudes de l'instituteur (responsable de la formation) et de l'élève (produit à former) dans le système scolaire. Ces deux nouvelles conceptions de l'éducation sont appuyées par des chercheurs tels que Hawley (1989), Sizer (1984), Watkins et Lusi (1989). Cette façon nouvelle de concevoir le rôle de l'élève modifie substantiellement la répartition des responsabilités scolaires. D'après Hampel (1986, p. 131), le rôle de « l'élève-travailleur », que nous désignons sous le vocable de « producteur de résultats », nécessite inévitablement la restructuration complète de l'acte pédagogique. D'une part, ce nouveau concept exige l'intervention de l'instituteur comme catalyseur, facilitateur et intégrateur de savoir et, d'autre part, la présence complémentaire des parents comme premiers responsables dans le suivi scolaire de l'élève. Or, comme l'apprentissage ne peut, pas plus que l'amitié, être imposé, l'ensemble des éducateurs (parents, gestionnaires, instituteurs) doivent, de concert avec les comités de l'école (conseil d'orientation, comité d'école, équipes-écoles, etc.), mettre en place des mécanismes permettant d'éveiller à l'impérative nécessité contemporaine d'apprendre à apprendre.

Ce type de « gestion mentale » que nécessite l'apprentissage (De la Garanderie, 1988) ne peut se matérialiser que par la présence d'une motivation intrinsèque (thérapie de la réalité, Glasser, 1992) émanant d'un projet individuel-élève axé sur la compréhension des nouveaux enjeux socioéconomiques de l'emploi et de la réussite individuelle (pyramide de

Maslow). Face aux changements structureaux que nous impose la mondialisation de l'économie, il paraît déraisonnable de dissocier, en cette fin de siècle, la performance éducative des notions d'« autoréalisation » et d'« employabilité ». En d'autres mots, tout comme le personnel, l'élève dans sa formation globale doit acquérir des connaissances et des habiletés qui le rendent apte à composer avec la réalité de demain. Ce défi sera relevé à la condition que les acteurs concernés par la modification des comportements professionnels des employés et par la formation de l'élève, fassent preuve, jour après jour, d'esprit critique, d'esprit de synthèse et de dépassement de soi. Bref, il s'agit d'amener l'employé comme l'élève à apprendre « à apprendre », et ce pour leur épanouissement, voire leur survie. Cependant, il serait imprudent de proposer aux gestionnaires et aux instituteurs un tel modèle avant même de leur en avoir fait comprendre les principaux avantages.

Étant donné que l'éducation est peu génératrice de mobilisation, les éducateurs (parents, instituteurs, direction) doivent s'appliquer à en montrer la nécessité. À notre avis, la perspective d'une carrière professionnelle ne constitue pas en soi pour l'élève un projet mobilisant du fait qu'elle est trop éloignée dans le temps pour le motiver. La poursuite d'un projet individuel approuvé, débouchant sur des résultats concrets (amélioration d'une habileté) à court terme (accessible dans le temps) peut constituer un moyen efficace pour encourager l'élève dans son processus d'apprentissage. De plus, un projet axé sur la méthode « des petits pas » peut atténuer l'obstacle que constitue la nécessité de connaître. Si, « à l'impossible, nul n'est tenu », l'objectif de l'élève ne doit pas être irréaliste ou hors d'atteinte, sinon le moteur essentiel de motivation perd tout son sens. À cet égard, le gestionnaire vit dans son travail les mêmes tiraillements.

Pour établir le lien entre une pédagogie viable et un apprentissage consenti, la relation élève-instituteur doit reposer sur des assises éducatives parfaitement claires. Comme celle du patient dans le secteur de la santé, la collaboration de l'élève ou de l'employé est essentielle à l'atteinte des résultats escomptés. Cette collaboration, qui s'apparente à celle qui existe entre le médecin et le patient, est assurée par un acte pédagogique favorisant le respect des étapes relatives à l'échange « instituteur-élève » ou à l'échange « gestionnaire-instituteur ». Dans le cadre des perspectives pédagogique et professionnelle, nous proposons deux modèles systémiques de gestion qui favorisent, comme on le voit aux figures 6.16 et 6.17, la compréhension des étapes des relations « instituteur-élève-contenu » et des relations « fournisseur/gestionnaire-client/instituteur-service-demande ». En premier lieu, attardons-nous à la relation « instituteur-élève-contenu ».

S'inspirant de la triade intégrée de l'acte pédagogique de Legendre (1988, p. 515), le modèle cherche à définir la qualité du « **T** » (tâches) dans le « **P** » (processus) de l'acronyme « CARREPPA » à l'aide des différentes relations existant entre l'instituteur (agent), l'élève (sujet) et le contenu (objet). Les trois relations liées à « l'acte pédagogique » sont constituées d'un ensemble d'activités que l'on appelle « processus d'enseignement » (relation instituteur-élève), « processus d'apprentissage » (relation élève-contenu) et « processus didactique » (Relation instituteur-contenu). Tel qu'il apparaît dans le modèle systémique appliqué à la gestion des services scolaires (figure 6.9), l'acte pédagogique oblige, tout comme l'acte d'« échange » dans le service, à la fragmentation des trois processus relatifs à l'acte pédagogique, soit les relations concernant l'instituteur, l'élève et le contenu. Consécutivement à l'amélioration continue de l'acte, le gestionnaire-instituteur doit évaluer à l'aide d'une grille d'efficacité précise chacune des étapes définies par chacun des processus de la triade. Pour une meilleure compréhension de la gestion de l'acte pédagogique, nous proposons d'en exposer le principe et la logique.

6.2.5.1. Élaboration du processus d'enseignement (relation élève-instituteur)

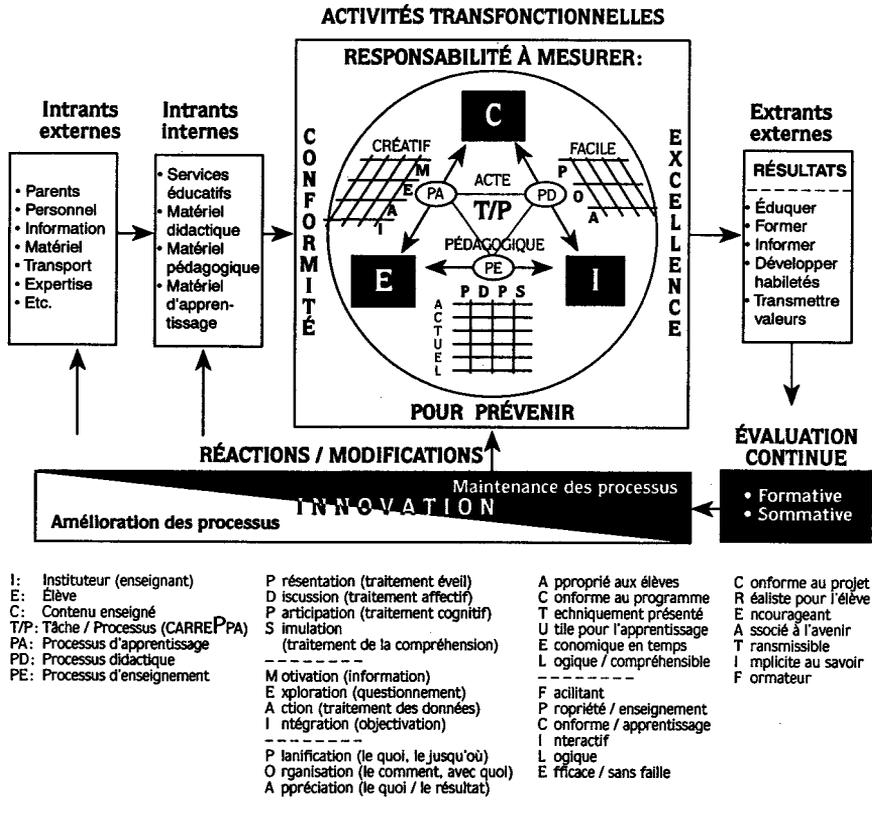
La relation biunivoque entre l'élève et l'instituteur dans l'acte pédagogique est similaire à la relation client-fournisseur dans un service. Dans ce type de rapport, le développement de l'élève est fonction de la relation d'aide offerte par l'instituteur. Pour que cette relation d'aide soit en relation avec le développement de l'élève, l'instituteur doit être conscient des diverses tâches que suppose à une telle responsabilité. Pour gérer systématiquement la relation, l'instituteur doit favoriser, en tant que catalyseur, l'éveil, et, en tant que facilitateur, les aspects affectif et cognitif tout en assurant comme agent intégrateur, la régulation de l'expérience.

Pour respecter les niveaux d'apprentissage (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) que se fixe généralement l'enseignement, nous proposons de fragmenter, à l'aide de l'acronyme « PDPS » le processus de Legendre (1988, p. 229) :

- **P**résentation : traitement de l'éveil à la motivation ;
- **D**iscussion : traitement affectif de l'information ;
- **P**articipation : traitement cognitif de l'information ;
- **S**imulation : traitement de la compréhension de l'information.

FIGURE 6.16

Modèle systémique de la GQP/R adapté à l'acte pédagogique



Bref, pendant le processus d'enseignement, l'instituteur doit présenter le contenu, en discuter avec les élèves, et prévoir un exercice d'expérimentation afin d'en vérifier le degré de compréhension.

Pour chacune des étapes du processus d'enseignement, l'instituteur doit vérifier auprès des élèves le niveau d'efficacité de chaque étape, et ce à l'aide des critères de l'acronyme « ACTUEL » :

- A pproprié au groupe d'élèves ;
- C onforme au programme ;
- T echniquement présenté ;
- U tile pour l'apprentissage ;

- Économique en matière de temps et d'énergie ;
- Logique en matière de compréhension.

On peut voir au tableau 6.5, les étapes et les critères de la grille d'efficacité. Comme on le constate, chaque étape de l'acronyme « PDPS » est associée aux critères qualitatifs de l'acronyme « ACTUEL ».

TABLEAU 6.5

Grille d'efficacité relative au processus « enseignement »

Étapes Critères	Présentation	Discussion	Participation	Simulation
A pproprié au groupe				
C onforme au programme				
T echniquement présenté				
U tile pour l'apprentissage				
E conomique en temps				
L ogique / compréhensible				

Pour en déterminer le degré d'efficacité, l'instituteur peut recourir à des normes ou à des standards de performance que nous aborderons plus loin. Cependant, pour évaluer l'acte pédagogique de façon globale, le processus d'enseignement doit tenir compte aussi de son volet complémentaire, soit le processus d'apprentissage.

6.2.5.2. Élaboration du processus d'apprentissage (relation élève-contenu)

Dans l'acte pédagogique, la relation biunivoque entre le contenu et l'élève est fonction de la matière enseignée et du niveau de développement de l'élève (connaissances, habiletés et aptitudes). Cependant, pour que les trois moments relatifs au mode d'apprentissage (information, expérience,

démonstration) puissent être gérés dans un souci d'amélioration continue, nous nous référons une fois de plus au principe de la fragmentation du processus ou de la démarche d'apprentissage comme telle. À cet égard, nous proposons pour l'évaluation l'acronyme « MEAI » (commission scolaire, La Neigette de Rimouski, 1994) :

- **M**otivation : préparation à l'expérience ;
- **E**xploration : vécu et expérience en matière de questionnement et de recherche ;
- **A**ction : traitement des données ;
- **I**ntégration : signification de l'expérience en matière d'objectivation et d'assimilation.

À ces quatre étapes du processus d'apprentissage s'appliquent les rôles complémentaires et intégrés de l'instituteur tels que ceux de catalyseur, de facilitateur et d'intégrateur. Toutefois, pour assurer l'évaluation continue des apprentissages, l'instituteur peut adopter, pour chacune des étapes, les critères proposés par l'acronyme « CRÉATIF » :

- **C**onforme au projet de l'élève ;
- **R**éaliste pour l'élève ;
- **E**ncourageant ;
- **A**ssocié à l'avenir de l'élève ;
- **T**ransmissible ;
- **I**mplicite au savoir acquis ;
- **F**ormateur.

Comme on le voit au tableau 6.6, chaque élément de l'acronyme « MEAI » est associé aux caractéristiques qualitatives de l'acronyme « CRÉATIF ».

Pour évaluer la progression et l'amélioration du processus d'apprentissage, l'instituteur verra, en accord avec l'élève, à établir les normes formatives et sommatives. Cependant, comme les processus d'enseignement et d'apprentissage s'appuient sur des méthodes et des instruments particuliers, l'instituteur doit aussi s'interroger sur le processus « didactique ».

TABLEAU 6.6

Grille d'efficacité relative au processus d'apprentissage

Critères \ Étapes	Motivation	Exploration	Action	Intégration
C onforme au projet				
R éaliste pour l'élève				
E ncourageant pour l'élève				
A ssocié à l'avenir				
T ransmissible				
I mplicite au savoir acquis				
F ormateur				

6.2.5.3. *Élaboration du processus didactique (relation instituteur-contenu)*

La relation complémentaire entre la matière enseignée et l'élève dépend des méthodes et des instruments utilisés par l'instituteur lors de la présentation et de l'expérimentation du contenu. Cette démarche méthodologique est généralement accompagnée des questions comme le quoi (objectifs du programme, niveaux d'apprentissage souhaités), le jusqu'où (étendue des objectifs), le comment (expérience à vivre, expérience cognitive à maîtriser) et le avec quoi (moyens pour y arriver) et le pourquoi (le résultat attendu). Ce type de processus « support » sert de lien entre le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement. Pour définir les étapes du processus didactique, nous proposons, une fois de plus, de le fractionner en s'inspirant de l'acronyme « POA » :

- **P** lanification : le « quoi » et le « jusqu'où » des objectifs du programme ;
- **O** rganisation : le « comment » de l'expérience et le « avec quoi » des moyens ;
- **A** ppéciation : l'évaluation du « quoi » et du résultat atteint.

Pour vérifier la pertinence qualitative du processus didactique, nous recommandons de soumettre chaque étape de l'acronyme « POA » aux critères d'efficacité de l'acronyme « FACILE » :

- **F**acilitant ;
- **A**pproprié à l'enseignement visé ;
- **C**onforme à l'apprentissage souhaité ;
- **I**nteractif ;
- **L**ogique ;
- **E**fficace.

Pour faciliter la compréhension de ce qui vient d'être décrit, nous montrons au tableau 6.7, les étapes et les critères liés à l'évaluation d'un tel processus. Comme nous le voyons, chaque étape de l'acronyme « POA » est associée aux critères qualitatifs de l'acronyme « FACILE ». Ainsi, pour maîtriser le processus didactique, l'instituteur doit, tout comme dans les processus précédents, vérifier auprès des élèves à l'aide de normes précises, l'efficacité des moyens utilisés pour améliorer leur performance. Ainsi défini, le processus didactique pourra mieux accompagner et appuyer les activités relatives aux deux autres processus qui constituent l'acte pédagogique. Pour ce qui est de l'acte professionnel, voyons comment nous proposons de l'adapter.

TABLEAU 6.7

Grille d'efficacité relative au processus didactique

Critères / Étapes	Planification	Organisation	Appréciation
F acilitant pour l'élève			
A pproprié pour l'enseignement			
C onforme aux apprentissages			
I nteractif pour l'élève et l'instituteur			
L ogique/enseignement et apprentissage			
E fficace quant à l'atteinte des objectifs			

6.2.6. La GQP/R adaptée à l'acte professionnel des gestionnaires scolaires

Telle qu'elle est proposée pour l'instituteur (figure 6.16), l'étape « processus » de l'acronyme « CARREPPA » du gestionnaire ou du spécialiste (directeur général, directeur de service, directeur d'école, conseil pédagogique, psychopédagogue, etc.) doit être gérée, elle aussi, à l'aide de trois sous-processus complémentaires. Aux fins d'une meilleure compréhension, voyons à la figure 6.17 le modèle qui permet de gérer la triade (agent-sujet-object) de leur acte professionnel. Tout comme la gestion de l'acte pédagogique, la gestion de l'efficacité de l'acte professionnel (dimensions : TCL/ADHERE, MCAC/CRÉATIF et POA/FACILE) suivra la méthode des critères proposée aux tableaux 6.5, 6.6 et 6.7.

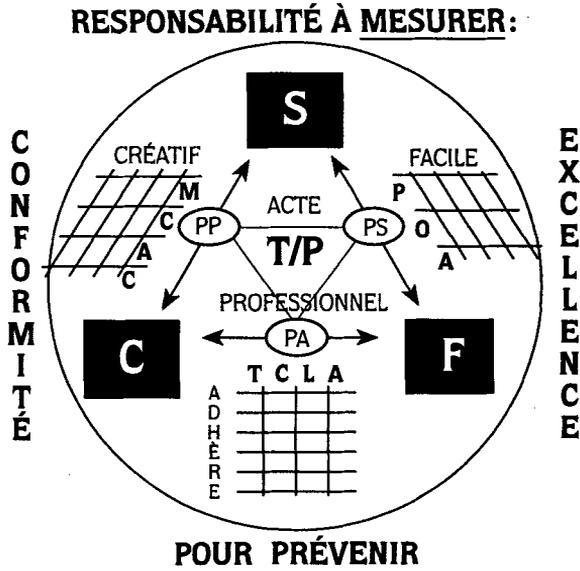
Par ailleurs, les nombreuses relations « clients-fournisseurs » liées à la qualité des services, aux actes professionnels de l'instituteur et du gestionnaire-spécialiste nécessitent le passage d'une culture traditionnelle (conformité de l'exécution) à une culture moderne (contribution volontaire), axée notamment sur l'amélioration continue des processus (Kaizen, Imai, 1989). Pour optimiser l'application de cette nouvelle culture, les principaux gestionnaires de la commission scolaire (directeur général, directeur de service, directeur d'école, instituteur, etc.) devront opter pour un mode de gestion plus convivial. Les gestionnaires s'inspireront d'abord des concepts et des principes de la GQP/R décrits précédemment. De plus, les diverses réactions-modifications (maintenance, amélioration, innovation) suscitées par la phase « évaluation continue » des résultats s'effectueront selon la logique développée au cours de la présentation des deux modèles.

Enfin, au cours de la phase IV, nous avons tenté d'expliquer les divers aspects que comportent les dimensions « environnement », « raison d'être », « structure », « technique », « psychosociale » d'une organisation scolaire systémique. Pour permettre une meilleure gestion du dernier aspect du modèle de l'organisation systémique, soit la dimension « managériale », nous avons tenté d'adapter les assises de la performance à la GQP/R. À cet égard, il nous a été possible de concevoir des modèles systémiques pouvant favoriser l'amélioration des actes de service, de l'acte pédagogique et de l'acte professionnel dans un secteur aussi complexe que celui de la gestion scolaire.

Comme la GQP/R se préoccupe de l'atteinte des résultats par la remise en question constante des processus, la prochaine phase sera développée en lien avec la précédente, et ce dans un constant souci d'amélioration continue. Les modèles proposés dans la quatrième phase ont servi d'assises à la démonstration qui sera faite dans la prochaine. Ainsi, nous traiterons, comme le montre le cadre conceptuel de gestion de la figure 2.1, de la démarche d'amélioration des processus scolaires.

FIGURE 6.17

Modèle systémique de la GQP/R adapté à l'acte professionnel (gestionnaire, spécialiste, non-enseignant, etc.)



- | | |
|--|-------------------------------------|
| F: Fournisseur (professionnel) | A acceptable / Fournisseur-Client |
| C: Client (instituteur, dir. d'école, élève, etc.) | Durable |
| S: Service | H harmonieux |
| T/P: Tâche/Processus (CARREPPA) | E économique |
| PP: Processus de participation | R rapide |
| PS: Processus de soutien | E efficace |
| PA: Processus d'aide | |
| | F facilitant / Besoin-Client |
| T ransmission / Besoin du client | A approprié / Service-Besoin-Client |
| C larification / Besoin du client | C onforme / Service-Besoin-Client |
| L imite / Service-fournisseur | I ntégré / Service-Besoin-Client |
| A justement / Entente Client-Fournisseur | L ogique / Service-Besoin-Client |
| | E fficace / Sans faille |
| | |
| M otivation / Service | C onforme / Entente |
| C ompréhension / Exigences | R éel / Attente |
| A cceptation / Conditions | E ncourageant |
| C oopération / Prestation | A ssocié / Service |
| | T angible / Explications |
| P lanification (le quoi, le jusqu'où) | I ntégré / Résultats |
| O rganisation (le comment, avec quoi) | F ormel |
| A ppéciation (le quoi / le résultat) | |

Démarche d'amélioration des processus/ commissions scolaires

Avant de faire de manière précise la description des méthodes, des techniques et des outils utilisés pour les groupes volontaires de travail voués à l'ajustement des processus de services, il importe de rappeler que la philosophie sous-jacente à leur amélioration s'appuie sur le postulat que le personnel affecté à l'exécution des tâches/opérations fait davantage partie de la solution que du problème. Pour saisir l'importance du rôle du personnel, nous nous attarderons aux quatre conditions essentielles à la réussite de l'amélioration continue d'un processus de service administratif ou pédagogique, soit :

- la présence des groupes d'amélioration scolaire ;
- la nomination des responsables chargés de l'opérationnalisation de la GQP/R ;
- l'encadrement fonctionnel des groupes d'amélioration scolaire ;
- l'uniformisation du cycle, des étapes et des outils de l'amélioration des processus.

7.1. GROUPES D'AMÉLIORATION SCOLAIRE (GAS)

Depuis la promulgation de la Loi sur l'instruction publique, la structure d'une commission scolaire est composée généralement de trois niveaux administratifs distincts : le niveau stratégique, le niveau intermédiaire et le niveau *opérationnel*. Chaque niveau assume, selon son champ de compétence, des responsabilités managériales bien définies par la Loi. Au niveau

stratégique, on retrouve associé au conseil des commissaires, le conseil exécutif, le comité consultatif des parents, le comité consultatif de gestion, le comité consultatif des élèves handicapés ainsi que le comité consultatif du transport. Quant au niveau intermédiaire, il est constitué habituellement du directeur général, assisté des différents responsables des services de soutien (ressources éducatives, humaines, matérielles, financières, etc.) et des directeurs d'école. Enfin, le niveau opérationnel comprend le personnel non enseignant, les enseignants et les élèves de l'école.

Les problèmes que connaissent les commissions scolaires sont souvent liés à deux types de facteurs : le premier, de nature « endogène », comprend les dysfonctionnements internes de l'institution (efficacité, efficience), tandis que le second est constitué des facteurs « exogènes », c'est-à-dire extérieurs à l'organisation (pressions sociales, économiques, gouvernementales et culturelles). Pour remédier aux conséquences néfastes de ces facteurs sur l'organisation, le modèle recommande à la commission scolaire d'enrichir le travail du personnel par la mise en place des groupes d'améliorations scolaires (GAS). Cette association de personnes volontaires autour d'une préoccupation commune favorise la recherche de solutions aux problèmes de non-qualité. Se réunissant une fois par semaine sous la direction d'un animateur choisi par ses membres, ce cercle voit à la mise en lumière, à l'analyse et à la résolution des problèmes administratifs ou pédagogiques, et ce pour chacun des secteurs. Pour réaliser une « école-qualité » basée sur la participation de tous, nous proposons donc de recourir à la mise en place de GAS. À cet égard, la commission scolaire et les directions d'écoles doivent prévoir au chapitre des « activités assignées » liées à la tâche éducative des enseignants (article 8-6,00) et des descriptions de tâche du personnel non enseignant, une période (1 h/semaine) pour participer aux activités des groupes. Parmi les groupes d'amélioration les plus importants, nous proposons pour les divers niveaux mentionnés de créer les conseils ou les comités suivants ou de travailler avec ceux qui existent déjà, le cas échéant :

- Au niveau stratégique : — comité stratégique.
- Au niveau intermédiaire : — comité de pilotage ;
— comité de service.
- Au niveau opérationnel : — conseil d'orientation et
comité d'école ;
— équipe-école ;
— cercle de classe.

Examinons maintenant de plus près les éléments qui constituent le fonctionnement du niveau stratégique.

7.1.1. Comité stratégique

Composé de 11 membres issus du « conseil des commissaires » et des divers comités consultatifs prévus par la Loi, ce comité stratégique joue un rôle d'agent d'orientation dans le cadre de la vision et de la définition du « projet corporatif » de la commission scolaire. Son rôle principal consiste à sanctionner, compte tenu de l'alignement souhaité, les « projets éducatifs » qui lui sont proposés par les conseils d'orientation de chaque école. Soutenu dans son action par le président et le directeur général de la commission scolaire, le comité stratégique se réunit de façon mensuelle ou bimensuelle pour recevoir et analyser les recommandations émanant du comité de pilotage. Ces recommandations concernent principalement la façon de prioriser les problèmes et les suggestions touchant l'amélioration des processus administratifs et pédagogiques de l'organisation.

Pour assurer une meilleure cohésion entre les principaux niveaux de concertation, le directeur général s'associe un *conseiller* interne que l'on appelle « coordonnateur de la GQP/R ». Ce dernier voit à la gestion des projets organisationnels et individuels ainsi qu'au fonctionnement des groupes d'amélioration qui travaillent aux divers niveaux de la commission scolaire.

Dans un souci d'efficacité et d'efficience stratégique, le modèle recommande l'organisation périodique de sessions de formation pour les membres du comité. L'objet de ces sessions est notamment de sensibiliser ces derniers au travail d'équipe à l'aide des méthodes et des techniques proposées par la GQP /R. À ce comité stratégique vient se greffer un comité de pilotage, dont le rôle est de coordonner les préoccupations du niveau intermédiaire en matière de qualité.

7.1.2. Comité de pilotage

Actif au niveau intermédiaire de la structure, ce groupe d'amélioration que l'on nomme comité de pilotage sert, comme l'indique son nom, à « piloter » la gestion des processus fonctionnels et transfonctionnels de la commission scolaire. D'abord responsable de l'alignement des « projets éducatifs » sur le « projet corporatif », ce comité sert de pont dans la concertation bidirectionnelle des niveaux stratégiques et opérationnels. Composé d'un maximum de 11 personnes, dont le directeur général, les membres du comité consultatif de gestion, au sein duquel siègent les représentants des directeurs d'écoles, les membres du personnel cadre (services éducatifs, ressources matérielles, financières, humaines, etc.), le

représentant syndical des enseignants, ce comité animé par un responsable choisi par le groupe se réunit bimensuellement pour analyser et prioriser, pour les soumettre au comité stratégique, les recommandations administratives et pédagogiques émanant du niveau opérationnel (écoles). Bref, sa mission première consiste à améliorer les relations « écoles-services ».

De plus, le comité de pilotage prévoit, dans son fonctionnement, la mise en place de rapports visant à vérifier la progression ou la régression des objectifs organisationnels (projet corporatif, projets éducatifs). Cette politique d'information systématique favorise l'ajustement continu des différents GAS travaillant dans les services et les écoles. Quant au secteur des services, le niveau intermédiaire prévoit pour l'atteinte d'une meilleure coordination entre la commission scolaire, les écoles et les instituteurs, la création de comités de service.

7.1.3. Comité de service de soutien

Le comité de service d'aide, composé généralement de 4 à 11 personnes volontaires travaillant dans une unité spécialisée (services : éducatifs, ressources humaines, matérielles, financières, informationnelles), se consacre hebdomadairement, sous la direction d'un animateur choisi par les membres pour une période d'un an, à l'analyse des problèmes et à la recherche de solutions pour améliorer le bon fonctionnement des écoles et le travail des instituteurs ou des élèves.

Lors des rencontres, les problèmes abordés par le comité de service concernent particulièrement la satisfaction des clients internes et l'efficacité des services aux diverses écoles (directeur, adjoint administratif, conseillers pédagogiques, instituteurs). La qualité des prestations est améliorée par l'écoute du client, la gestion des processus et l'utilisation des méthodes et des outils de résolution de problèmes. Le choix des problèmes est guidé par l'expression des attentes formulées par les conseils d'orientation ou les directions d'écoles.

7.1.4. Conseil d'orientation et comité d'école (projet éducatif)

Tout comme c'est le cas de la commission scolaire avec le conseil des commissaires, l'école possède en son sein un groupe de travail stratégique, qui se nomme conseil d'orientation. Ce mécanisme de coordination prévu par la Loi sert de lien entre les instituteurs, les services et la haute direction en ce qui a trait à la consultation, ainsi qu'à la définition et à la mise

en oeuvre du projet éducatif. Pour qu'il ne vienne pas dupliquer indûment la structure existante, le comité d'école au regard du projet éducatif pourrait être formé des personnes qui composent le conseil d'orientation. Comme le stipule la Loi, ce conseil est formé de 11 membres, dont 6 représentants des parents, 2 représentants des enseignants, 1 personne des services complémentaires, 1 représentant du personnel de soutien, 2 représentants des élèves du second cycle du secondaire et 1 représentant du milieu.

Appuyé dans son action par le président, le directeur et le personnel de l'école, le comité du projet éducatif se réunit mensuellement ou bimensuellement spécialement pour recevoir et analyser les recommandations des équipes-écoles qui peuvent avoir des répercussions sur les grandes politiques administratives et pédagogiques de l'école.

À titre de premier gestionnaire de la GQP/R dans l'école, le directeur d'une grande école (école polyvalente) peut s'adjoindre plusieurs collaborateurs tels que les *adjoints d'unité*, les *chefs de groupes* des différents cycles ou celui des *conseillers pédagogiques*. Ces derniers pourraient à la rigueur jouer le rôle de « facilitateurs de la GQP/R » dans l'école et voir au bon fonctionnement de plusieurs équipes-écoles. Dans le cadre d'une école primaire, le directeur peut jouer lui-même le rôle de facilitateur de la GQP/R.

Tout comme le comité stratégique de la commission scolaire, le comité du projet éducatif ou le conseil d'orientation voit à l'acceptation, au suivi des « projets pédagogiques » et à la mise en oeuvre des recommandations faites par les instituteurs membres des équipes-écoles. En ce qui concerne les recommandations, les équipes-écoles s'attardent tout particulièrement à l'amélioration des processus relatifs à l'acte pédagogique (enseignement, apprentissage, didactique).

Les rencontres bimensuelles du comité ou du conseil sont animées par un représentant élu par les parents (président). Appuyé dans l'exercice de sa tâche par les facilitateurs et le directeur d'école, le comité sert de lien entre le comité de pilotage et les équipes-écoles.

Pour le bon fonctionnement du comité ou du conseil, la commission scolaire verra, tout comme les autres groupes d'améliorations scolaires, à la formation de tous les acteurs devant travailler en équipe. Les sessions de formation sont dispensées par le coordonnateur de la GQP/R ou un conseiller externe. Dans son rôle managérial, le groupe est alimenté par les suggestions des équipes-écoles.

7.1.5. Équipe-école

Pour améliorer la qualité de l'acte pédagogique, le modèle prévoit, à cette étape de la démarche, la mise en place de groupes visant l'amélioration continue des processus d'enseignement, d'apprentissage et de didactique. Composé de 4 à 11 instituteurs volontaires, les équipes-écoles tentent d'apporter des solutions aux nombreux problèmes que vivent l'école, la classe, l'instituteur ou l'élève. Les sessions de travail se tiennent à raison d'une heure par semaine, sous la direction d'un animateur choisi par les membres permanents de l'équipe. Les sujets ou les problèmes discutés en groupe sont déterminés à l'avance par les participants et priorités par le conseil d'orientation, et ce en conformité avec le projet éducatif.

À la rigueur, le directeur de l'école peut prévoir, à l'intérieur de l'horaire régulier des instituteurs, une période hebdomadaire de travail consacré à l'amélioration continue des processus pédagogiques. Toutefois, les équipes-écoles soucieuses de l'amélioration de l'acte pédagogique ne pourront obtenir les résultats escomptés tant et aussi longtemps que la participation de l'élève ne sera pas acquise. Pour faciliter le fonctionnement des équipes-écoles, le modèle suggère en complément, la mise en place de cercles de classe.

7.1.6. Cercle de classe

Tout comme les équipes-écoles, les cercles de classe servent à établir dans l'école un climat de travail favorisant l'entraide et l'esprit d'équipe. Composé de cinq à huit élèves par groupe-matière, le cercle, animé par un élève volontaire, tente de trouver des solutions pour améliorer le rendement scolaire du cercle. Le double but du cercle est d'améliorer les résultats et d'aider certains élèves à surmonter les difficultés d'apprentissage qu'ils peuvent connaître. Pour y arriver, le cercle sollicite la collaboration des plus doués pour aider ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. La philosophie des cercles de classe est basée sur l'« apprentissage coopératif » (élève-élève et instituteur-élève). Cette collaboration vise à aider les plus faibles dans la réalisation des apprentissages liés au projet pédagogique que suscite le projet éducatif. Ce type de relation d'aide « interélèves » jette les bases d'une nouvelle solidarité, axée sur la réussite éducative du groupe plutôt que sur la rivalité des individus.

Quant au fonctionnement des différents GAS, les animateurs sont encadrés dans leur travail par des facilitateurs de la GQP/R dont la responsabilité est d'accompagner dans leur démarche cinq à sept équipes-écoles.

Soutenu à leur tour par le coordonnateur de la GQP/R, ces facilitateurs collaborent à la gestion des objectifs fonctionnel (projet éducatif) et transfonctionnel (moyens) de l'organisation. Quant aux animateurs des équipes-écoles, ces derniers veillent à la préparation, à la tenue et au suivi des rencontres hebdomadaires. Dans leur travail d'animation, ils s'inspirent des méthodes de la gestion des groupes de travail et des techniques de résolution de problèmes. Dans ce type d'encadrement fonctionnel, le directeur de l'école accorde, d'une part, un souci constant à la gestion des audits d'efficacité (projet éducatif) et des audits d'efficience (moyens/ projets pédagogiques, moyens/projets d'apprentissage) et, d'autre part, de l'importance au rôle qu'exige la fonction de leader. Comme le directeur ne peut assurer seul la gestion des GAS, le modèle prévoit la présence d'un certain nombre de collaborateurs.

7.2. RESPONSABLES DE LA GESTION DES GAS

Pour mener à bien la gestion des groupes d'amélioration, il importe d'établir clairement les responsabilités qui incombent aux divers responsables de la GQP/R dans la commission scolaire. Parmi les principaux, il y a le coordonnateur, les facilitateurs, les animateurs et les membres des divers GAS.

7.2.1. Coordonnateur de la GQP/R/commission scolaire

Sous la responsabilité du directeur général de la commission scolaire, le coordonnateur de la GQP/R voit à la planification, à l'organisation, à la coordination et à l'évaluation des projets institutionnels sanctionnés. En raison de l'importance de la commission scolaire, ce poste peut être exercé à plein temps ou à mi-temps. Dans le cadre de sa tâche, le coordonnateur joue le rôle de lien fonctionnel entre la direction générale et les divers groupes d'améliorations de chaque niveau. En règle générale, il :

- participe aux réunions du comité stratégique, du comité de pilotage, des comités de service et du conseil d'orientation des écoles comme observateur et conseiller ;
- facilite le travail du comité stratégique en présentant au directeur général des recommandations ou des suggestions sur la gestion du programme en cours ;
- fournit au comité stratégique et au comité de pilotage l'information et l'expertise nécessaires à leur travail ;

- sert d'intermédiaire entre les différents groupes d'amélioration scolaire ;
- aide les animateurs du comité stratégique et du comité de pilotage à préparer, à présenter et à organiser leurs réunions et le suivi des recommandations ;
- prépare les programmes d'information, de consultation et de formation pour tous les membres de la commission scolaire, etc.

7.2.2. Facilitateur de la GQP/R/écoles

Cette fonction, qui concerne l'amélioration scolaire de l'école, est exercée normalement à mi-temps par un adjoint d'unité, un chef de groupe, un conseiller pédagogique ou un instituteur qui se consacre à la GQP/R. Sous la supervision du directeur de l'école et du coordonnateur de la GQP/R, la tâche du facilitateur s'insère dans l'horaire régulier de travail, et ce en conformité avec les conventions collectives en vigueur.

L'une des principales tâches du facilitateur consiste à travailler de concert avec les équipes-écoles à la réalisation de leur projet pédagogique aligné sur le projet éducatif de l'école. Premier concerné par la formation des animateurs des équipes-écoles, le facilitateur agit à l'occasion comme personne-ressource auprès du conseil d'orientation. En principe, sa tâche immédiate se résume aux responsabilités professionnelles suivantes :

- assister le directeur de l'école dans la réalisation du projet éducatif ;
- participer aux rencontres des équipes-écoles ;
- appuyer les équipes-écoles dans leurs recommandations et leurs évaluations ;
- assister aux rencontres des équipes comme observateur et conseiller ;
- transmettre aux équipes les informations et les documents nécessaires à leurs rencontres ;
- servir d'intermédiaire entre les diverses équipes-écoles ;
- aider les équipes dans la préparation, la présentation et le suivi des recommandations au comité de pilotage ;
- coordonner les activités courantes des divers groupes de l'école de concert avec le coordonnateur de la GQP/R ;

- agir comme personne-ressource auprès du comité de pilotage et du directeur d'école ;
- voir à la formation continue des animateurs des équipes-écoles, etc.

7.2.3. Animateur de l'équipe-école

D'ordinaire, l'animateur est un membre élu par les instituteurs volontaires de l'équipe-école. Il exécute sa tâche à l'intérieur de l'horaire normal de travail prévu par la convention collective des enseignants. Pour une période d'un an, l'animateur prépare et dirige, avec l'aide du facilitateur, les rencontres hebdomadaires de l'équipe d'amélioration. Les problèmes analysés sont généralement déterminés par l'équipe au début de l'année. Compte tenu de la nature du projet éducatif, le choix et l'ordre des sujets analysés doivent être approuvés par le conseil d'orientation. En règle générale, l'animateur joue le rôle de lien entre l'équipe-école et le conseil d'orientation. À cet égard, ses principales tâches consistent à :

- préparer et à animer les rencontres hebdomadaires de l'équipe-école ;
- rédiger l'ordre du jour et le compte rendu des rencontres ;
- guider l'équipe dans le choix et l'évaluation des solutions proposées ;
- assurer le suivi des recommandations ;
- tenir à jour les dossiers des réalisations de l'équipe ;
- préparer la présentation des recommandations auprès du conseil d'orientation ;
- acheminer les requêtes ;
- voir à la formation continue des membres des équipes-écoles, etc.

7.2.4. Membres de l'équipe-école

Ceux qui peuvent devenir membres de l'équipe-école, sont les enseignants ou les non-enseignants volontaires désireux de contribuer à l'amélioration des processus administratifs ou pédagogiques de l'établissement. Sous la direction de l'animateur choisi par eux, les membres auront à travailler ensemble à l'aide de méthodes de résolution de problèmes. Appuyés par la direction de l'école et le facilitateur, les membres de l'équipe sont invités

à mettre en commun leurs connaissances et leurs expériences pour la recherche des meilleurs moyens pour réaliser le projet éducatif. Concrètement, leurs tâches sont les suivantes :

- participer aux rencontres hebdomadaires de l'équipe ;
- mettre en lumière, analyser et solutionner les problèmes pédagogiques relatifs aux processus d'enseignement, d'apprentissage et de didactique ;
- appliquer les grilles d'efficacité pour informer l'équipe ;
- évaluer les solutions proposées par l'équipe ;
- mettre en application, avec l'aide du facilitateur, les solutions proposées et acceptées par le conseil d'orientation, etc.

En règle générale, cet encadrement fonctionnel de l'efficacité éducative ne peut être le fruit de l'improvisation entre les individus : il doit être le résultat d'un effort organisationnel axé essentiellement sur la formation de tous les acteurs concernés. Comme l'encadrement fonctionnel est quasi inexistant dans les commissions scolaires, cette dernière doit prévoir des activités de formation permettant de régénérer constamment les compétences de l'organisation. Cependant, cette formation généralisée doit s'effectuer dans le cadre d'un système permanent d'évaluation du rendement. En réalité, on n'évalue pas pour contrôler les personnes, mais pour améliorer et appuyer l'agir des principaux acteurs. En d'autres mots, les tâches qui viennent de faire l'objet d'une description détaillée sont assurées par l'encadrement fonctionnel des GAS. Dans le chapitre qui suit, nous verrons qu'elles sont les conditions et les règles relatives à l'encadrement fonctionnel des GAS.

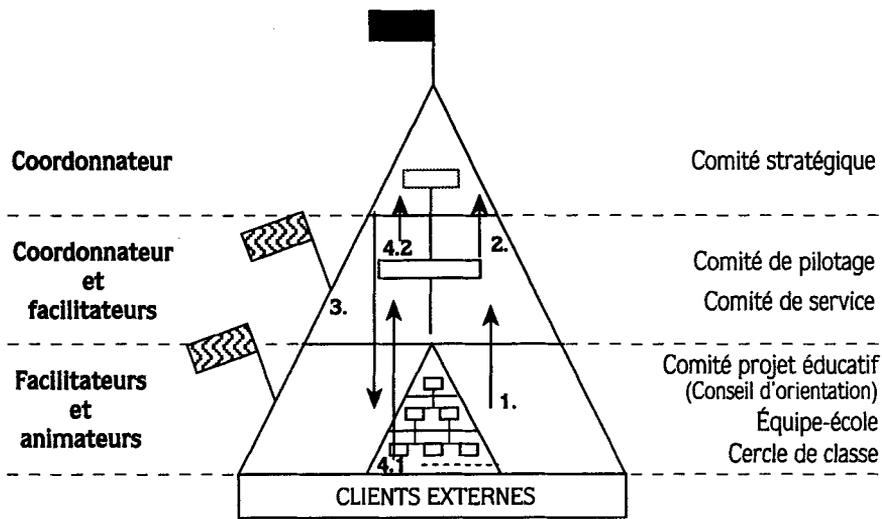
7.3. ENCADREMENT FONCTIONNEL DES GROUPES D'AMÉLIORATION SCOLAIRE (GAS)

L'explication du rôle des groupes d'amélioration scolaire est utile pour comprendre les liens qui relient les trois niveaux fonctionnels de la commission scolaire (stratégique, intermédiaire, opérationnel). Comme on le voit à la figure 7.1, les problèmes (lacunes pédagogiques) sont décelés à la base par les équipes-écoles et soumis subséquemment au comité de pilotage pour être prioritaires (*étape : 1*). Par la suite, le comité de pilotage transmet au comité stratégique la liste des problèmes jugés les plus préjudiciables à la réussite du projet éducatif via le projet corporatif (*étape : 2*). Une fois approuvée par ce dernier, la liste des problèmes recensés par chaque école

est renvoyée aux conseils d'orientation pour être remise aux équipes-écoles concernées par les problèmes (étape : 3). Une fois solutionnés, ces équipes-écoles, avec l'animateur et le facilitateur, transmettent les recommandations d'usage, selon leur importance, au comité de pilotage ou aux conseils d'orientation (étape : 4). Dans le cas d'une modification mineure (peu importante), le conseil d'orientation donne l'aval à l'application de la solution. Par contre, dans le cas d'une modification majeure (exigeant de nouvelles ressources), le comité de pilotage doit en faire l'étude avant d'en approuver l'application.

FIGURE 7.1

Encadrement fonctionnel des groupes d'amélioration scolaire



1. Participation à la définition des problèmes scolaires
2. Hiérarchisation des problèmes
3. Acceptation et distribution des problèmes / équipes-écoles
4. Acheminement des solutions après étude
 - 4.1 Modification mineure : conseil d'orientation / comité de service
 - 4.2 Modification majeure : comité de pilotage / comité stratégique ou de service

Au chapitre du partage des responsabilités, le coordonnateur de la GQP/R agit surtout au niveau supérieur de la structure, tandis que les facilitateurs agissent principalement au niveau opérationnel. Comme on

le voit à propos de la présentation des problèmes et des solutions au comité de pilotage, la présence du coordonnateur et des facilitateurs permet de faire le lien entre les niveaux stratégique et opérationnel. D'ailleurs, le même principe s'applique pour l'école quant à la présence du facilitateur et de l'animateur de l'équipe-école et le conseil d'orientation de l'école.

Finalement, la coordination des niveaux est toujours assurée par la présence d'un acteur de l'aval et de l'amont. Ainsi, par leur présence au comité de pilotage, le directeur général et les directeurs d'école assurent la supervision des dossiers pilotés par les responsables de la gestion de la qualité (coordonnateur, facilitateur, animateur). Toutefois, l'approche de la GQP/R en milieu scolaire peut se concrétiser en autant que la direction générale et celle des écoles acceptent de :

- mobiliser les instituteurs ;
- favoriser la création de groupes d'amélioration continue ;
- favoriser la recherche des lacunes ;
- enrichir les tâches de chacun ;
- garantir l'assistance technique, matérielle et financière des opérations éducatives ;
- valoriser les solutions novatrices.

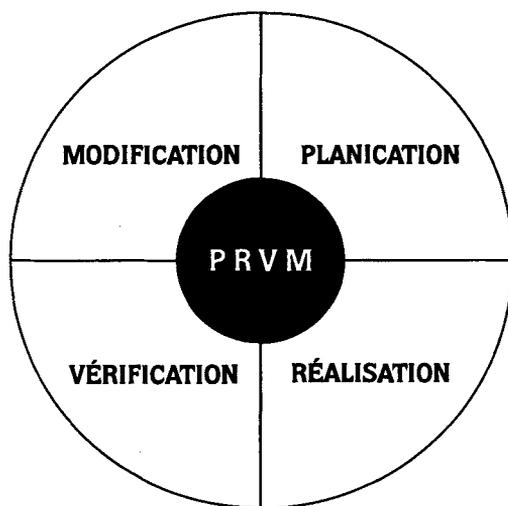
Pour récolter les fruits de ce nouveau partenariat organisationnel que proposent les GAS, il faut des méthodes, des techniques et des outils appropriés. Voyons donc maintenant quels sont les moyens à mettre en place pour faciliter le fonctionnement des GAS.

7.4. CYCLE, ÉTAPES ET OUTILS DE L'AMÉLIORATION CONTINUE D'UN PROCESSUS SCOLAIRE

Pour gérer avec plus d'efficacité les processus transfonctionnels de la commission scolaire, il faut tout d'abord abolir les barrières qui existent entre les services et les individus. Ce type de collaboration organisationnelle que propose la GQP/R nécessite une démarche de gestion comprise et admise par tous les responsables de la gestion d'un résultat. Le modèle proposé pour gérer l'amélioration des processus s'inspire du cycle managérial *PLAN, DO, CHECK, ACTION* de la « roue de Deming ». Comme on le voit à la figure 7.2, nous avons traduit les cycles managériaux « PDCA » par le signe « PRVM », soit *Planification, Réalisation, Vérification et Modification*.

Lors de l'application du cycle « PRVM », les spécialistes de la gestion de la qualité (Deming, Juran, Imai) ont rapidement découvert que les correctifs a posteriori n'étaient pas suffisants pour assurer l'efficacité de l'organisation. Pour passer d'un mode réactif à un mode proactif, ces derniers proposent donc de confier la partie « réalisation/organisation » du cycle « PRVM » aux personnes impliquées directement dans l'opérationnalisation des processus.

FIGURE 7.2
Cycle de gestion d'un gestionnaire scolaire



Adaptation de la Roue de Deming

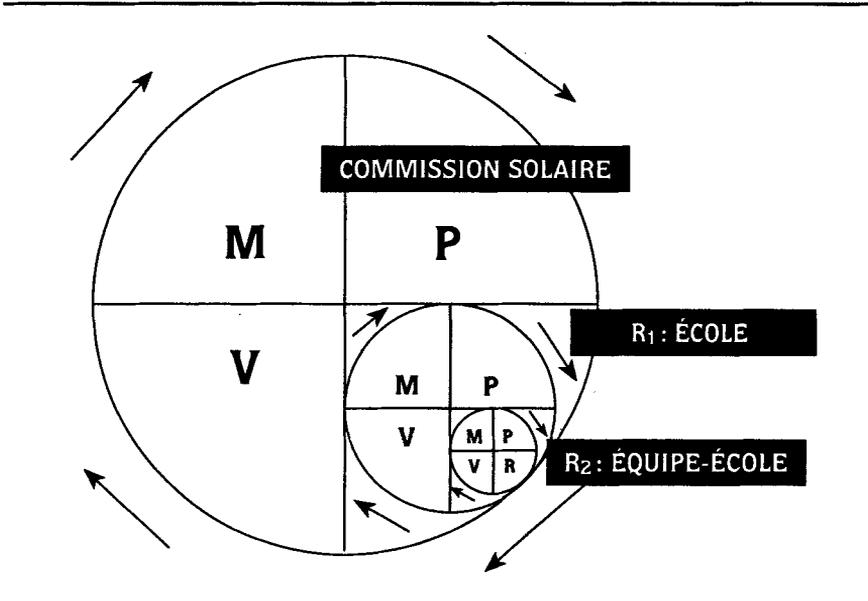
Puisque le cycle « R » est composé d'une suite logique de tâches ou d'opérations susceptibles d'entraîner des dysfonctions, Deming, pour en réduire la manifestation, a ajouté une autre roue managériale « PRVM » au cycle « DO/Réalisation ». Ainsi, comme on le voit à la figure 7.3, la supervision du grand cycle « PRVM » relève de la direction de la commission scolaire, la gestion du cycle « RI » appartient au directeur d'école, tandis que la gestion du sous-cycle « R2 » concerne spécifiquement les équipes-écoles. C'est en raison de ce partage de responsabilités que la GQP/R a été considérée par les théoriciens du management comme un courant s'inscrivant dans la « théorie du changement radical ».

Cette théorie, qui fait appel à la participation intensive de tous les acteurs de l'organisation, n'a pas connu au cours des ans tout le succès escompté. Plusieurs essais ont été effectués sans trop de succès. Parmi les difficultés rencontrées, le refus de la direction de modifier la culture de gestion et l'absence d'une démarche systématique ont beaucoup ralenti l'ardeur des plus convaincus. Par démarche systématique, nous entendons le recours aux méthodes et aux techniques du travail de groupe et de la résolution de problèmes.

Pour optimiser le travail d'équipe, nous proposons de fournir aux divers GAS (comité stratégique, comité de pilotage, comité de service, conseil d'orientation, comité d'école, équipe-école) une méthode instrumentale permettant la gestion de l'amélioration continue des processus scolaires. Bref, il faut instrumenter le personnel des différents niveaux de gestion pour le cycle et pour le sous-cycle « Do/Réalisation » de la roue de Deming.

FIGURE 7.3

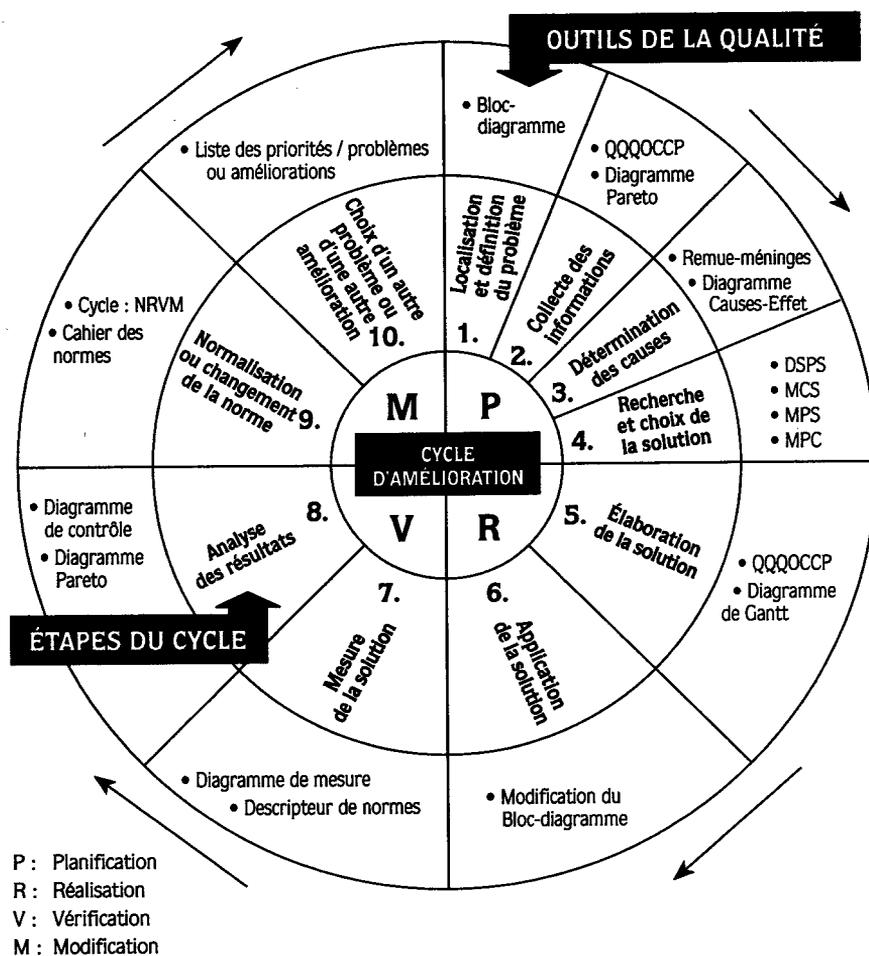
Cycle « PRVM » à l'intérieur de la phase « réalisation »



D'ailleurs, la diversité des acteurs et le manque de préparation au travail d'équipe ont entraîné à l'intérieur des commissions scolaires,

beaucoup de confusion et de pertes de temps. Pour remédier à cette situation, le présent chapitre propose aux GAS une approche qui se veut consensuelle, efficace et efficiente en matière de performance. La Figure 7.4 montre le cycle, les étapes et les outils relatifs à la maîtrise ou à l'amélioration continue d'un processus scolaire en vue de meilleurs résultats.

FIGURE 7.4
Cycle, étapes et outils de l'amélioration continue/GAS



Jusqu'à maintenant, nous avons abordé plusieurs concepts relatifs à la gestion scolaire. Nous présentons ici un modèle qui permet de mieux comprendre la démarche nécessaire à l'amélioration continue des performances en milieu scolaire. Pour arriver à l'amélioration continue, l'organisation doit s'efforcer d'uniformiser, à l'intérieur de ses services et de ses écoles, la méthode ainsi que la terminologie en usage. À l'aide des quatre volets du cycle de la « roue de Deming », nous privilégions de façon graduelle et continue les expressions, planification, réalisation, *vérification* et *modification*.

Comme cette uniformisation managériale nécessite au départ un engagement ferme de la part de la direction, la sensibilisation de tous les acteurs aux méthodes de résolution de problèmes est une condition essentielle à la réussite de la GQP/R. Ainsi, à partir de l'acronyme « PRVM », nous expliquerons pour chaque volet du cycle, quels sont les étapes et les outils nécessaires à l'amélioration continue des processus scolaires. Pour faciliter la compréhension du cycle, nous prendrons comme sujet d'étude l'« amélioration du taux de présence des élèves dans les écoles d'une commission scolaire ». Voyons donc comment le groupe doit aborder le premier volet du cycle « PRVM », soit la « Planification de l'amélioration ».

7.4.1. Planification de l'amélioration souhaitée (volet 1)

Pour en arriver à l'amélioration continue, le volet « planification » propose le questionnement sur le but et les objectifs du processus. Cette démarche systématique fait appel à un certain nombre d'étapes et d'outils de résolution de problèmes propres à l'amélioration continue du processus. En groupe ou individuellement, les étapes proposées sont :

1. Localisation et définition du problème/Description du processus :
Outil : « Bloc-diagramme ».
2. Collecte d'informations sur le problème :
Outils : « QQQOCCP (Quoi, Qui, Quand, Où, Comment, Combien, Pourquoi) » ; « Diagramme de Pareto »
3. Détermination des causes du problème :
Outil : « Diagramme causes/effet ».

4. Recherche et choix de la solution :

Outils : « Diagramme de solution par suggestions » (DSPS) ;
« Méthode du choix de la solution » (MCS) ; « Méthode
de pondération des solutions » (MPS) ; « Méthode de
pondération des critères » (MPC).

Étape 1 : *Localisation et définition du problème/l'amélioration*

Avant de procéder à la description du processus à analyser, il importe de déterminer le type de dysfonction qu'entend résoudre le groupe ou le gestionnaire. Nous avons choisi ici « la hausse du taux des absences dans les écoles d'une commission scolaire ». Pour situer le problème dans l'organisation et en décrire les différentes étapes du processus, nous recourons pour chaque école à l'outil du « bloc-diagramme ».

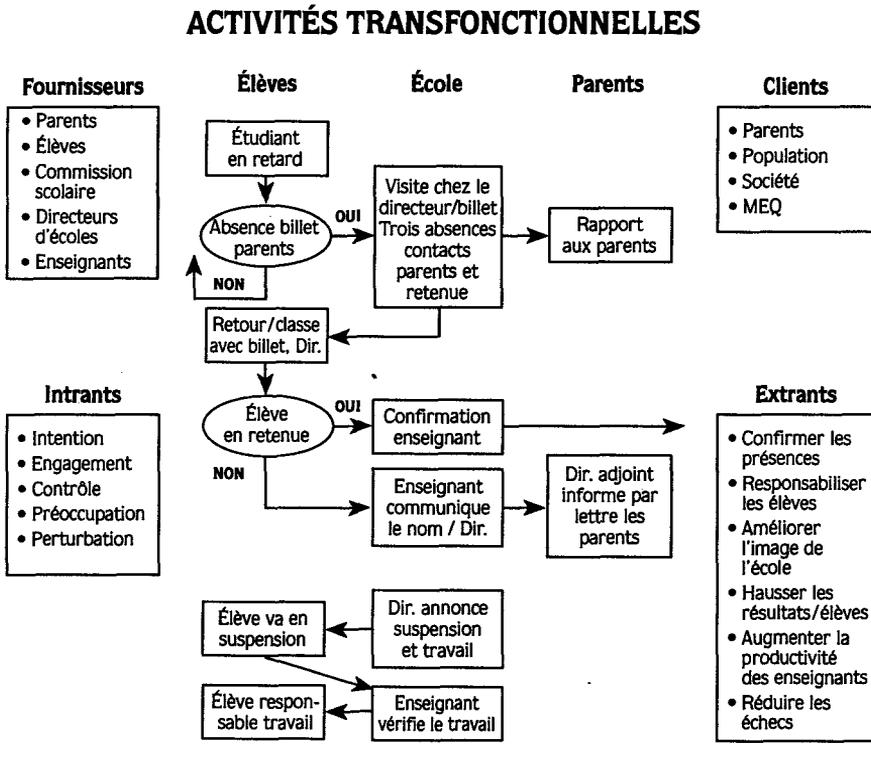
1. BLOC-DIAGRAMME

À l'aide de l'outil « bloc-diagramme », nous décrivons le cheminement suivi par les trois catégories d'acteurs concernés par le processus des absences : *l'élève, l'école* et les *parents*. Tel que nous l'observons à la figure 7.5, le schéma permet aux responsables du processus de visualiser, à l'aide des intrants et des extrants, les fournisseurs, les clients et les résultats du processus.

Une fois le « bloc-diagramme » décrit, le GAS peut situer, dans le processus des absences, la zone jugée où il doit y avoir amélioration. Une fois la zone circonscrite, le GAS a besoin d'un minimum d'informations pour mesurer la gravité ou l'ampleur du problème. Pour en savoir davantage sur la manifestation des absences, le groupe passe à l'étape dite « collecte d'informations sur le problème ».

FIGURE 7.5

Bloc-diagramme du processus relatif aux absences dans les écoles de la commission scolaire donnée



Adaptation de Abernethy, P., Serfass R., 1992

Étape 2 : Collecte d'informations sur le problème

La deuxième étape vise à obtenir le plus d'informations possible sur les symptômes du problème. Comme à cette étape, l'analyse ne permet pas de préciser avec exactitude les causes du problème, il faut recueillir des renseignements précis : nombre de jours, d'heures, de cours, de fréquences, d'individus, de classes, de catégories d'élèves, etc.

Généralement, dans une situation où l'on observe des symptômes, on a tendance à sauter rapidement aux conclusions, avant d'avoir pu connaître les causes réelles du problème. Cela nuit habituellement à la

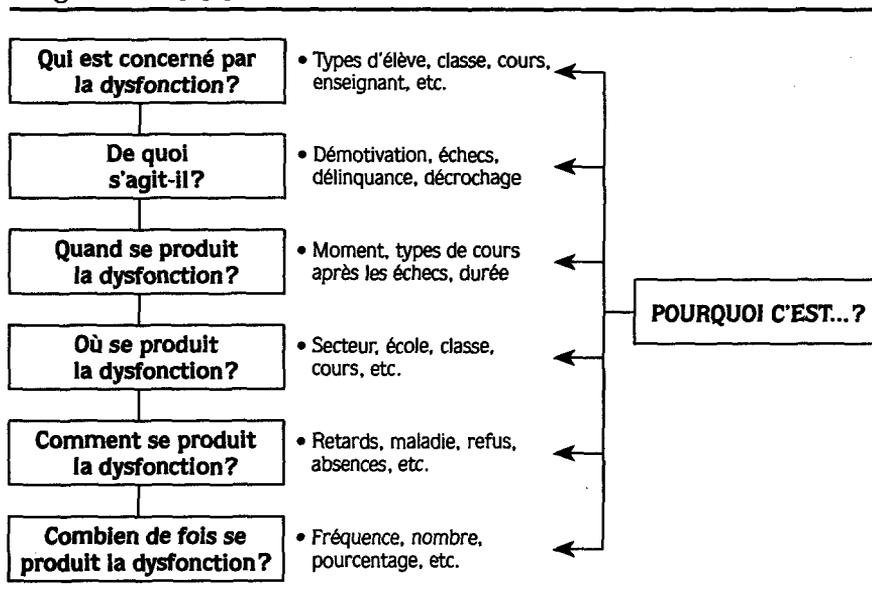
recherche de solutions valables. Il s'agit donc à cette étape, de rassembler le plus de données possibles sur les caractéristiques du problème. Cette collecte d'informations permettra d'éclairer davantage les membres du GAS sur les divers aspects de la question des absences. La collecte des données peut s'effectuer individuellement ou en groupe à l'aide d'un outil que l'on appelle « diagramme QQOCCP ».

DIAGRAMME QQOCCP

Proposé par l'AFCIQ/AFQ : Association française pour la qualité (1990), le diagramme « QQOCCP » sert à s'interroger sur le « Qui », le « Quoi », le « Quand », le « Où », le « Comment », le « Combien » et le « Pourquoi » d'un problème. En d'autres mots, il s'agit de répondre avec précision aux six sous-questions de la grande question « Pourquoi » qu'on voit à la figure 7.6.

FIGURE 7.6

Diagramme QQOCCP



AFCIQ/AFQ, 1990

Le questionnement qui découle du « Pourquoi » des « QQOCCP » permet d'élargir la perception des membres à l'égard du problème.

Si, comme on le dit, « un problème bien défini est à demi résolu », il est essentiel pour le groupe d'en déterminer avec précision l'origine. Cependant, les causes du problème peuvent être à la fois variées et multiples. En plus du diagramme « QQOCCP », le groupe pour connaître l'ampleur du problème peut recourir, au diagramme de Pareto.

2. *DIAGRAMME OU ANALYSE DE PARETO*

S'inspirant de la *Loi des 80/20*, le « diagramme de Pareto » permet de mettre en évidence les éléments ou les secteurs considérés comme les plus importants, à savoir les points sur lesquels on concentrera ses efforts. Les conditions de réussite sont de s'assurer du bon choix de la classification des faits et du type de valeur qu'ils sous-tendent (nombre de défauts, coûts ou performance). Les avantages de ce type de diagramme sont de :

- faire ressortir l'élément ou le secteur jugé le plus important quant à la masse des données recueillies ;
- faciliter la visualisation et la communication des données ;
- comparer les données dans le temps (une période par rapport à une autre) ;
- démontrer l'importance « relative » des données (% de chaque élément) ;
- déterminer le point sur lequel il faut investir des énergies.

Bref, le diagramme sert à séparer les données en indiquant visuellement les éléments à corriger.

Pour faciliter la compréhension du diagramme, nous nous servirons, pour notre démonstration, de l'exemple où l'on souhaite vérifier les résultats d'une solution devant contribuer à la diminution des absences dans les écoles d'une commission scolaire. Après une année d'expérimentation, la direction générale arrive à la présentation des résultats du tableau 7.1.

En raison des résultats du diagramme, le GAS du niveau intermédiaire de la commission scolaire (comité de pilotage : directeur général, directeurs de service, directeurs d'écoles, représentants syndicaux) peut présenter au conseil des commissaires un graphique synthèse de la réalité des absences après l'implantation de la première solution. Comme le montre la figure 7.7, le groupe s'applique à respecter les étapes nécessaires à la construction du diagramme, à savoir :

- 2.1 Déterminer le point à vérifier (absence des élèves/commission scolaire).
- 2.2 Situer le problème dans le temps (l'année 1994).
- 2.3 Définir les éléments de la répartition (écoles).
- 2.4 Inscire dans un ordre décroissant les données sur un graphique (résultats des diagrammes de contrôle de chaque école).

TABLEAU 7.1
Données sur les absences dans les écoles de la commission scolaire

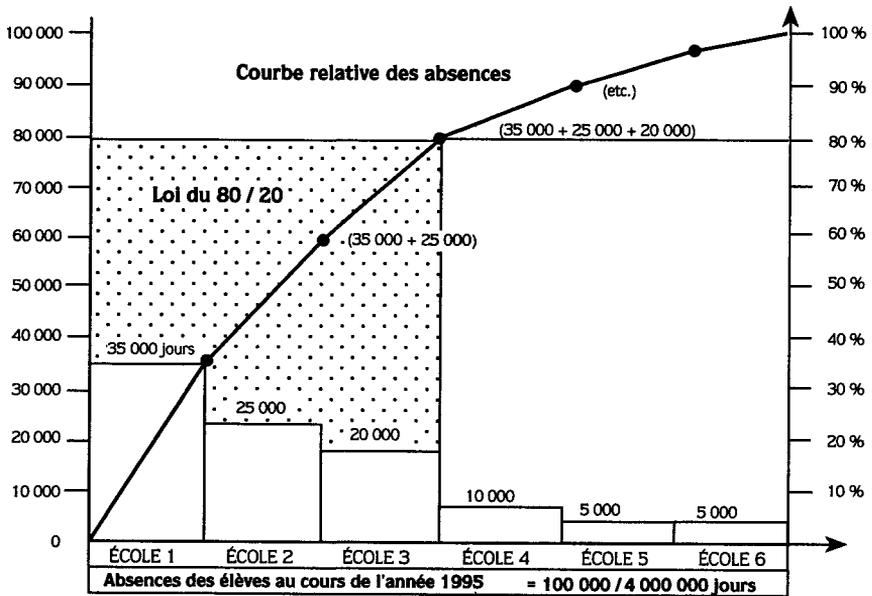
ÉCOLES	ABSENCES JOURS-ÉLÈVES EN 1994
• École n° 1	35 000 jours
• École n° 2	25 000 jours
• École n° 3	20 000 jours
• École n° 4	10 000 jours
• École n° 5	5 000 jours
• École n° 6	5 000 jours
TOTAL	100 000 jours-élèves

- 2.5 Tracer deux axes : l'un vertical (absences) et l'autre horizontal (écoles concernées).
- 2.6 Graduer à échelle constante l'axe vertical de gauche en fréquence d'absences (0 à 100 000 jours) et l'axe horizontal en unités-écoles.
- 2.7 Juxtaposer à l'échelle verticale droite une échelle gauche en % des absences.
- 2.8 Inscire les données de manière décroissante sous la forme de rectangles.

- 2.8 Pour indiquer la « courbe relative », tracer une droite qui relie le point 0 au point 35 000.
- 2.9 Additionner la fréquence du point 35 000 avec la deuxième fréquence (25 000) et placer le point de la courbe au niveau de la fréquence 60 000, et ainsi de suite jusqu'à la fin.

FIGURE 7.7

Diagramme de Pareto/absences des écoles de la commission scolaire



Loi du 80/20 s'applique aux écoles 1, 2, 3 de la commission scolaire

Pour réduire de 2 % à 1 % le taux d'absences dans la commission scolaire, le GAS suggère au conseil des commissaires de faire porter leurs actions sur les écoles 1, 2 et 3. Pour déterminer la cause des absences, le groupe aura recours à l'étape « Détermination des causes de la dysfonction ».

Étape 3 : *Détermination de la ou des causes de la dysfonction*

Une fois que le GAS a obtenu les informations sur la nature du problème, il tente d'en déterminer la ou les causes. En d'autres mots, cette troisième étape sert à circonscrire les facteurs déterminants en faisant appel aux

connaissances et à l'expérience des membres. Pour réaliser cet exercice, nous utiliserons les techniques du « remue-méninges » et du « diagramme de causes/effet ».

1. « REMUE-MÉNINGES » (BRAINSTORMING)

Le « remue-méninges » a pour but de produire dans un temps relativement court et dans des conditions facilitantes le plus grand nombre d'idées sur un thème précis. Il favorise la créativité des participants et l'émergence d'idées nouvelles. La réussite repose sur un certain nombre de règles. Voici les plus importantes, regroupées en trois phases :

1.1 Préparation

- Prévoir le matériel : papier, crayons, ruban collant.
- Nommer un animateur et un scripteur-colleur.
- Afficher le sujet pour clarification.
- Expliquer les règles avant l'exercice :
 - « remue-méninges » individuel (5 minutes) ;
 - « remue-méninges » collectif (10 à 15 minutes) ;
 - clarification des idées (5 à 10 minutes).
- Écrire lisiblement, en numérotant dans l'ordre, les idées énoncées.
- Afficher, au fur et à mesure, les feuilles des énoncés.

1.2 Déroulement

- « Remue-méninges » individuel :
 - Aucune influence.
 - Réfléchir sur le sujet.
 - Émettre au moins trois idées par participant.
 - Énoncer clairement ses idées en évitant de chercher à les imposer.
 - Ne pas avoir peur d'émettre des idées chocs.
- « Remue-méninges » collectif :
 - Créer une ambiance décontractée.
 - Procéder par tours de table dans le sens de l'aiguille d'une montre.
 - Énoncer un idée par participant par tour de table.
 - Dire « je passe » lorsqu'on n'a plus d'idées.

- Éviter toute critique, tout commentaire verbal ou gestuel.
- Écrire intégralement toutes les idées en les numérotant.
- Écouter afin de ne pas répéter les idées déjà énoncées.
- Noter les idées ambiguës pour les clarifier à la phase suivante.

1.3 *Clarification*

- Relire les idées énoncées (animateur).
- Clarifier les idées ambiguës pour qu'on les comprenne.
- Éviter de tenter d'imposer l'idée lors de la clarification.
- S'abstenir de regrouper deux ou plusieurs énoncés.
- Éliminer une idée uniquement avec l'accord du proposeur.

Une fois la première partie terminée, l'animateur passe à la recherche des causes, en invitant le groupe à procéder à l'élaboration du « diagramme causes/effet ».

2. *DIAGRAMME CAUSES/EFFET*

Cet outil, conçu par Koaru Ishikawa (1985), est utilisé pour la recherche systématique des causes conduisant à un effet donné. Les conditions de réussite de ce diagramme sont d'associer à des familles et à des sous-familles de causes les motifs de l'effet constaté.

Pour en montrer l'efficacité, nous utiliserons le schéma représenté à la figure 7.8 qui a la forme d'une arête de poisson dont les sous-arêtes regroupent par familles les causes possibles des absences attribuables aux éléments mentionnés ci-dessous.

Cette recherche des causes s'effectue de préférence en groupe, à partir des catégories des « familles de causes » suivantes :

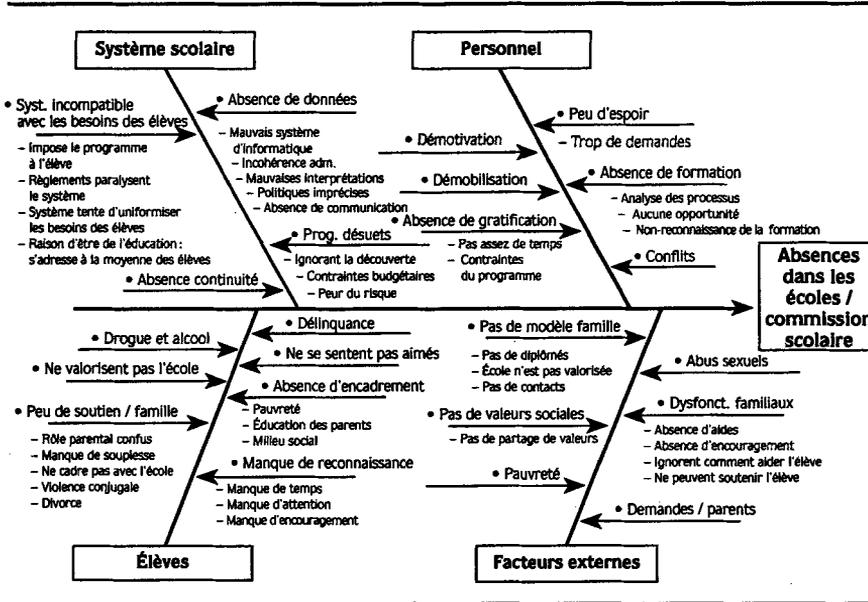
- | | |
|------------------------|---------------------|
| • Personnel | • Climat de travail |
| • Management (système) | • Budget |
| • Méthode de travail | • Équipement |
| • Lieu physique | • Lois, etc. |

Le sujet qui nous intéresse pourrait également faire intervenir des familles telles que : système scolaire, personnel, élèves, facteurs externes.

À l'aide de la technique du « remue-ménages », le GAS procédera à l'énumération de toutes les causes possibles dans les diverses catégories ou familles.

FIGURE 7.8

Diagramme de causes/effet



Adaptation de Abernethy P., Serfass, R. 1992

Pour procéder :

- 2.1 Il s'agit de faire le « remue-ménages » individuel, collectif et la clarification des causes en suivant la méthode décrite plus haut.
- 2.2 Une fois le « remue-ménages » complété, il faut sélectionner ou répartir les causes énoncées dans chacune des familles retenues dans le diagramme, c'est-à-dire inscrire une à une sur une arête du diagramme, les causes répertoriées. Il se peut qu'une cause soit associée à plusieurs familles à la fois.
- 2.3 Il est important de transcrire les énoncés au long et de ne pas simplement les numéroter.
- 2.4 On commence par inscrire les causes les plus évidentes, en gardant pour la fin les plus difficiles à saisir.
- 2.5 Une fois la répartition terminée, les membres du GAS doivent procéder sur les causes suivantes :
 - celles qui sont les plus susceptibles de créer le problème ;
 - celles sur lesquelles on peut agir.

2.6 Pour ce faire, chacun dispose de trois votes pondérés par famille de causes, pour déterminer la principale cause. Les votes ont les valeurs numériques suivantes :

- Première cause du problème : 3 points ;
- Deuxième cause du problème : 2 points ;
- Troisième cause du problème : 1 point.

La somme des points par famille détermine la cause jugée la plus importante. On répète cette procédure pour chaque famille de causes.

2.7 Pour sélectionner la cause « principale », c'est-à-dire celle qui est considérée comme la plus importante des quatre ou cinq familles citées, on procède à un nouveau **vote (3-2-1)**. Dans le cas d'un résultat serré, chacun dispose **d'un vote** pour déterminer la cause sur laquelle il faut agir.

2.8 Dans le cas où les résultats sont encore égaux, il faut procéder à une collecte d'informations plus approfondies.

Une fois le diagramme complété, le GAS s'oriente vers la recherche et le choix d'une solution pouvant mener à l'éradication de la ou des causes décelées.

Étape 4 : *Recherche et choix d'une solution appropriée*

L'objectif de cette étape est, après avoir trouvé la cause du problème, de canaliser les énergies du groupe vers la recherche d'une solution. À l'aide du « remue-méninges », le GAS doit énoncer le plus grand nombre possible de solutions qui pourraient éliminer la cause ou les causes décelées. Pour faciliter la recherche, nous proposons le recours à des outils tels que le « diagramme de solutions par suggestions » (DSPS), la « méthode du choix de solution » (MCS), la « méthode de pondération des solutions » (MPS) et la « méthode de pondération des critères » (MPC).

Recherche de solutions :

Ainsi qu'on le décrit au tableau 7.2, le groupe s'applique à la recherche de solutions au moyen du « diagramme de solutions par suggestions ». Dans le cas qui nous intéresse, imaginons que le groupe a retenu comme *cause principale* aux absences : « Système incompatible aux besoins des élèves ». Pour chercher et choisir la solution idéale, il aura recours pour cette étape au « diagramme de solutions par suggestions ».

TABLEAU 7.2
Diagramme de solutions par suggestions (DSPS)

CAUSE PRINCIPALE DU PROBLÈME	
Exemple: Système incompatible avec les besoins des élèves	
Sous-causes (Remue-méninges)	Solutions prévues (Remue-méninges)
• Imposition du programme	1.....
	2.....
• Réglementation paralysante	1.....
	2.....
• Système qui uniformise les besoins des élèves	1.....
	2.....
• Système structuré en fonction des élèves moyens	1.....
	2.....

Leclerc, J. ENAP, 1992

1. *DIAGRAMME DE SOLUTIONS PAR SUGGESTIONS (DSPS)*

Pour trouver la meilleure solution à une cause principale, le groupe doit suivre les étapes suivantes :

- 1.1 Déterminer, à l'aide de la méthode du remue-méninges/Brainstorming, les sous-causes à l'origine de la cause principale, et ce pour chaque cause retenue.
- 1.2 Inscrire sur les arêtes de gauche, les sept ou huit sous-causes en lien avec la cause principale.
- 1.3 Trouver, pour chaque sous-cause, deux ou trois solutions réalistes pouvant contribuer à son éradication.
- 1.4 Après clarification des solutions, choisir la solution la plus efficace pour éliminer la cause principale.

Choix de la solution :

L'étape « Choix de la solution » représente pour le GAS la phase critique de l'amélioration continue. En effet, toutes les énergies dépensées jusque-là risquent de demeurer vaines si la solution choisie ne parvient pas à résoudre le problème « Retards et absences dans les écoles ». À cette étape, il y a donc lieu d'être circonspect et de prendre le temps nécessaire pour choisir la bonne solution. Pour ce faire, on peut utiliser la « méthode du choix de la solution », dont la technique comporte les étapes qui suivent :

1. *MÉTHODE DU CHOIX DE LA SOLUTION (MCS)*

- 1.1 Une fois le diagramme (DSPA) complété, choisir à l'aide de la pondération 3-2-1, la solution trouvée la plus efficace pour éliminer le problème, et ce pour chaque famille de causes s'il s'en trouve plus d'une.
- 1.2 Advenant qu'il y ait plusieurs solutions possibles, déterminer la ou les solutions jugées la ou les plus efficaces, par un nouveau vote (3-2-1). La ou les solutions ayant obtenu le plus de votes seront choisies.
- 1.3 En présence de plusieurs solutions jugées d'égale efficacité, le GAS devra recourir à la « méthode de la pondération des solutions ».

2. *MÉTHODE DE PONDÉRATION DES SOLUTIONS (MPS)*

- 2.1 Pour choisir judicieusement les solutions, le GAS s'inspirera des critères suivants :
 - Économique (solution au moindre coût) ;
 - Efficace (solution à coup sûr) ;
 - Acceptable (solution acceptée par tous) ;
 - Rapide (solution immédiate) ;
 - Durable (solution permanente).

Afin de simplifier la démarche, il est recommandé de se limiter aux cinq critères susmentionnés. Pour établir la pondération des solutions, nous renvoyons au tableau 7.3, qui sert à évaluer la valeur que le GAS accorde aux solutions retenues.

TABLEAU 7.3
Pondération des solutions (PDS)

SOLUTIONS \ CRITÈRES	N° 1	N° 2	N°...
• Économique	3 + 5 + 4 + 1 = 13	5 + 4 + 5 + 5 = 19	
• Efficace	2 + 1 + 2 + 3 = 8		
• Acceptable			
• Rapide			
• Durable			
TOTAL			

Leclerc, J., ENAP, 1992

2.2 Une fois la détermination des critères complétée, pondérer les solutions à l'aide de valeurs numériques quantifiables sur une échelle de 1 (ne répond pas au critère) à 5 (répond parfaitement au critère). La pondération des solutions doit s'effectuer dans le sens horizontal de la grille de la manière suivante :

- 2.2.1 Chaque membre dispose de trois votes par solution, et doit avoir soin de ne pas utiliser deux fois la même valeur pour chaque solution.
- 2.2.2 Les choix de chaque membre sont notés par le scripteur, en inscrivant les valeurs en marge des énoncés de solution.
- 2.2.3 Une fois le vote terminé, le scripteur additionne les points attribués à chaque solution, comme on le voit à la grille synthèse. La solution qui reçoit le plus de votes est choisie comme étant la plus valable aux yeux du groupe.
- 2.2.4 Par contre, les membres doivent choisir la solution finale par vote individuel (1 vote par personne) si les résultats de la compilation de la grille de pondération ne s'avèrent pas suffisamment significatifs, c'est-à-dire s'il y a peu d'écart entre les différents résultats obtenus. Dans un tel

cas, le groupe aura recours à la méthode de pondération des critères.

3. MÉTHODE DE PONDÉRATION DES CRITÈRES (MPC)

3.1 Pour une meilleure sélection des solutions, on peut, comme on le voit au tableau 7.4, pondérer les critères de la même manière que les solutions (valeur 1 à 5). Par la suite, il faut multiplier la somme de la pondération des solutions par la valeur numérique du critère (5-4-3-2-1). Une fois l'opération complétée, le groupe procède dans le sens vertical à l'addition des résultats pour sélectionner la solution jugée la plus intéressante.

TABLEAU 7.4
Pondération des critères (PDC)

SOLUTIONS \ CRITÈRES	N° 1	N° 2	N°...
• Économique (coefficient 5 × importance)	3 + 5 + 4 + 1 = 13 (13 × 5 = 65)	5 + 4 + 5 + 5 = 19 (19 × 5 = 95)	
• Efficace (coefficient 4 × importance)	2 + 1 + 2 + 3 = 8 (8 × 4 = 32)		
• Acceptable (coefficient 3 × importance)			
• Rapide (coefficient 2 × importance)			
• Durable (coefficient 1 × importance)			
TOTAL			

Leclerc, J., ENAP, 1992

Ainsi, la réalisation du volet « Planification », s'est déroulée comme suit : description du processus, collecte des informations, détermination des causes, recherche et choix de la meilleure solution. Une fois le volet « Planification » complété, le groupe poursuit la démarche en abordant le suivant, à savoir celui de la « Réalisation de l'amélioration proposée ».

7.4.2. Réalisation de l'amélioration proposée (volet 2)

À cette étape, il s'agit de mettre en application la solution choisie et de participer concrètement à l'amélioration souhaitée. Ce deuxième volet a trait à la nature même de la mise en œuvre de l'amélioration continue du processus administratif ou pédagogique. Par une action concrète débouchant sur l'amélioration, le GAS doit suivre à cet égard, une démarche rigoureusement systématique. Les étapes définies pour le volet « Réalisation » sont :

1. Élaboration du projet de solution :

Outils : « QQQOCCP »

« diagramme de Gantt »

2. Application de la solution :

Outil : « bloc-diagramme »

Étape 5 : Élaboration de la solution

Pour mettre en œuvre une solution jugée efficace, le groupe doit élaborer un plan d'action comportant un calendrier détaillé des diverses activités. Si d'autres groupes sont concernés par la solution proposée, le GAS doit évidemment les consulter. En réalité, le plan d'action doit permettre de répondre dans une certaine mesure aux questions relatives au diagramme « QQQOCCP ». Pour cette étape, le groupe utilisera le « diagramme de Gantt » enrichi par Bruneau et Émond (1989).

1. DIAGRAMME DE GANTT

Comme le montre le tableau 7.5, le « diagramme de Gantt » comporte sept étapes, dont les principales sont les suivantes :

1. Rappel de la solution choisie par le groupe.
2. Inventaire des activités nécessaires à l'amélioration du processus.
3. Désignation du responsable de chaque activité prévue.
4. Estimation du temps nécessaire à chacune des activités.
5. Établissement du calendrier des activités relatives à l'amélioration.
6. Configuration du diagramme de Gantt dans le temps.
7. Détermination des coûts des ressources nécessaires à chaque activité.

Une fois le diagramme terminé, le GAS peut procéder à l'étape « Application de la solution ».

TABLEAU 7.5
Diagramme de Gantt

1. SOLUTION RETENUE														
2. Inventaire des activités requises	3. Resp.	4. Durée	5. Ordre act.	6. Configuration du graphe/temps								7. Ressources \$		
												hum.	mat.	fin.
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														

Bruneau, J., Emond, P., 1989

Étape 6 : *Application de la solution*

Pour cette étape, il est à remarquer que le responsable de l'amélioration a une fonction d'animateur, et que sa principale préoccupation doit être d'obtenir la collaboration des membres du GAS concernés par l'amélioration. Le leadership de l'animateur est l'un des facteurs importants du succès de cette étape.

La gestion transfonctionnelle du processus est au cœur même de cette étape ; à l'intérieur de celle-ci s'effectue la réorganisation des activités menant à la mise en œuvre de la solution. Il est essentiel que tous les acteurs du processus connaissent bien les tâches et les opérations relatives à l'amélioration. Pour procéder à l'amélioration, il importe que le groupe corrige, à l'aide du « bloc diagramme » existant, les points jugés préjudiciables au bon fonctionnement du processus des présences.

1. MODIFICATION DU BLOC-DIAGRAMME

La méthodologie de ce dernier s'apparente sensiblement à celle exposée lors du volet « Planification ». Ainsi, les membres du groupe d'amélioration pourront apporter au processus décrit la nouvelle configuration qu'exige la solution choisie. Une fois le processus modifié, le GAS s'empresse d'en vérifier les résultats.

Pour évaluer l'efficacité et l'efficience de la solution, le groupe passera au troisième volet du cycle PRVM, soit la « Vérification de l'amélioration proposée ».

7.4.3. Vérification de l'amélioration proposée (volet 3)

En général, les processus connexes aux services des commissions scolaires sont assez mal définis, peu souvent évalués et parfois dépourvus d'indices de mesure. Cela engendre inévitablement une absence chronique d'informations sur l'état réel d'une situation susceptible de changer. Cette lacune touche particulièrement la stabilité du système, le « comment » le travail est fait et la nature des dysfonctions qui paralysent le déroulement des processus, des opérations ou des actes pédagogiques. Pour combler cette lacune d'informations, les GAS devront recourir à la vérification continue des processus et des solutions.

Ce troisième volet consiste à effectuer une étude détaillée des effets provoqués par l'application de la solution. Cette étude suppose l'évaluation et l'analyse des résultats obtenus. Toutefois, l'utilisation de relevés erronés risque de causer au processus d'amélioration un tort irréparable. Comme la mise en lumière des dysfonctions consécutives à l'application d'une solution n'est pas toujours simple, il faut fragmenter le volet « Vérification » en deux étapes consécutives, à savoir :

1. Mesure de la solution

Outils : « diagramme de mesure (étapes) » ;
« descripteur de normes (détermination de normes).

2. Analyse des résultats

Outils : « diagrammes de contrôle » ;
« diagramme de Pareto ».

Étape 7 : *Mesure de la solution*

Pour déceler rapidement et objectivement les problèmes que pose la mise en oeuvre d'une solution, il y a souvent une part de chance. Pour y arriver, le groupe doit, d'une part, reconnaître qu'il peut partout y avoir erreur et, d'autre part, disposer de points de contrôle permettant le dépistage des éléments qui freinent l'application de la solution. Dans le présent cas, la solution peut être vérifiée par le moyen de normes précises. Cette partie sert principalement à unifier tous les efforts du groupe vers la solution.

La mesure sera efficace et motivante en autant que les normes viennent des membres du GAS et qu'en retour, le responsable du processus encourage et soutienne les efforts en vue de les atteindre. Au cours de son intervention de soutien, le responsable sera confronté aux quatre questions fondamentales suivantes :

- Pourquoi mesurer ? Motif de mesure.
- Quoi et où mesurer ? Ressources, activités, résultats.
- Comment mesurer ? Instrument et traitement.
- Qui mesure ? Responsable de la mesure.

Après avoir clarifié les questions de la vérification, le responsable aura recours aux cinq étapes de la mesure énumérées au tableau 7.6.

TABLEAU 7.6
Étapes de la mesure

1. Déterminer l'objet de mesure (processus ou solution concerné) ;
2. Identifier la zone à mesurer (opération analysée) ;
3. Tenir compte de l'amélioration (intention souhaitée) ;
4. Fixer les normes mesurables (quantification des résultats) ;
5. Valider les normes mesurées (confirmation de la norme).

Pour fixer les normes de mesure, le groupe doit considérer plusieurs types d'indicateurs de mesure. Parmi les plus importants, il y a, selon Périgord (1987, p. 139), comme descripteurs les indicateurs suivants :

- 1.1 Les *indicateurs de non-qualité*, à savoir ceux exprimés en matière de reprises, de défauts, d'erreurs, d'absences, d'incompréhension, d'échecs, de décrochage, etc.
- 1.2 Les *indicateurs de performance*, soit ceux concernant la conformité des solutions aux spécifications du client interne et externe en matière de temps, de lieu, de volume, de coût, de relation, de contraintes, etc.
- 1.3 Les *indicateurs par attributs*, c'est-à-dire ceux qui servent à mesurer le caractère qualitatif en matière de disponibilité, de variabilité, de pertinence, de validité, de compréhension, de souplesse, etc.
- 1.4 Les *indicateurs de mesure*, ceux destinés à vérifier les variations en matière de quantité, de volume, de débit, de mouvement, de résultat, etc.

La périodicité du volet « Vérification » est *quotidienne* pour les activités courantes, *hebdomadaire* pour la supervision des services et des GAS, *mensuelle* pour les activités administratives et pédagogiques et *trimestrielle* pour l'évaluation de la performance de l'école ou de la commission scolaire (projet éducatif). En d'autres termes, le volet « Vérification » vise à faire autant avec moins de ressources ; faire plus avec les mêmes ressources ; faire mieux ou autrement avec les mêmes ressources.

Consécutivement aux étapes du « diagramme de mesure », le responsable, pour établir les normes essentielles à la vérification du choix de la solution, fera appel au « descripteur de standards » ou à la démarche de définition d'une norme, représentée au tableau 6.3. Par la suite, pour vérifier l'efficacité de la solution (amélioration), le groupe devra passer à la huitième étape : « Analyse des résultats de l'amélioration ».

Étape 8 : *Analyse des résultats de l'amélioration*

La huitième étape du volet « Vérification » vise, entre autres, à réduire la variabilité des résultats de la solution. Le succès de l'amélioration est fondé essentiellement sur l'analyse continue des données. Ce type d'évaluation permet de vérifier dans le temps, la stabilité de la solution ou celle du processus. Les deux principaux outils utilisés pour l'analyse des résultats sont les « diagrammes de contrôle » et le « diagramme de Pareto ».

1. DIAGRAMMES DE *CONTRÔLE* (CARTES DE CONTRÔLE)

Les « diagrammes de contrôle », appelés communément « cartes de contrôle », sont des représentations graphiques de données sur lesquelles un point correspond à chacune des valeurs ; il s'agit d'une statistique calculée sur des échantillons successifs. À partir de relevés périodiques, le GAS peut s'adonner à l'analyse suivante :

- Visualiser la variabilité de la solution ou du processus.
- Distinguer les causes *communes* des causes *spéciales* de variations.
- Déterminer si le processus ou l'amélioration est ou n'est pas sous contrôle.
- Prévoir la performance du processus lorsqu'il est sous contrôle.

À cet égard, les « diagrammes de contrôle » ont pour avantage d'être des instruments multifonctions, c'est-à-dire utilisables pour l'analyse d'un système, d'un service, d'un processus ou d'un acte pédagogique. Ainsi, l'information acquise sur les actions relatives aux améliorations facilite la prise de décision. De plus, l'analyse des diagrammes laisse peu de place à l'interprétation. Son langage unique, étayé de faits concrets, évite aux décideurs les *a priori* et les débats stériles.

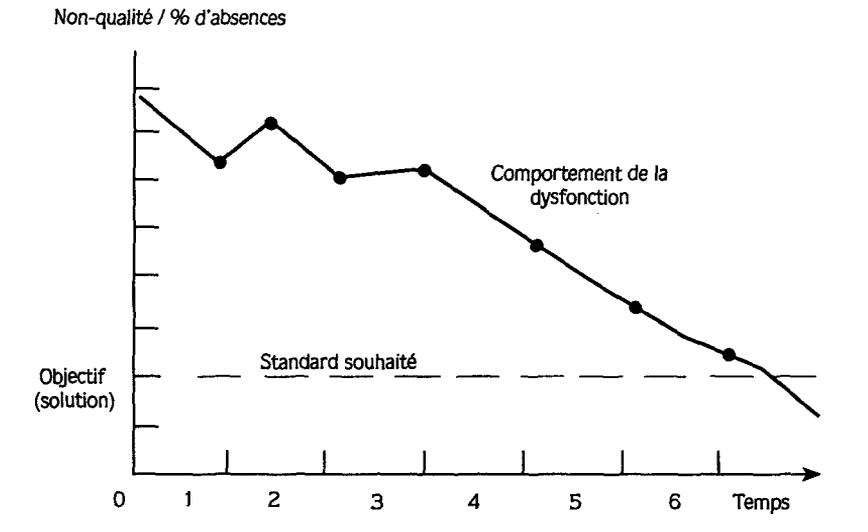
Indépendamment des besoins, le GAS peut vérifier la pertinence d'une solution ou d'une amélioration en ayant recours à quatre types de diagrammes de contrôle :

- Diagramme de non-qualité ;
- Diagramme de performance ;
- Diagramme d'attributs ;
- Diagramme de mesures.

1.1 *Diagramme de contrôle de non-qualité*

Ce premier diagramme permet, à l'aide d'*indicateurs de non-qualité*, d'analyser, dans le temps, la progression ou la régression de l'amélioration en matière de reprises, de défauts, d'erreurs, d'absences, d'incompréhension, d'échecs, de décrochage, etc. À la rigueur, ce diagramme permet de fixer un objectif pour en vérifier le comportement (voir figure 7.9).

FIGURE 7.9

Diagramme de contrôle de non-qualité**1.2 Diagramme de contrôle de performance**

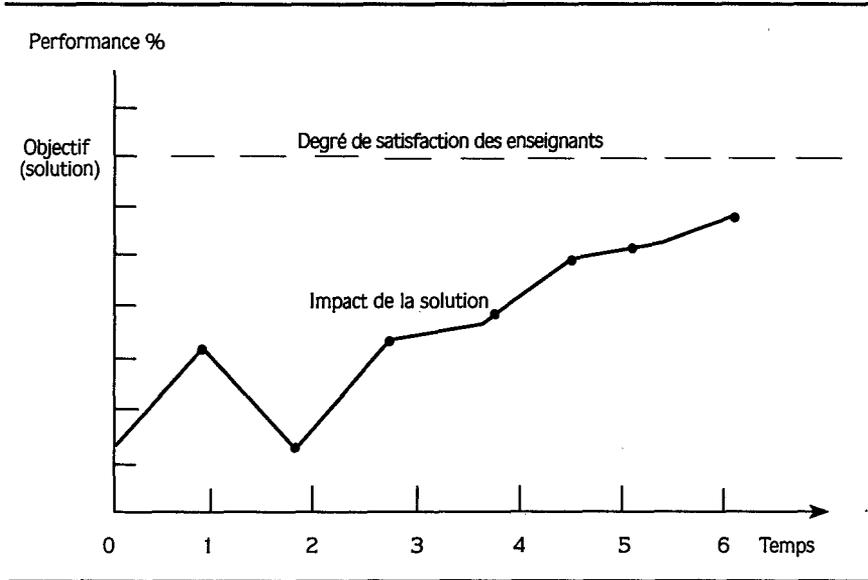
Comme le précédent, ce diagramme permet, à l'aide d'*indicateurs de performance*, d'analyser, dans le temps, la progression ou la régression de l'amélioration en matière de temps, de lieu, d'ampleur, de profondeur, de coût de relation, de contraintes, d'insatisfactions, etc. Comme l'indique la figure 7.10, le responsable peut suivre, lors de l'étape de l'amélioration, le cheminement de la mise en œuvre de la solution.

1.3 Diagramme de contrôle par attributs

Ce type de diagramme, constitué d'un graphique similaire aux autres, s'applique plus particulièrement aux résultats de contrôles de forme alternative, c'est-à-dire fondés sur deux valeurs précises, par exemple :

- Conforme ou non conforme ;
- Acceptable ou pas acceptable ;
- À temps ou en retard ;
- Satisfait ou non satisfait.

FIGURE 7.10
Diagramme de contrôle de performance



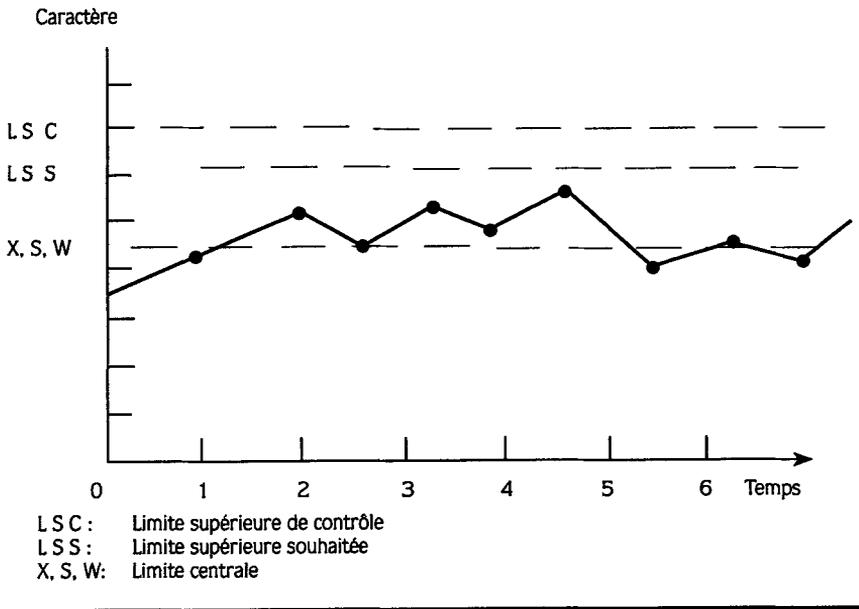
Les données d'un tel diagramme dépendent exclusivement de la détection des services, des processus ou des opérations non conformes aux attentes. Elles sont, par conséquent, utilisables lorsque l'on a un nombre significatif de non-conformités (entre 50 et 200). Cependant, son inconvénient réside dans le fait que le diagramme ne donne pas d'avertissement en cas de changement dans le processus. Bref, comme le montre la figure 7.11, l'élément observé peut être positif un jour et négatif le suivant.

1.4 Diagramme de contrôle par mesures

Ce dernier diagramme de contrôle est caractérisé par deux graphiques distincts qui favorisent l'analyse de l'amélioration telle qu'elle existe sous l'angle de la dispersion et du centrage. Les données sont établies à partir des propriétés de la « loi normale » et des relations statistiques entre « échantillon » et « population ». Le traitement statistique s'effectue avec un échantillon de 2 à 25 mesures.

FIGURE 7.11

Diagramme de contrôle par attributs



L'établissement d'un «diagramme de contrôle par mesures » est fondé :

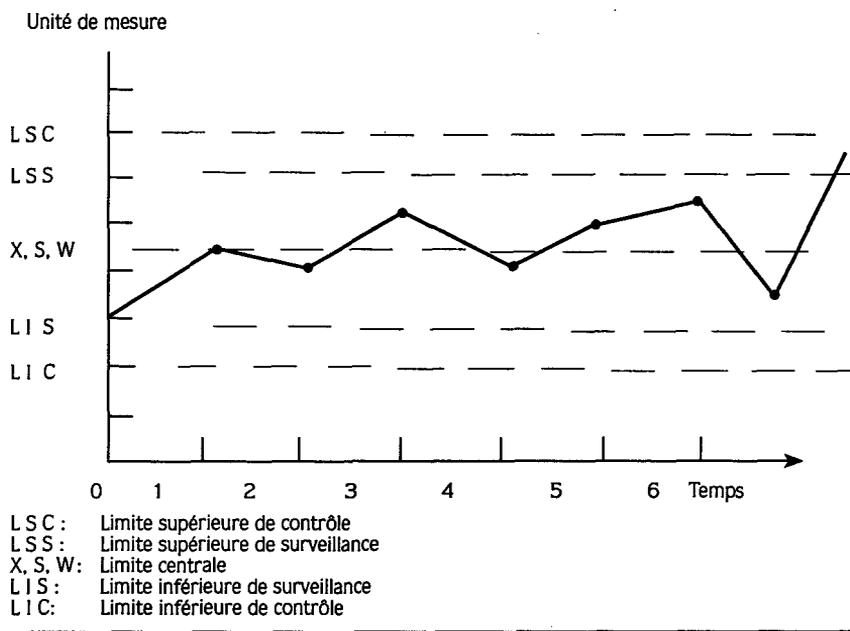
- sur l'hypothèse (qui est vérifiée) que la distribution des valeurs suit une loi continue (normale ou autre) ;
- sur les propriétés des échantillons (voir les ouvrages statistiques).

Ainsi, on peut, à l'aide d'une limite supérieure et inférieure de contrôle, suivre le comportement d'une amélioration et déceler si la variation provient d'une cause *commune* ou d'une cause *spéciale*, compte tenu du nombre de points excédant la ligne centrale. Comme le montre la figure 7.12, le diagramme se trace de la façon suivante.

En plus des diagrammes de contrôle, l'analyse des résultats peut s'effectuer à l'aide de graphiques ou d'histogrammes. Parmi les plus usuels, on retrouve, comme on l'a vu précédemment, le « diagramme de Pareto » (figure 7.13).

FIGURE 7.12

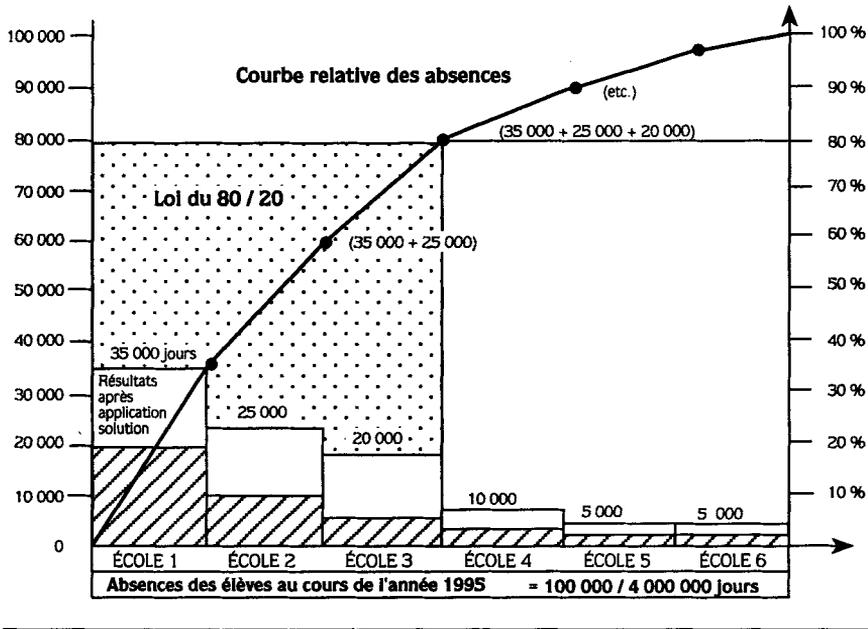
Diagramme de contrôle par mesures



Comme on peut le constater, l'application de la solution pour minimiser les absences des écoles de la commission scolaire (figure 7.7) n'a pas donné tout le résultat escompté. Pour assurer le succès de l'amélioration souhaitée, les membres du GAS devront procéder, à nouveau, à certains changements, voire à des modifications, au niveau des solutions abordées.

FIGURE 7.13

Diagramme de Pareto/résultats de la solution/écoles



7.4.4. Modification de l'amélioration souhaitée (volet 4)

Après avoir examiné l'exactitude de l'application de la solution, les membres du GAS doivent apporter, compte tenu des résultats obtenus lors du volet « Vérification », les correctifs souhaités. Pour le volet « Modification », le groupe tend à respecter les deux étapes suivantes :

1. Normalisation ou changement de la norme :
Outils : « Cycle NRVM » ;
 « Cahier des normes ».
2. Choix d'un autre problème ou d'une autre amélioration :
Outil : « Liste des problèmes ou des améliorations ».

Pour le moment, voyons en quoi consiste l'étape « Normalisation » ou « Changement de la norme ».

Étape 9 : *Normalisation ou changement de la norme*

Une fois l'information obtenue, le groupe procède au changement de la norme ou à sa normalisation. Dans le présent cas, la normalisation est l'indicateur proposé pour assurer la qualité de la prestation (assurance-qualité). La normalisation est à la mesure de ce que l'école est aux élèves, à savoir un référent quantifié, à respecter en tout temps et en toute circonstance.

Pour garantir aux consommateurs la qualité des produits et des services, les gouvernements occidentaux ont recours aux normes de l'ISO (Organisation internationale de normalisation) de type 9000. Comme il n'existe à peu près pas de normalisation officielle régissant la qualité administrative et pédagogique des commissions scolaires, les gestionnaires responsables de la qualité des services et des prestations pédagogiques doivent se donner, à l'aide de normes organisationnelles, des mécanismes pour assurer le respect de la conformité et de l'excellence dans leur service ou leur école. La normalisation a pour but :

- de faciliter la communication par une plus grande rigueur à l'intérieur de la commission scolaire ;
- d'améliorer la solidarité et la cohésion des membres du groupe ;
- de protéger la mission de l'organisation et les intérêts des clients ;
- d'abaisser les coûts pour les citoyens.

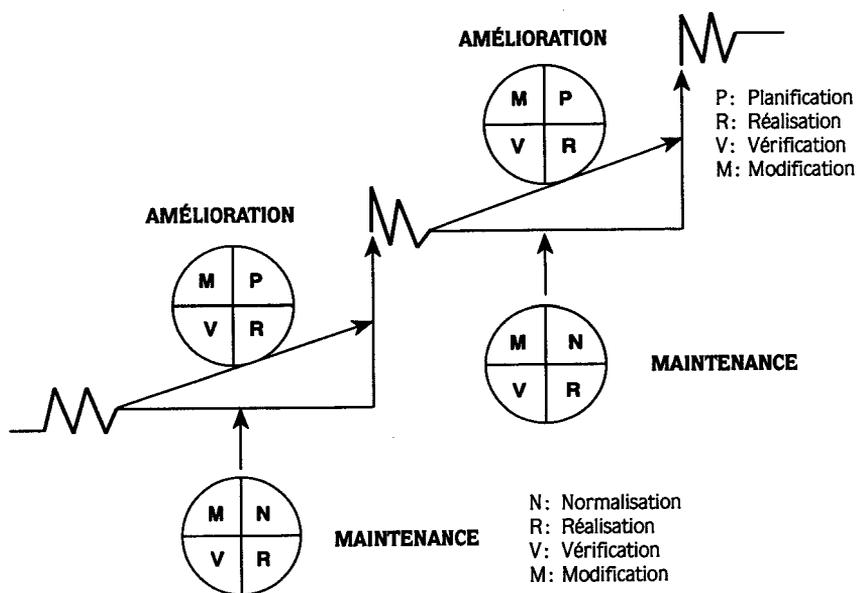
Longtemps perçue comme un instrument coercitif, la norme doit être considérée essentiellement comme un guide pour évaluer l'état de l'action. En principe, la normalisation est un recueil des exigences que doit satisfaire le fournisseur d'un service ou d'un acte pédagogique à l'égard d'un client. Les groupes touchés par la gestion des normes sont le comité stratégique, le comité de pilotage, le conseil d'orientation, l'équipe-service ou l'équipe-école. Cette pratique est en quelque sorte à l'image de l'escalier d'Imai (figure 6.15) représentant la maintenance, l'amélioration ou l'innovation des processus. Ces trois notions s'expriment sous la forme d'une norme, d'une prescription, d'une obligation, d'une intention, d'une performance à respecter. Bien que la normalisation entraîne des contraintes, ce répertoire de normes (assurance-qualité) constitue un guide disciplinaire utile pour l'atteinte d'un niveau de qualité supérieure.

Pour faciliter la compréhension de cette étape, nous nous référerons à la normalisation de l'assiduité chez l'élève. Devant une absence non justifiée (sans billet des parents), le comité de pilotage propose d'imposer à l'élève une journée de retenue, avec travaux obligatoires pour chaque

jour d'absence non justifiée noté au dossier de l'élève. Après deux absences consécutives non justifiées, l'élève se verra imposer trois jours de suspension avec avis aux parents. Quant aux instituteurs, ils sont tenus de respecter dans les délais prescrits (temps limite) les règles et les procédures décrites à la figure 7.4. De la même manière, les divers groupes verront à normaliser, à réaliser, à vérifier et à modifier ou à maintenir toutes les normes relatives au maintien ou à l'amélioration des règles et procédures. En réalité, cette neuvième étape peut faire appel au cycle NRVM (normalisation, réalisation, vérification, modification) de Imai (1989, p. 60), tel qu'il est représenté à la figure 7.14.

Une fois fixée et respectée, la norme est inscrite au cahier de la normalisation. Après cette étape, le groupe passe au choix d'un autre problème ou d'une autre amélioration jugée utile pour la réussite du « projet éducatif » ou du « projet corporatif ».

FIGURE 7.14
Cycle NRVM (maintenance, amélioration ou innovation)



Adaptation de Imai, 1989

Étape 10 : *Choix d'une autre amélioration*

Lorsque le problème est résolu et que la norme est strictement appliquée, les membres du GAS peuvent aborder la dernière étape du volet « Modification », à savoir le choix d'une autre amélioration. Pour choisir cette amélioration, le groupe concerné déterminera avec l'aide du responsable (service, école, classe, programme) quel est le problème jugé le plus urgent. La liste des priorités peut prendre la forme que propose le tableau 7.7.

TABLEAU 7.7
Hiérarchisation des améliorations scolaires à effectuer

Items	Nature des améliorations	Valeurs	1 ^{er} choix	2 ^e choix
1	• Classes trop nombreuses	7	13	12
2	• Méthodes pédagogiques désuètes	23	9	2
3	• Locaux vétustes	17	12	11
4	• Retards chez les élèves	20	10	9
5	• Trop d'élèves absents (solutionné)	40	2	1
6	• Trop de dérangement durant les cours	32	4	3
7	• Période d'enseignement trop courte	18	11	10
8	• Absence de motivation chez les enseignants	29	7	6
9	• Méconnaissance des nouvelles techniques pédagogiques	31	5	5
10	• Activités pédagogiques routinières	45	1	13
11	• Travaux incomplets des élèves à la maison	30	6	7
12	• Santé des élèves déficiente	27	8	8
13	• Examens trop difficiles	35	3	4

Cette étape pourra être réalisée à l'aide de critères de sélection si le groupe souhaite déroger aux valeurs pondérées accordées lors de l'inventaire des problèmes. À cet égard, le groupe pourrait se référer aux critères qui suivent :

- gravité du problème ;
- compétence des membres pour le solutionner ;
- temps requis pour le solutionner ;
- latitude pour le résoudre ;
- intérêt pour le problème ;
- complexité du problème, etc.

Habituellement, le groupe se limite à cinq ou six critères. Advenant certaines difficultés lors de la sélection des problèmes, le groupe pourra s'inspirer de la grille de pondération des solutions, représentée au tableau 7.3. Un nouvel ordre d'amélioration pourrait alors être défini par le groupe.

Enfin, l'opérationnalisation de la GQP/R est réalisable dans la mesure où les gestionnaires des divers niveaux concernés font preuve d'un leadership exemplaire. Certes, l'implantation d'une telle culture de gestion suppose de la part de ces derniers, une bonne compréhension des conditions qui favorisent la participation de tous les acteurs du milieu scolaire. Pour saisir les subtilités des comportements managériaux des gestionnaires de la qualité, nous aborderons, à la prochaine phase, les habiletés managériales qui facilitent l'application de la GQP/R.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

CHAPITRE

8

Habilités managériales favorables à la GQP/R

Depuis le début des années 10, la mise en œuvre des politiques éducatives établies par le MEQ fait l'objet des principales préoccupations des gestionnaires scolaires. De façon générale, ceux-ci ont tenté de se conformer à ces politiques par de vastes mouvements de restructuration techniques et administratifs. Or, le coût social de certaines politiques administratives s'est révélé particulièrement élevé en matière de contre-performances éducatives (décrochages, échecs). À cet égard, les dénonciateurs de la centralisation bureaucratique scolaire réclament l'application d'un nouveau modèle de gestion plus favorable à la concertation, à la cohésion et à la participation des acteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 1991).

La mise en commun de l'énergie « tripartite » (commission scolaire, école, instituteurs) semble être la clé pour passer d'une gestion par direction à une gestion par contribution (participation). Un tel virage managérial exige de la part de la direction générale et des écoles un profond changement culturel. Ce partage tant attendu des rôles fait l'objet de nombreux articles dans les revues spécialisées. Cependant, d'après Chapman et Boyd (1986, p. 30), un imbroglio relationnel émerge de plus en plus souvent des attentes silencieuses de chacun. Ce silence crée une zone grise extrêmement préjudiciable à la gestion de l'efficacité de l'école. Pour Lindelow (1981, p. 116), le directeur est le premier responsable de ce malaise. Selon Clune et White (1988, p. 7), le directeur d'école doit passer d'une attitude de manager à une attitude de leader, c'est-à-dire, d'après Frymier (1987, p. 14), qu'il doit être un chef de file qui accorde un plus grand pouvoir de solution en matière pédagogique. De plus, le

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

groupe de Holmes (1986, p. ix) affirme que les instituteurs souhaitent passer du statut occupationnel d'enseignant au statut professionnel de pédagogue.

À la lumière de ces considérations, le système scolaire doit forcément remettre en question la structure des rôles et des responsabilités de chacun (Murphy, 1991, p. 28) en tenant compte que l'approche des sciences humaines semble constituer, pour les tenants de cette réforme, un apport théorique important pour l'amélioration de la performance éducative. Les trois principales contributions relatives aux sciences humaines en matière de gestion de la qualité (efficience) sont basées, selon lazykoff (1990, p. 85), sur la *psychologie* (qu'est-ce qui motive l'individu au travail ?), la *psychosociologie* (qu'est-ce qui anime les groupes de travail ?) et la *sociologie* (qu'est-ce qui régule l'organisation ?). Pour répondre à ces trois questions, les gestionnaires scolaires doivent accepter les changements fondamentaux qu'impose un tel courant. Ce management mutant (stratégie du dépassement incessant) vient chambarder quelque peu l'orthodoxie fonctionnelle, parfois périmée, de nos organisations scolaires. À ce chapitre, les gestionnaires sont devant des exigences incontournables :

- placer le client au centre de la commission scolaire ;
- faire de l'instituteur un partenaire de premier plan ;
- recommander une gestion des processus pédagogiques par l'amont ;
- proposer le décloisonnement des services et, comme structure, la pyramide inversée ;
- suggérer la relation et la responsabilité mutuelle du fournisseur-client ;
- établir la performance sur le respect des indicateurs de mesure.

Or, le succès de cette mutation managériale implique à la source un fonctionnement organisationnel démocratique, tant au niveau de son organisation que des rapports humains. Ce mode de gestion remet en cause deux paradoxes organisationnels : le modèle *oppositionnel* dont se nourrissent certains syndicats et l'arbitraire d'une *bureaucratie* étatique axée bien davantage sur la règle que sur les processus/résultats. La participation des diverses instances syndicales à la définition des nouvelles règles managériales semble une condition essentielle pour améliorer la situation. Dans une telle réforme, il faut comprendre que la gestion d'exécution fait place à la gestion de la concertation. Pour Archier et Sérieyx (1984, p. 140) la concertation c'est avant tout le dialogue. Ce dialogue implique obligatoirement une attitude d'écoute des autres ; la modestie d'admettre que

nous, les gestionnaires, ne sommes pas les seuls à avoir de bonnes idées ; la facilité de partager ses expériences et ses connaissances (animateur-pédagogue) ; l'habileté à diriger tout en mobilisant et en reconnaissant la compétence professionnelle des employés.

Bref, pour qu'une commission scolaire puisse espérer devenir une « organisation du troisième type », elle doit avoir des gestionnaires fort différents de ceux d'autrefois, c'est-à-dire des leaders dont la préoccupation principale est la valorisation du potentiel des partenaires-collaborateurs. De l'avis des experts, l'inefficacité scolaire sera chose du passé le jour où les gestionnaires et les instituteurs modifieront leurs comportements et leurs critères de rendement.

Au cours des ans, les études effectuées auprès des entreprises américaines ont révélé que ces dernières embauchaient leurs gestionnaires pour leurs qualités professionnelles, les congédiaient pour leur incapacité interrelationnelle et leur accordaient des promotions pour leur qualité de leader-mobilisateur. En d'autres mots, contrairement au manager qui sait ce qu'il *doit faire* pour contrôler, le leader s'attarde plutôt à ce qu'il faut *faire* pour assurer la participation, la communication, l'animation à l'intérieur de l'organisation. Mais qui peut prétendre au titre de leader ? Tous, affirme Warren Bennis (1985, p. 33). C'est quelque chose de difficilement concevable que quelqu'un ne puisse apprendre. Selon l'auteur, on ne naît pas leader : on le devient par la force des événements. La formation du leader repose, selon Archier et Sérieyx (1984, p. 145), essentiellement sur six mots clés qui résument les qualités des nouveaux cadres modernes, à savoir :

1. capacité d'écoute ;
2. capacité de dialogue ;
3. capacité d'humilité ;
4. capacité d'animateur-pédagogue ;
5. capacité de leader-mobilisateur ;
6. capacité professionnelle.

Pour en comprendre le sens et l'implication, nous tenterons, dans cette phase, de définir les caractéristiques pouvant correspondre à chacune des capacités énumérées. Contrairement aux organisations traditionnelles, qui placent la capacité professionnelle au premier rang des critères d'embauche, les entreprises qui réussissent la situent au dernier rang de leurs préoccupations, en raison du fait qu'un diplôme ne garantit pas la capacité de « rallier les troupes ». Ces nouvelles capacités du gestionnaire

exigent l'acquisition d'attitudes qui s'inspirent de la délégation et de la prise en charge de ses responsabilités. Selon McNeil et Clemmer (1990, p. 163), « tout individu, au sein des organisations modernes, doit être le leader de quelqu'un — y compris de lui-même ». Pour que chaque activité soit sous la responsabilité d'un leader, le gestionnaire doit faire preuve de capacité d'écoute.

8.1. CAPACITÉ D'ÉCOUTE

Au cœur de cette mutation managériale, les agents du « changement continu » doivent exercer leur métier avec la vigilance d'un commandant de bord. À l'heure de la complexité organisationnelle, la gestion d'une commission scolaire, d'un service, d'une école, d'un programme ou d'un acte pédagogique nécessite un minimum de conditions favorables à la mise en commun de toutes les ressources. Parmi celles qui peuvent faire passer l'organisation scolaire à l'état souhaité, on note que l'écoute active des employés facilite la communication et la collaboration. Bref, il s'agit de passer du style *boss-management* au style *lead-management*. Pour Glasser (1992, p. 25), le *boss-management* est préjudiciable à l'école parce qu'il limite à la fois la qualité du travail et la productivité des travailleurs. Pour être à la fois déclencheur et catalyseur d'activités bénéfiques à l'organisation, le gestionnaire scolaire ne peut plus décider seul, à l'instar de l'empereur, il doit s'associer, et ce en permanence, au réseau des connaissances, des expériences et des informations que possèdent ses partenaires. Ce lien organique permet d'ajuster l'agir professionnel à la vision organisationnelle prévue. Ce type de changement ne concerne pas que les directeurs d'école, il concerne aussi les instituteurs, qui se comportent souvent comme des *boss-teacher*. Selon Glasser (1992, p. 26), le directeur d'école et l'instituteur ne doivent plus :

- déterminer les tâches et les normes sans consulter les principaux intéressés ;
- imposer leur point de vue plutôt que de l'exprimer en laissant le choix du « comment faire » ;
- évaluer eux-mêmes le rendement plutôt que de le confier aux personnes concernées ;
- imposer la coercition plutôt que de favoriser la concertation, l'élaboration d'un projet et le travail d'équipe.

Lorsqu'un changement de cap s'impose, l'écoute active crée automatiquement l'espoir, la confiance et la solidarité. L'écoute est devenue, en ces temps difficiles, la voie royale vers l'harmonie et de la concertation. Cela s'explique par le fait que les partenaires voient dans l'écoute active un acte de respect, de reconnaissance et de leur compétence. Si, pour Carizon (1988), un gestionnaire est avant tout un fin psychologue plein de clairvoyance, d'intuition et de capacité de synthèse, il importe que le gestionnaire scolaire abandonne les attitudes du spécialiste « polar » incapable de composer avec la nouvelle réalité interrelationnelle. Le temps est à la prévention du gâchis et aux économies d'échelle. Du « pourquoi », on est passé à la théorie du « comment faire ». En somme, les organisations scolaires doivent faire travailler les gens non pas plus, mais mieux. Pour y arriver, il leur faudra admettre que le style traditionnel de direction est parfois comparable au rôle séculaire du mâle. Pour Carizon (1988), le leader dans une structure décentralisée doit avoir certaines qualités féminines : c'est un pédagogue, une personnalité pleine de coeur, une source d'inspiration pour les autres, voire un guide.

Dans un tel contexte, quelles sont les caractéristiques principales de l'écoute active ? Pour décrire les qualités de ce nouveau psychopédagogue de la gestion, nous dirons :

- qu'il considère l'interlocuteur comme un collaborateur ;
- qu'il évite d'avoir des idées préconçues sur le sujet discuté ;
- qu'il est curieux et affable ;
- qu'il s'intéresse aux gens pour leur personne et leurs expériences ;
- qu'il cherche à comprendre ce que l'interlocuteur dit ;
- qu'il s'abstient de penser à la réplique pendant qu'on lui parle ;
- qu'il facilite l'exploration de l'idée proposée ;
- qu'il questionne pour mieux comprendre les intentions de l'interlocuteur ;
- qu'il fait confiance au potentiel de ses partenaires et est attentif aux critiques.

Un véritable leader, c'est donc quelqu'un qui considère les suggestions comme une force de production et d'évolution. Cependant, l'écoute active deviendra véritablement réalité lorsque le gestionnaire aura recours à la « capacité de dialogue ».

8.2. CAPACITÉ DE DIALOGUE

Cette conversation ou cet échange de vues entre deux ou plusieurs personnes est, dans le présent modèle, le corollaire de l'écoute. Aucun dialogue ne peut être enclenché sans qu'il y ait eu préalablement une période d'écoute active. Le dialogue sert particulièrement à partager les perceptions relatives à une idée ou à une solution. Le succès de cet exercice dépend essentiellement de l'attitude et de l'état d'esprit des interlocuteurs. En somme, le leader-directeur ou le leader-instituteur doit savoir pourquoi l'interlocuteur accepte ou rejette le point discuté. Le *boss-management* ou le *boss-teaching* n'est pas à sa place dans l'exercice du dialogue. Que ce soit pour un élève ou un instituteur, les divergences d'opinions méritent pourtant d'être partagées et discutées. L'échange tend à faire tomber les tensions et à favoriser le consensus. Pour arriver au consensus, il faut avant tout admettre qu'il n'existe pas une seule solution à un problème. L'échange interpersonnel ne peut prétendre être un véritable dialogue qu'à la condition que les intéressés s'inspirent de l'attitude suivante :

- je crois que vous comprenez mon point de vue ;
- je crois comprendre votre point de vue ;
- cependant, comme il faut prendre une décision, il serait préférable de vérifier, à l'essai, qui a tort ou qui a raison ; en cas d'échec, le perdant se rallie à la solution de l'autre.

De prime abord, cette façon de communiquer pour le directeur, l'instituteur et l'élève peut paraître lente et inefficace, mais lorsque l'entente est atteinte, chacun accepte de collaborer pour la simple raison qu'il a pris part à la discussion. Dans un tel cas, la compréhension et le soutien suscités peuvent être plus profitables que la nature même de la décision. Pour Ouchi (1982, p. 55), ce n'est pas vraiment la décision qui est importante, mais plutôt la façon dont les personnes sont considérées comme responsables et sont informées. Souvent, les « meilleures » décisions peuvent mener à la catastrophe, de même que les « pires » décisions peuvent parfaitement fonctionner. Cela s'applique aussi bien au dialogue qu'au travail en équipe.

À cet égard, l'absence d'objectif corporatif ou éducatif mesurable semble être la cause des nombreuses mésententes qui affectent la motivation des acteurs. Chaque partie accuse souvent la partie adverse d'incapacité à comprendre les objectifs de l'autre. Pour réduire les conséquences de telles mésententes, les auteurs que nous avons cités conseillent le recours à une valeur judéo-chrétienne... la capacité d'humilité du gestionnaire.

8.3. CAPACITÉ D'HUMILITÉ

En tant que gestionnaire, admettre que les autres ont des idées et des compétences demande une certaine dose de modestie. Ce sentiment d'humilité peut s'exprimer par le refus de se mettre en évidence. L'humilité, c'est aussi de tendre la main à ses collaborateurs, de les aider dans leur projet, de les féliciter dans leur réussite et de les supporter dans leur insuccès. Cette capacité est celle du gestionnaire qui peut remplacer le « je » par le « nous », qui parle d'équipe et de solidarité, qui montre comment faire, qui n'est pas avare de conseils. Bref, celui qui est au service de l'employé-client.

Selon De Bettignies (1989, p. xi), « l'Occident a besoin de modestie en ces temps de mutation pour accepter de se remettre en cause, et d'ouverture pour savoir apprendre des autres ». Mais qu'est-ce qui nous empêche d'y arriver ? Pour le MIT (Massachusetts Institute of Technology), c'est le fait que l'Amérique a un profond problème « comportemental », à savoir une immense difficulté à gérer habilement ses ressources humaines (Sérieyx, 1987). Pour nous, la solution se trouve donc dans l'humilité et la modification de la gestion des personnes. Certains sceptiques verront dans cette exigence une habile manière de dissimuler l'incompétence du gestionnaire. Pourtant, pour faire évoluer une organisation, il faut que les gestionnaires avouent qu'elle est confrontée à des problèmes complexes et que les solutions se trouvent en partie dans le potentiel de chacun. Or, ne pas admettre que l'on a des problèmes c'est bien humain, car reconnaître que l'on en a, c'est plus ou moins confesser ses faiblesses et ses échecs. Pour Imai (1989, p. 150), en Occident on répugne à de telles confessions de la part du gestionnaire, car la gestion traditionnelle ne permet pas de faiblesses à celui qui est « seul maître à bord ».

Dans la plupart des commissions scolaires, il semble que les acteurs ne se soucient pas suffisamment des aspirations de l'autre et que cela soit dû particulièrement aux barrières psychologiques qui les séparent. Plutôt que de s'attarder aux idées de l'autre, on s'attaque aux différences qui nous opposent à lui. Dans la vie de tous les jours, que fait-on habituellement lorsqu'on rencontre une personne qui appartient à une culture étrangère dont on ignore les coutumes ? D'après Imai (1989, p. 158), la pratique universelle consiste à faire envers l'autre des gestes d'amitié afin de le rassurer sur la nature pacifique de ses intentions, en prêtant attention à sa façon de se comporter, et d'attendre patiemment que s'établisse une compréhension réciproque. Malheureusement, le comportement du gestionnaire traditionnel est entièrement à l'opposé de celui que doit avoir toute personne désireuse d'établir des rapports harmonieux avec quelqu'un qui a une culture, des valeurs, une formation et des croyances différentes.

La capacité d'humilité pour un gestionnaire peut s'acquérir en recourant à une méthode de pensée positive, en considérant chaque problème comme une précieuse occasion d'amélioration. Pour les Japonais, « un problème, c'est avant tout la clé d'un trésor caché ». Cette vision orientale des choses semble être à 100 lieues de notre façon de voir. Pour aller dans cette direction, le gestionnaire doit reconnaître que les problèmes ou les erreurs ne sont pas le résultat d'une mauvaise volonté ou d'un acte volontaire, mais bien la conséquence d'une mauvaise conception des systèmes managériaux (Deming, 1991, p. 35). Dans beaucoup de cas, un problème interrelationnel est souvent le résultat d'une tension qui trahit un sentiment d'insécurité ou d'impuissance.

Par ailleurs, il faut aussi admettre que dans l'organisation scolaire, les relations patronales-syndicales sont souvent tendues. D'après Carlzon (1988, p. 79), les syndicats représentent habituellement les employés du premier niveau de la hiérarchie et reçoivent du sommet de la pyramide les décisions déjà prises ; les syndicats n'ont donc pas d'autre choix que d'accepter ou de refuser les décisions. Ainsi, la créativité latente des instituteurs ne peut s'exprimer que par la contestation intempestive des décisions prises, et ce sous le couvert de l'immunité syndicale.

Cette tension conflictuelle constitue une menace et une perte d'énergie considérable pour la direction de l'organisation et le personnel enseignant ; il s'agit là d'un obstacle à manipuler avec autant d'adresse et de diplomatie que possible. Au dire d'Imai (1989), c'est une perte d'énergie pour les organisations occidentales. Le problème semble avoir des conséquences négatives sur le climat organisationnel de la commission scolaire. Quand organiserons-nous nos commissions scolaires comme nos équipes de baseball ? Existe-t-il dans ce sport d'équipe des syndicats de premier ou de troisième but ? Cette comparaison un peu loufoque illustre bien l'esprit qui devrait animer nos commissions scolaires en ces temps difficiles. En d'autres mots, l'instituteur doit être l'allié du gestionnaire tout comme l'élève est aussi l'allié de l'instituteur.

La solution se trouve dans la réorientation globale des gestionnaires. En effet, il faut que la hiérarchie du travail scolaire soit assouplie quelque peu et que les dirigeants acceptent de se considérer comme des égaux (Ouchi, 1982, p. 89). L'égalitarisme est une caractéristique fondamentale de l'organisation moderne. Ce principe implique que chacun puisse jouir d'un minimum de confiance et travailler de manière autonome, sans être l'objet de surveillance indue de la part d'un supérieur. Pour Ouchi (1982, p. 94), l'excès de bureaucratie a été l'une des grandes causes de l'aliénation, de l'anomie et de l'amoindrissement du sens de l'autonomie dont furent atteintes la plupart des organisations occidentales, d'où l'urgence

de s'en libérer. Pour y parvenir, il faut que les hommes et les femmes se montrent capables d'écouter et cessent d'agir comme s'ils étaient seuls à avoir raison ; qu'ils soient capables de travailler en groupe et aient un minimum d'humilité devant l'apport des autres plutôt que de travailler chacun dans leur coin en faisant, en quelque sorte, un « show ».

Donner l'exemple est certainement une des meilleures façons d'encourager l'humilité, la franchise et la transparence. Le gestionnaire qui abandonne ses vieilles habitudes pour créer un climat où les opinions divergentes peuvent librement s'exprimer, celui-là favorisera le changement et la participation attendue. Pour pouvoir transmettre ses connaissances et ses expériences à titre de « facilitateur », le gestionnaire doit recourir, dans son soutien relationnel, aux principes inhérents à la capacité d'animateur-pédagogue.

8.4. CAPACITÉ D'ANIMATEUR-PÉDAGOGUE

Tous ceux qui ont le désir d'améliorer leur travail doivent porter intérêt aux processus situés en « amont » et au client placé en « aval ». Tout processus mettant en présence plusieurs individus comporte des « interfaces » qui doivent d'être clarifiées ou définies. À cet égard, c'est au responsable (propriétaire) du processus que revient la tâche de procéder à la clarification des ambiguïtés. Comme la multiplicité des tâches liées à l'amélioration d'un processus (administratif, pédagogique) ne peut être assumée par un seul individu, le gestionnaire doit faire appel à la contribution des personnes ressources qui jouent un rôle dans le processus. Cependant, dans le monde de l'éducation, la rigidité des descriptions de tâches laisse peu de place à l'amélioration des processus. Pour y arriver, les gestionnaires d'un service, d'une école ou d'un acte pédagogique doivent se faire appuyer par les GAS et par les animateurs-pédagogues. Pour Glasser (1992, p. 27), le succès d'une telle entreprise repose essentiellement sur la maîtrise de la « théorie du contrôle » et les fondements de la GQP / R. Les gestionnaires scolaires doivent cesser de croire qu'un trop grand souci de la qualité freine le déroulement du programme.

Comme premier responsable de la performance scolaire, le gestionnaire doit accepter de partager avec ses collaborateurs immédiats les connaissances relatives à une tâche, à une opération ou à une méthode. Ce soutien à l'exécution de la tâche, pratiqué en toute humilité, s'exerce en complémentarité avec celle du leader-mobilisateur.

8.5. CAPACITÉ DE LEADER-MOBILISATEUR

La capacité de leader-mobilisateur peut s'exercer de multiples façons. Celle que privilégie le présent modèle s'inspire principalement de l'influence qu'exerce le gestionnaire sur son milieu. Cette influence consiste à convaincre les membres de l'organisation de le suivre dans la mise en œuvre d'un projet corporatif. Pour être suivi par le personnel, le gestionnaire doit faire la différence entre gérer et diriger une organisation scolaire. Pour Bennis et Nanus (1985, p. 28), *gérer* consiste à provoquer, à accomplir, à assumer des responsabilités, à commander, tandis que diriger consiste à exercer une influence, à guider, à orienter pour atteindre un objectif collectivement partagé. Telle qu'elle est décrite précédemment, la distinction entre ces deux notions est sans équivoque, c'est-à-dire que ceux qui gèrent, ce sont les managers qui savent ce qu'ils *doivent* faire pour faire exécuter le travail ; que ceux qui dirigent, ce sont ceux qui savent ce qu'il faut faire pour créer la mobilisation essentielle à l'amélioration du travail. Finalement, le premier ne gère que l'efficacité et la conformité, tandis que le second se préoccupe à la fois de l'efficacité et de l'efficience. En conséquence, le leadership dépend de la manière dont les gestionnaires interprètent leur rôle soit comme celui d'un gendarme ou d'un facilitateur.

Aussi, la capacité de mobilisation d'un leader se voit dans sa force à rallier le personnel autour d'un projet corporatif. D'ailleurs, pour donner un sens à l'agir du personnel, le gestionnaire doit aligner les individus sur un objectif précis. L'absence d'objectif commun ne peut que susciter la confrontation des intérêts personnels, l'émergence de comportement mesquins qu'inspire souvent la convention collective ou les règles de la structure hiérarchique. Malheureusement, on oublie trop souvent qu'une convention collective est un code destiné à gérer les relations de travail patron-employés. Pour gérer la logistique opérationnelle des processus, les organisations en général ont recours à une « philosophie organisationnelle ». L'absence d'une telle philosophie favorise ordinairement le recours au code. C'est pourquoi la GQP/R propose à la commission scolaire de se doter d'une « philosophie éducative » permettant de discipliner la gestion opérationnelle des processus.

Dans le mode de gestion traditionnelle, la coercition et la qualité ne vont pas nécessairement de pair, car le directeur, l'instituteur et l'élève se perçoivent souvent comme des adversaires. Dans un tel climat d'adversité, les acteurs deviennent parfois méprisants les uns envers les autres. De plus, le climat engendre trop souvent le magouillage, la délation, la passivité, l'envie, la rivalité entre personnes qui devraient travailler à l'unisson. Dans un tel contexte, le projet individuel se limite inévitablement aux ambitions strictement personnelles de l'acteur sous le prétexte

qu'il a un plan de carrière à réaliser. Ce cercle vicieux de la coercition se répercute sur l'élève, en créant chez lui de la résistance à l'égard de l'apprentissage et de l'acquisition de connaissances. Il est tout à fait inconcevable que l'instituteur puisse être l'ennemi de l'élève ou vice versa. Comme l'amitié, l'apprentissage est le résultat d'une motivation interne qui naît du désir de maîtriser une connaissance ou une habileté pour satisfaire un besoin précis. L'absence de besoins rend impossible tout projet individuel. Pour pallier cette situation, l'écoute, le dialogue, l'humilité et l'échange doivent être appuyés par une personne dont le leadership est imprégné des principes sous-jacents à la mobilisation. Pour mobiliser, le gestionnaire doit avant tout :

- connaître la réalité éducative/la réalité socioéconomique ;
- se donner une vision future et la réaliser ;
- rallier les troupes autour d'un projet collectivement acceptable ;
- tenir compte des dimensions d'une organisation systémique ;
- recourir à la GQP/R comme modèle intégrateur ;
- promouvoir le travail des équipes autonomes ;
- faire de l'évaluation l'élément central de l'amélioration continue.

Toutes ces conditions dépendent, pour leurs réalisations, de la capacité professionnelle du gestionnaire.

8.6. CAPACITÉ PROFESSIONNELLE

Pour faciliter l'application d'un mode de gestion scolaire axé sur la participation du personnel, la structure de travail doit être conçue, organisée et évaluée d'une manière différente. Une telle restructuration fait appel chez le gestionnaire à des qualités qui faciliteront la réalisation du virage escompté. Pour l'ENAP (APS, 1993, p. 13), le profil d'un bon gestionnaire comporte les caractéristiques suivantes :

- *Caractéristiques personnelles :*
 - Autonomie : Aptitude à agir à partir de ses propres convictions.
 - Ténacité : Aptitude à maintenir un intérêt et un effort constant.
 - Flexibilité : Aptitude à recevoir de nouvelles données.
 - Créativité : Aptitude à proposer et à accepter des solutions originales.

- *Caractéristiques intellectuelles :*
 - Analyse et synthèse : Aptitude à découvrir, à associer et à comparer des renseignements afin d'en tirer des conclusions.
 - Objectivité : Aptitude à décrire une situation à l'aide de faits indépendamment de ses goûts et de ses préférences.
- *Caractéristiques relationnelles :*
 - Leadership : Aptitude à influencer positivement ses interlocuteurs.
 - Gestion des groupes : Aptitude à susciter le travail d'équipe et la coopération.
 - Délégation : Aptitude à confier des responsabilités au personnel.
 - Sensibilité : Aptitude à rechercher et à saisir les faits ou les concepts.
 - Communication orale : Aptitude à s'exprimer oralement avec facilité.
 - Communication écrite : Aptitude à écrire dans un français correct.
- *Caractéristiques managériales :*
 - Planification : Aptitude à prévoir un ordre d'intervention, à dégager un plan et à établir des priorités.
 - Organisation : Aptitude à structurer, par étapes, des activités individuelles ou collectives et à déterminer les conditions d'utilisation des ressources humaines et matérielles.
 - Appréciation : Aptitude à développer un système d'évaluation des collaborateurs, des processus et des tâches.
 - Attention/ Environnement : Aptitude à percevoir et à évaluer l'effet d'un facteur sur l'environnement interne et externe de l'organisation.
 - Esprit de décision : Aptitude à reconnaître qu'une action doit être menée, à résoudre et à conclure au moment opportun.
 - Proactivité : Aptitude à prévoir, dans le temps, l'importance des décisions et des actions présentes.

En rapport avec ce qui précède, les gestionnaires scolaires (directeur général, directeur de service, directeur d'école) doivent penser à une véritable professionnalisation de leur gestion, de leur pédagogie et de leur apprentissage. Il leur faut améliorer la réflexion et la formation professionnelle des divers acteurs. Pour adapter sa pratique professionnelle aux besoins d'un tel mouvement, le gestionnaire doit s'interroger sur ses méthodes administratives, pédagogiques et d'apprentissage. Bref, il lui faut acquérir une formation qui permet de fonder l'action éducative sur de nouvelles assises administratives et pédagogiques. Cette véritable professionnalisation des actes assurera, grâce à la formation continue, l'acquisition des qualités que nous venons d'énumérer.

Une fois les habiletés acquises par le gestionnaire scolaire, le modèle lui propose d'évaluer l'impact du modèle conceptuel sur la réalité éducative.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

Évaluation continue du cadre conceptuel

L'idée de la nécessité d'évaluer les réalisations organisationnelles et individuelles n'est certes pas récente. Tout au long de l'histoire de l'éducation, elle a suscité bien des débats. Il est intéressant de signaler qu'il y a un aspect idéologique à cette activité qui constitue la fonction terminale du modèle managérial. En raison des motifs idéologiques, nous avons pu constater en effet au cours des ans que l'évaluation scolaire est devenue un sujet tabou. Ces motifs semblent attribuables, selon le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1983, p.13), à plusieurs causes dont les principales seraient imputables :

- au rapport que l'on établit entre la société et l'évaluation (inégalités sociales que reproduit l'évaluation) ;
- à l'idée de sélection et d'élimination qu'évoque la question ;
- à l'autonomie administrative et professionnelle que tentent d'obtenir les acteurs ;
- à la difficulté de concilier les droits et les devoirs en rapport avec l'autonomie.

Pour minimiser les conséquences de ce problème, les gestionnaires scolaires doivent admettre qu'il n'y a aucun contrôle possible sans la constante évaluation des dimensions relatives à l'efficacité et à l'efficacité des actes managériaux. Pour ce qui est du concept, l'évaluation s'inspire à la fois de la participation responsable de tous les acteurs de la commission scolaire. Au dire de certains, l'évaluation n'a pas pour but de contrôler le personnel, mais d'améliorer les processus. En ce sens, le CSE (1983, p.12) affirme que l'évaluation scolaire est justifiée par ses quatre fonctions principales, à savoir :

- faire prendre conscience des objectifs poursuivis et forcer l'interrogation (attitude mentale) ;
- conduire à une plus grande objectivité et à une précision plus fine (instrument de gestion) ;
- inciter à améliorer le rendement (outils pédagogiques au sens large) ;
- aider à rendre compte de la qualité des processus et des résultats obtenus (imputabilité).

C'est donc dire que la gestion scolaire exige de la part de tous les gestionnaires le souci de l'évaluation continue. Aujourd'hui, l'évaluation sert généralement à orienter, à soutenir, à stimuler, à infléchir ou à contrecarrer une action en cours. Comme nous le savons, la conjoncture actuelle laisse peu de place à l'improvisation ou au laisser-aller. Afin de comparer les résultats aux normes établies, il est essentiel d'évaluer les progrès réalisés. Ainsi, pour répondre aux attentes de plus en plus pressantes du milieu, la commission scolaire et l'école doivent accorder à l'évaluation une importance accrue. Comme elle dépend de l'information, l'évaluation permet de savoir s'il y a lieu d'effectuer des corrections au niveau des intrants ou des processus. Sans évaluation, comment peut-on porter un regard critique sur les ressources utilisées ou les mesures adoptées ? Aux yeux du CSE (1983, p. 3), l'évaluation réalisée dans un esprit positif est, en quelque sorte, la conscience vigilante, éclairée et agissante du système d'éducation lui-même. C'est, en d'autres termes, un processus par lequel on délimite, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger des décisions possibles (Strufflebeam, cité par Dumas, 1980, p. xxvi). Pour accorder à l'évaluation une place centrale, le CSE avait déjà présenté au début des années 80 deux rapports, dont l'un portait sur la fonction sociale de l'école (1981) et l'autre sur l'activité pédagogique des enseignants (1982).

Découlant de la fonction « planification », l'évaluation du cadre conceptuel (modèle) comporte les mêmes étapes que celles qui ont été décrites à la figure 7.4. En d'autres termes, il faut établir des normes aux points stratégiques du système, mesurer les résultats, comparer les écarts et appliquer des mesures correctrices efficaces. Les aspects qualité, quantité, coût, délai, ordonnancement sont au cœur de cet exercice. S'inscrivant dans le caractère systémique de l'organisation scolaire, l'évaluation se situe dans la perspective de l'interrelation des fonctions managériales liées à la performance, tels la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. Ces quatre fonctions font l'objet d'une attention particulière en matière d'évaluation organisationnelle, d'évaluation des apprentissages et d'évaluation du personnel. Ces trois champs d'évaluation sont orientés

vers la réussite de toutes les phases du cadre conceptuel (figure 2.1). Pour s'assurer de leur mise en place, la commission scolaire doit les associer à la notion « productivité » que nous avons vue à la figure 6.7, c'est-à-dire qu'elle doit établir un système d'information et de communication (efficacité) permettant de susciter la participation volontaire du personnel à l'élimination des écarts décelés (efficience).

9.1. INFORMATION ET COMMUNICATION RELATIVES À LA PERFORMANCE DU CADRE CONCEPTUEL

L'évaluation de l'administration scolaire part de l'information sur les activités des diverses phases. La méthode repose sur un noyau d'informations provenant des acteurs du système, en l'occurrence les gestionnaires et les instituteurs. Pour Stufflebeam (1980, p. 175), la méthode de l'évaluation comporte quatre caractéristiques fondamentales visant à respecter les exigences de l'information structurée : (1) la possibilité d'établir une base de données appuyée par des définitions communes à chacune des catégories de données ; (2) la possibilité de faire un tableau complet des relations existant entre les données à travers les secteurs déterminés ; (3) l'existence d'une source de données pouvant fournir de l'information se rapportant à plusieurs questions, à travers les secteurs ciblés ; (4) la présence d'un éventail intégré de possibilités concernant les coûts, les pratiques et les procédés (processus). En un mot, la création d'une base de données qui favoriserait l'appréciation continue du cadre conceptuel proposé.

Cette phase évaluative génératrice d'actions s'applique précisément à l'évaluation de tous les aspects du cadre conceptuel de la gestion scolaire (figure 2.1). Son corollaire permet de circonscrire, en rétroaction, la nouvelle réalité éducative de la commission scolaire. En somme, cette action, perçue trop souvent comme la « quadrature du cercle », peut virtuellement se boucler sur elle-même, et ce à la condition qu'on mette en place des mécanismes d'évaluation continue.

Pour offrir des services éducatifs adaptés aux diverses clientèles internes et externes, l'évaluation organisationnelle devra être faite à chaque niveau de la structure (CSE, 1993, p. 49). Comme nous l'avons vu lors du volet « Vérification de l'amélioration », l'organisation scolaire peut recourir aux outils de mesure et d'analyse représentés de la figure 7.4. En complémentarité avec ces derniers, on a produit dans le secteur de l'éducation, depuis le début les années 80, toute une kyrielle d'outils d'analyse et d'évaluation, qui ne sont toutefois pas tous nécessairement d'une grande valeur. Nous nous permettrons d'en énumérer ici quelques-uns parmi les plus importants :

- *Le fonctionnement général de l'école primaire* (1980) ;
- *Le fonctionnement général de l'école secondaire* (1980) ;
- *L'opinion du comité d'école* (1981) ;
- *Les pratiques pédagogiques* : questionnaire à l'intention des enseignants (1981) ;
- *Les pratiques administratives* : questionnaire à l'intention des directions d'écoles (1981) ;
- *L'école ça m'intéresse ?* (1983) ;
- *Mon vécu à l'école secondaire* (1984) ;
- *Instrument d'autoanalyse pouvant contribuer à améliorer la réussite éducative à l'école secondaire* (1992).

Ces quelques outils peuvent s'avérer d'une grande utilité pour le gestionnaire scolaire qui souhaite tracer un portrait fidèle des réalités devant faire l'objet de mesure, d'analyse et de normalisation. Pour assurer la démarche « Réactions/Modifications » suppose la maintenance, l'amélioration et l'innovation, la commission scolaire et les écoles pourront vérifier l'atteinte des objectifs relatifs aux processus de service, de l'acte pédagogique et de l'acte professionnel (figures 6.9, 6.16, 6.17). De façon générale, les outils proposés lors de l'élaboration du cycle PRVM de l'amélioration continue peuvent également servir de base à la mise en plan des bilans d'analyse. Toutefois, pour surmonter la résistance que peut provoquer la tradition ou les habitudes culturelles d'un milieu, il paraît important de diminuer le nombre et la diversité de ces outils. Bref, il ne faut pas perdre de vue que l'état du système doit être représenté comme une description quantifiable, et ce en relation avec l'état souhaité par ce dernier.

Dans le modèle proposé, les niveaux décisionnels/GAS sont imbriqués les uns dans les autres (figure 7.1). Cependant, pour en faciliter l'arrimage, l'évaluation doit être introduite progressivement et présentée simplement comme un moyen, afin qu'elle ne soit pas perçue comme un fardeau ou une « épée de Damoclès ». Néanmoins, une trop grande complexité des outils créera irrémédiablement un phénomène de rejet. Généralement, pour adhérer à de nouvelles pratiques, le personnel exige certaines explications. Dans le cas de la GQP/R, rares sont les gestionnaires qui s'opposent à l'évaluation, et ce en raison du fait que cette dernière s'intéresse davantage à l'improductivité qu'à l'improductif. Dès lors, l'évaluation n'est pas menaçante. Compte tenu également de l'aspect motivant des normes, les risques d'une évaluation négative sont nuls. Enfin, avec les informations recueillies, les responsables peuvent, pour effectuer les changements requis, passer à l'étape réaction.

9.2. RÉACTIONS ET CHANGEMENTS

Dans l'esprit du CSE (1993, p. 50), la responsabilité de la mission éducative est habituellement assumée, dans le système scolaire, par un ensemble de personnes qui travaillent à différents niveaux ; chacune d'elles a un pouvoir limité et partiel sur la conduite des affaires éducatives, ce qui rend difficile les prises de décision concernant le fonctionnement de la commission scolaire. Ainsi, on éprouve beaucoup de mal à circonscrire les résultats de ses propres actions et à les traduire clairement en notions de « maintenance », d'« amélioration » ou d'« innovation ». Pour surmonter ce type de difficulté, il importe de communiquer de façon continue l'atteinte des objectifs d'efficacité (projets organisationnels) à travers la structure fonctionnelle de l'organisation. Comme on le voit à la figure 6.9, les réactions et les changements (modifications) sont appuyés par les mécanismes de résolution de problèmes que préconise la *structure informelle* des groupes volontaires d'améliorations scolaires (GAS). Cet exercice pourra s'inspirer des étapes du volet « Modification » que montre la figure 7.4. L'analyse et la transmission des informations exigent un effort de coopération de la part de tous les acteurs concernés. À la lumière des rapports préparés par le coordonnateur de la GQP/R, les faiblesses du système sont soumises au comité stratégique pour analyse et prise de décision.

Ainsi, comme l'affirme le CSE (1993, p. 50), la gestion scolaire doit désormais rendre compte des actions qu'elle mène en matière de réussites scolaires, de coûts, de délais et de satisfactions. Pour ce faire, il est urgent d'assainir le climat entourant la question de l'évaluation et de la reddition des comptes. Pour que ces deux questions puissent faire l'objet d'un construit organisationnel, il faut qu'elles deviennent le plus rapidement possible l'affaire de tous et de chacun. Ce souci pour l'évaluation se traduira en résultat tangible le jour où l'on acceptera l'idée que l'acte pédagogique et l'acte de service professionnel sont mesurables au même titre qu'un processus de fabrication. L'avancement des sciences de la mesure fait qu'aujourd'hui l'aspect qualitatif des prestations professionnelles peut être quantifié et évalué. Puisque la qualité n'est jamais le fruit du hasard, son atteinte commande l'implication de tous les niveaux de la commission scolaire et de l'école. Ainsi, l'organisation scolaire pourra, dans les moments de crise, faire la preuve devant les citoyens-payeurs de son efficacité et de son efficience. Sans les volets « Vérification » et « Modification » appliqués à l'ensemble de la commission scolaire (figure 7.2), le cadre de référence ne peut amorcer la poursuite ou la relance d'un autre cycle managérial PRVM que suggère le modèle.

Enfin, à cette étape de notre réflexion, nous avons proposé, au début de ce chapitre, un modèle théorique favorisant la réarticulation de

plusieurs concepts. Inspiré d'une véritable « participation de prise en charge responsable », le modèle stipule que l'efficacité et l'efficience de la gestion scolaire dépendent de la mobilisation du personnel (projet éducatif/projet corporatif) et de la motivation que suscite le partage du pouvoir de solution (détermination du « comment faire »). À partir de ce postulat, le modèle propose un diagramme permettant de mettre en interaction les diverses fonctions fondamentales de la gestion scolaire. Ainsi, dans un souci « de mieux faire ensemble ce que l'on doit faire », nous avons élaboré un cadre conceptuel de gestion scolaire en sept phases. Le cadre conceptuel proposé requiert, pour la mise à jour des *forces* et des *faiblesses*, une bonne connaissance de la *réalité* éducative de la commission scolaire dans le but de susciter une vision pouvant mener à la définition d'un *projet corporatif* générateur de cohésion. Ce cadre conceptuel préconise tout particulièrement le recours à deux paradigmes managériaux distincts, à savoir l'organisation *systémique* et la gestion *systémique de la qualité totale*. L'association des deux courants constitue à la fois une façon de systématiser l'organisation et de maîtriser la gestion des projets organisationnels et individuels de la commission scolaire.

Puisque la mise en oeuvre du modèle vise l'amélioration continue des *processus* administratifs et pédagogiques comme avenue potentielle à l'atteinte des résultats prévus, il nous est apparu nécessaire, pour gérer l'efficience éducative, d'avoir recours au volontariat des *groupes d'améliorations* scolaires. Cet objectif concernant l'amélioration continue des processus est assuré notamment par l'utilisation d'un instrument décrivant le *cycle*, les *étapes* et les outils essentiels au fonctionnement des GAS. Toutefois, la réalisation des cinq premières phases du modèle est appuyée par la présence de gestionnaires pourvus d'habiletés managériales comparables à celles des cadres modernes (capacités d'écoute, de dialogue, d'humilité, d'animateur-pédagogue, de leader-mobilisateur et professionnelles). Après avoir mis en application ces habiletés, le gestionnaire procède à des fins de modification à l'évaluation continue de cadre conceptuel de gestion.

Comme le cadre théorique est avant tout un modèle de gestion visant l'amélioration de la performance éducative des commissions scolaires, pour favoriser une meilleure intégration du modèle, il nous faut proposer une *stratégie* dont les étapes s'attardent particulièrement aux aspects, aux caractéristiques, aux méthodes et aux outils que suppose une telle implantation. Dans le prochain chapitre, nous développerons un « procédurier étapeiste » décrivant les diverses opérations d'une telle stratégie.

CHAPITRE

10

Stratégie d'implantation proposée

Si le cadre théorique a servi à montrer comment les assises de la GQP/R peuvent être adaptées à la gestion d'une commission scolaire, à cette étape de la recherche, il nous semble utile d'insister sur l'actualisation et l'opérationnalisation d'un tel mode de gestion. Compte tenu de la réalité éducative décrite et de la complexité scolaire, l'implantation d'un tel modèle constitue une difficulté que la stratégie seule pourra surmonter. À cet égard, nous devons admettre que peu d'auteurs se sont penchés sur la formulation d'un tel modèle en milieu scolaire. C'est d'ailleurs ce qui en fait la particularité et l'originalité. En matière d'objectif, la stratégie d'implantation s'avère en fait être la continuité du chapitre précédent. Tout en se voulant souple et cohérente avec les intentions de la démarche, la stratégie cherche à promouvoir auprès des différents acteurs, une meilleure compréhension des aspects liés à son opérationnalisation. Favorisant le développement systématique d'un « procédurier étapiste », chaque moment doit être réalisé, compris et intégré dans la perspective d'une vision globale de mise en œuvre. Le succès de l'implantation sera assuré en autant que les responsables respecteront l'ordre des étapes proposées.

Puisque la stratégie se veut avant tout une démarche systématique d'application, force nous est de recourir à une approche intégrée élaborant une structure dont les composantes explicatives se traduisent en termes d'étapes, d'aspects relatifs aux étapes, de caractéristiques spécifiques aux aspects, de méthodes pour chaque aspect et d'outils pour chaque méthode. Comme on le voit à la figure 10.1 et au tableau 10.1, la stratégie opératoire que nous proposons constitue un modèle type que

doit tenter de respecter tout coordonnateur de la GQP/R en milieu scolaire. C'est pourquoi la logique sous-jacente à la stratégie s'appuie sur une suite d'étapes chronologiques.

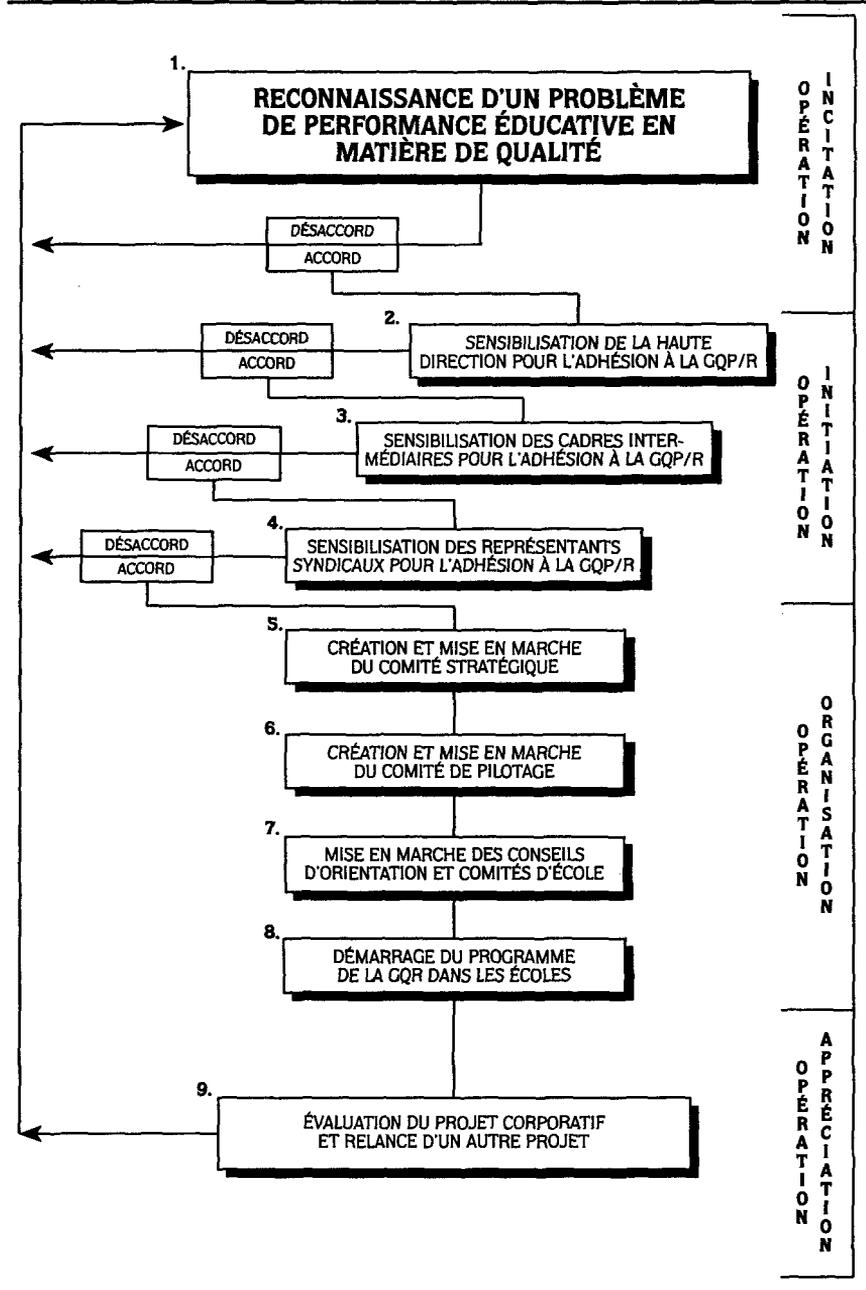
Divisée en quatre grandes opérations, la stratégie proposée se subdivise encore en neuf étapes :

- OPÉRATION « *INCITATION* » :
 1. Reconnaissance d'un problème de performance en matière de service public.
- OPÉRATION « *INITIATION* » :
 2. Sensibilisation de la haute direction pour adhésion au modèle.
 3. Sensibilisation des cadres intermédiaires pour adhésion au modèle.
 4. Sensibilisation des représentants syndicaux pour adhésion au modèle.
- OPÉRATION « *ORGANISATION* » :
 0. Création, rôle et mise en marche du comité stratégique.
 1. Création, rôle et mise en marche du comité de pilotage.
 2. Mise en marche des conseils d'orientation/comités d'écoles.
 3. Démarrage du programme de la GQP/R dans les écoles.
- OPÉRATION « *APPRÉCIATION* » :
 0. Évaluation du projet corporatif et relance d'un autre projet organisationnel.

Pour chacune des étapes des opérations (incitation, initiation, organisation, appréciation), nous précisons les conditions de leur mise en œuvre. Nous aborderons d'abord l'opération « incitation », c'est-à-dire celle qui doit provoquer la volonté de modifier quelque chose, bref, celle qui doit susciter l'action.

FIGURE 10.1

Stratégie d'implantation du modèle de gestion proposé



10.1. OPÉRATION « INCITATION »

Cette première opération de nature incitative vise spécialement à informer la haute direction sur la situation (performance éducative) qui a cours sur le territoire de la commission scolaire afin de la sensibiliser sur l'état de la réalité éducative. À l'aide des données recueillies lors du diagnostic situationnel, les responsables s'appliquent à faire connaître à la haute direction les performances et les contre-performances qui peuvent nuire à l'organisation. Pour assurer le succès de cette opération, la stratégie propose d'amener les autorités à reconnaître l'existence du problème de performance éducative en matière de qualité.

ÉTAPE 1 :

Reconnaissance du problème de performance éducative/qualité

Sous la responsabilité directe du président et du directeur général de la commission scolaire, cette première étape, d'une durée de deux à trois mois, consiste à transmettre au conseil des commissaires et au comité consultatif des parents les informations recueillies lors du diagnostic organisationnel. Comme toute organisation est appelée à changer, le président et le directeur général tenteront de susciter auprès des membres élus des réactions qui pourraient contribuer à l'amélioration des forces et à la correction des faiblesses répertoriées. En réalité, cet exercice vise la mise en oeuvre d'une opération managériale pouvant aboutir à des actions concertées, et ce dans le double but de provoquer, à la lumière du portrait éducatif, des réactions pouvant créer des occasions de changements administratifs et pédagogiques. Notons que les pressions du milieu mènent habituellement l'organisation dans la voie du changement. En fait, cet éclairage sur la réalité éducative permet de faire la comparaison entre la situation vécue et la représentation mentale que l'on s'en fait. Dans les lignes qui suivent, nous exposerons les aspects, les caractéristiques, les méthodes et les outils liés à cette étape.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Les aspects essentiels à la compréhension et à la reconnaissance de la réalité reposent sur la description claire des forces et des faiblesses de l'organisation. Les responsables s'appliquent donc à faire connaître aux intéressés les performances et les contre-performances de la commission scolaire. La plupart des évaluations traitent d'aspects tels que les taux de réussites, d'échecs, de reprises, d'absences et de décrochage. À cette liste

s'ajoutent les aspects portant sur le taux de satisfaction des clients externes (plaintes, critiques, non-qualité, incapacité de s'adapter aux exigences socioéconomiques, etc.) et des clients internes (climat organisationnel, démobilisation, démotivation, griefs, absentéisme, etc.). Selon l'état de la situation, la direction verra à communiquer soit les informations qui glorifient la commission scolaire, soit celles qui nuisent à son image. Pour montrer l'état de la réalité, les responsables de l'étape tenteront de mettre en parallèle la situation de l'organisation avec celle des autres commissions scolaires du Québec. Pour que les aspects évalués soient pris en compte, encore faut-il qu'ils correspondent à certaines caractéristiques souhaitées par le public. Voici les caractéristiques que doivent rechercher les responsables.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Pour être convaincants, les promoteurs de cette étape doivent transmettre aux gestionnaires des informations dont les caractéristiques sont significatives, qualitatives et quantitatives. Par informations significatives, nous entendons celles qui permettent le questionnement de la mission de l'organisation. Sur le plan qualitatif, les caractéristiques seront de l'ordre de la conformité (adéquation) et de l'excellence (perfection). Ces caractéristiques permettront d'informer les décideurs sur la performance des services et le degré de satisfaction des clients externes et internes. Dans le cas des clients externes, la direction s'attardera à la nature et au degré des plaintes, des réussites, des reprises, des échecs, du décrochage et de l'employabilité des anciens élèves. Pour ce qui est des clients internes, les trois caractéristiques devront traiter du degré de mobilisation, de motivation et de responsabilité des employés. Bref, tous les facteurs liés au climat organisationnel interne et externe de la commission scolaire doivent être évalués. En ce qui a trait à l'excellence ou au rendement interne, les responsables se référeront aux divers aspects relatifs aux économies d'échelle, aux délais, à la souplesse, à la productivité que leur impose l'impérative nécessité de la rationalisation des dépenses publiques (meilleur service au moindre coût). À cet égard, ils auront recours à plusieurs types de méthodes.

- *Méthodes utilisées*

Pour sensibiliser les gestionnaires à la réalité éducative de la commission scolaire, les méthodes utilisées peuvent prendre les formes les plus diverses. Parmi les plus importantes, il y a les rencontres officielles de

type individuel ou de groupe, selon les secteurs d'activité où l'intervention a lieu. Lors de ces rencontres, les responsables feront un bref rappel des forces et des faiblesses qui ont une influence sur l'image de la commission scolaire. Dans un premier temps, il est recommandé de réunir à la fois le conseil des commissaires et le comité consultatif des parents pour leur transmettre les résultats les plus significatifs du diagnostic. Dans un deuxième temps, le président et le directeur général peuvent rencontrer individuellement ceux qui souhaiteraient obtenir de plus amples informations. Par la suite, ils contacteront, par secteurs ou par petits groupes, les directeurs de services d'aide ainsi que les directions d'écoles du territoire de la commission scolaire. Pour contribuer à la crédibilité et à la transparence du diagnostic, les promoteurs devront encourager la publication des résultats. Le fait d'informer ainsi la population incitera le personnel scolaire à agir de façon plus responsable. Par la suite, la direction assurera un suivi auprès des diverses personnes qui ont collaboré de près ou de loin à l'analyse de la situation. Pour faciliter l'opération, les responsables auront recours à divers outils.

- Outils privilégiés

Les outils privilégiés auprès des clientèles externe et interne pour ce type d'exercice peuvent prendre la forme de documents, de rapports, de tableaux synthèses montrant, de façon concise, le degré de satisfaction des clientèles, les coûts de non-qualité, les résultats d'examens, l'atteinte des objectifs mesurables, les taux d'absentéisme (personnel, élèves), les pourcentages de griefs, de décrochage, d'échecs et de reprises. Dans le cadre d'une réflexion plus exhaustive, le document de présentation ou le rapport peut contenir des analyses de recherches plus poussées sur les réalités scolaires québécoise, canadienne ou étrangères. Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation possèdent une mine de renseignements sur ce sujet. De plus, le classement provincial des commissions scolaires diffusé par le Ministère peut se révéler un excellent outil pour raviver l'ardeur des troupes. Une fois l'opération « Incitation » complétée auprès des divers acteurs éducatifs, le conseil des commissaires verra à faire connaître au personnel de la commission scolaire les mesures qu'il entend prendre pour ajuster l'organisation. Comme le diagnostic donne habituellement lieu à une opération de développement organisationnel, pour améliorer l'efficacité et l'efficience de la commission scolaire, les dirigeants devront proposer un mode de gestion approprié, voire adapté à la conjoncture. La stratégie d'implantation propose une opération subséquente : l'opération « Initiation ».

10.2.OPÉRATION « INITIATION »

Comme on l'a dit précédemment, cette deuxième opération de la stratégie vise, après qu'on a reconnu la contre-performance éducative, à sensibiliser les divers niveaux de l'organisation sur la nécessité d'opter pour un mode de gestion plus efficace et moins bureaucratique. À la fin de cette opération, les gestionnaires de chacun des niveaux doivent donner leur accord quant au mode de gestion proposé. Toutefois, pour assurer la bonne gestion de la mission éducative de la commission scolaire, l'organisation devra, comme proposé, adopter un cadre conceptuel inspiré des fondements de la performance. S'appuyant sur deux modèles managériaux, dont l'organisation systémique et la GQP/R, les responsables devront faire la preuve de l'efficacité de ces modèles pour améliorer ou corriger la situation. Pour obtenir l'adhésion des gestionnaires à ces modèles, la deuxième opération suggère de procéder à la sensibilisation des trois niveaux d'acteurs scolaires, soit la haute direction, les cadres intermédiaires et les représentants syndicaux. Pour éviter d'alourdir inutilement le texte, nous traiterons simultanément les trois niveaux.

ÉTAPES 2-3-4 :

Sensibilisation de la haute direction, des cadres intermédiaires et des représentants syndicaux pour adhésion à la GQP/R

Selon l'état de la situation, les étapes de la sensibilisation prennent une importance plus ou moins grande pour l'avenir de la commission scolaire. Sous la responsabilité du président de la commission scolaire, du directeur général et du conseiller externe ou interne en GQP/R, cette prise de conscience s'adresse particulièrement à la haute direction (conseil des commissaires, secrétaire général, président du comité des parents, etc.), aux cadres intermédiaires (directeurs de services de soutien, personnel de soutien, directeurs d'écoles, adjoints administratifs, etc.) et aux représentants syndicaux de l'organisation (présidents, délégués). D'une durée moyenne de trois à quatre mois pour chacun des groupes, cette étape de réflexion constitue pour l'organisation une occasion de permettre aux responsables (président, directeur général, conseiller interne ou externe) de vérifier les perceptions, les préoccupations et les opinions des gestionnaires en matière de gestion éducative.

Pour assurer le passage de l'opération « Initiation » à l'opération « Organisation », les gestionnaires des trois niveaux sont soumis à une période d'évaluation permettant de vérifier leur degré d'adhésion après l'étape de la sensibilisation. Dans le cas d'un refus de la part de l'un ou

l'autre des groupes, les responsables se verront dans l'obligation de revenir aux aspects abordés lors de l'opération « Incitation ». Pour assurer la réussite des trois étapes « Sensibilisation », en voici les aspects fondamentaux.

- *Aspects des trois étapes de « Sensibilisation »*

Les principaux aspects susceptibles de favoriser le succès des étapes sont : la bonne compréhension des *informations* et des *conséquences* relatives à la réalité décrite ; la reconnaissance de l'importance d'une *vision* pour guider le futur projet de l'organisation ; la reconnaissance de la nécessité de gérer des *projets* mesurables et quantifiables dans un délai donné ; l'adhésion à un *modèle* managérial axé sur la qualité ainsi que sur le partage des *responsabilités* mutuelles. Tous ces aspects doivent posséder des caractéristiques précises.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Habituellement, les aspects essentiels à l'étape de sensibilisation doivent être *efficaces* pour solutionner les faiblesses ; *clairs* et assimilables, pour faciliter la compréhension des gestionnaires ; *significatifs*, pour susciter l'action ; *révélateurs*, pour encourager ; *mobilisants, utiles* et *conformes* aux attentes, pour convaincre les gestionnaires de la nécessité d'amorcer le changement. Parmi tous les aspects cités précédemment, le projet corporatif constitue le « fer de lance » du virage managérial. Ainsi, les trois étapes de sensibilisation atteindront leurs objectifs fondamentaux, à savoir l'adhésion au modèle proposé, en autant que les gestionnaires en comprendront le sens ou qu'on ne leur demandera pas de travailler plus fort. Tout au long de cette étape, les responsables doivent garder à l'esprit que pour changer, les gestionnaires doivent saisir les avantages et les implications du changement. Dans cet ordre d'idées, ils doivent comprendre que le modèle leur propose de travailler plus intelligemment. L'adhésion, corollaire de la compréhension, s'obtient généralement au moyen de méthodes privilégiant l'échange.

- *Méthodes utilisées*

Face à ce profond virage, la haute direction, les cadres intermédiaires et les représentants syndicaux doivent arriver à un certain consensus, du moins en ce qui a trait aux principes du modèle. Cependant, l'objectif de l'étape peut varier sensiblement d'un groupe à l'autre, et ce, selon la culture et les

irritants qui existent dans chacun des groupes. Lors de ces étapes, les trois groupes concernés tenteront d'en savoir davantage sur l'état de la situation, la philosophie, les principes et les méthodes qui militent en faveur de l'utilisation de la GQP/R en milieu scolaire. Pour obtenir leur adhésion, les responsables utiliseront les méthodes de présentation suivantes :

- l'analyse des entrevues effectuées auprès des diverses clientèles ;
- l'analyse et les recommandations pratiques ;
- l'ajustement aux enjeux de l'excellence ;
- l'explication du rôle de la vision et l'importance d'un projet corporatif mobilisateur ;
- la présentation du mode de gestion pouvant contribuer à la performance recherchée ;
- l'introduction aux bases de la GQP/R vue comme solution de rechange à l'approche bureaucratique ;
- la description des nouvelles habiletés du gestionnaire moderne ;
- la présentation d'expériences pratiques en éducation (Canada, États-Unis) ;
- l'explication du rôle des syndicats dans la nouvelle gestion de l'école.

En principe, pour régler un problème de qualité éducative (efficience), les méthodes énumérées sont des moyens privilégiés pour faire saisir aux gestionnaires des trois niveaux l'urgence de modifier leurs façons de faire. Certes, le virage sera difficile, par contre, il donnera naissance à de nouvelles perspectives organisationnelles de type proactif ou réactif. Comme on le voit, la direction doit s'associer aux représentants syndicaux pour gérer l'efficacité et l'efficience éducatives. Pour mettre en application les différentes méthodes, les responsables de la stratégie ont recours à des outils particuliers.

- *Outils privilégiés*

Parmi les outils habituels, les responsables de la sensibilisation au modèle s'inspirent des techniques de la formation continue, de l'animation, des échanges, du travail en groupe, et ont recours à l'audiovisuel. Après la présentation d'un rapport synthèse sur la situation éducative et une communication traitant des assises de la GQP/R, les responsables présentent des hypothèses de « visions » et de « projets » ainsi que l'encadrement

fonctionnel de ce mode de gestion. Avec des experts, des conférenciers, et à l'aide de vidéos, d'articles de journaux et de revues ainsi que de volumes, ils tenteront, pour susciter l'adhésion, de créer un intérêt auprès des trois groupes cibles. Des journées d'étude avec les spécialistes du MEQ et du Conseil supérieur de l'éducation pourraient compléter l'exercice de réflexion.

Après s'être assurés de l'adhésion des trois groupes, les responsables peuvent aborder l'opération « Organisation » de la stratégie. Il est prévu qu'en cas de refus, les responsables doivent obligatoirement retourner à l'opération précédente, soit celle de l'incitation.

10.3. OPÉRATION « ORGANISATION »

Pour cette troisième opération, la stratégie propose, dans un premier temps, que l'on se consacre à la mise en place d'un certain nombre de mécanismes permanents nécessaires à l'implantation et à l'application de la GQP/R. Sous la responsabilité du conseiller interne ou externe, cette opération organisationnelle, d'une durée de cinq à six mois, porte principalement sur la création de comités de coordination qui travailleront aux divers niveaux de la commission scolaire. S'adressant aux gestionnaires concernés, le président de la commission scolaire, le directeur général, les directeurs de services d'aide et les directeurs d'écoles, le conseiller voit à la création, à la définition du rôle et à la mise en marche du comité stratégique.

ÉTAPE 5 : Création, rôle et mise en marche du comité stratégique

Dans un souci de performance éducative, la commission scolaire devra créer un comité stratégique, formé du président de la commission scolaire, de deux membres de l'exécutif, du représentant des parents, du représentant des directeurs de services de soutien, du représentant des directeurs d'écoles et du directeur général. Ce comité a pour rôle d'élaborer et de gérer les politiques générales de la GQP/R, de définir la structure d'encadrement fonctionnel du programme qualité et le rôle de chacun des comités de coordination. Cette étape de mise en place dépend des aspects de l'étape qui lui sont dévolus.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Aidé du conseiller externe ou interne, les responsables de cette étape (président, directeur général) verront à la nomination des membres, à la définition du *statut* et des *responsabilités* du comité qui devront être entérinées par le conseil des commissaires. Une fois structuré, le comité s'attardera au choix d'un *coordonnateur* de la GQP/R pour l'ensemble de la commission scolaire. Appuyé par le conseiller externe et le coordonnateur choisi, les responsables travailleront à l'élaboration de la *structure* de fonctionnement et à la mise en place des mécanismes de base qui permettront la mise en oeuvre des quatre *opérations* de la stratégie. Tout au long de son existence, le comité verra au bon fonctionnement de la structure et aux attributions liées à l'application du cadre de gestion. Afin de montrer sa ferme volonté d'améliorer la réalité, le comité proposera une *Charte* de la qualité qui sera un « énoncé de principes » sur la nouvelle orientation éducative. À l'aide de cette charte, il sanctionnera le *projet éducatif* et la *philosophie éducative* qui y sont complémentaires. À l'aide de ce « credo organisationnel » préparé par le comité de pilotage, le comité tentera de rallier les acteurs des divers niveaux autour d'un engagement formel appelé « contrat social ». Ce document servira à officialiser ultérieurement l'adhésion du personnel au projet et aux principes de la GQP/R. Idéalement, la gestion des aspects de l'étape fait appel à des caractéristiques particulières.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Au début, les nominations concernant le coordonnateur et les membres du comité stratégique doivent être *publiées* et *connues* de tous. L'élaboration du statut et des rôles découlent avant tout du *respect* de la vision et de *l'adhésion* au projet corporatif proposé. En ce qui concerne la Charte de la qualité, elle doit être *représentative* des intentions manifestées par la haute direction quant à la mission fondamentale de la commission scolaire, soit d'être au *service* de la population. En ce qui concerne le projet corporatif, il doit être mobilisateur et mesurable dans un délai donné. Pour ce qui est de la philosophie éducative, elle doit être *conforme* aux valeurs, aux croyances, à l'éthique et aux pratiques qu'entend respecter le personnel au cours de ce projet. Le « contrat social » devra faire état de la volonté d'une véritable *prise en charge responsable* de la qualité. Cette étape de mise en oeuvre est confiée au bras droit du directeur général, soit le coordonnateur de la GQP/R. Pour réaliser cette étape, il aura recours à des méthodes précises.

- *Méthodes utilisées*

Pour le succès de l'implantation du modèle, la candidature du coordonnateur fera l'objet d'un processus de recherche et d'embauche à l'intérieur ou à l'extérieur de la commission scolaire. Après sa nomination, le coordonnateur verra à la création, à l'élaboration, à la publication de la structure de fonctionnement, du statut, du rôle ainsi que des responsabilités incombant au comité stratégique. Appuyé dans sa tâche par le conseiller externe, le coordonnateur de la GQP/R verra à la préparation, à la présentation et à la ratification des documents officialisant le virage managérial souhaité par la haute direction. En l'occurrence, les documents en question sont la Charte de la qualité, la philosophie éducative et le « contrat social ». Pour en faciliter l'acceptation, le projet corporatif doit émerger de la réelle mission de la commission scolaire, non d'une notion d'efficacité telle que l'augmentation du sens de la responsabilité du personnel ou de l'élève. Pour faciliter la réalisation du projet, on aura recours à un certain nombre d'outils.

- *Outils privilégiés*

À l'aide d'affiches, de « mémos », de lettres, d'articles de journaux, d'informations internes, les responsables feront connaître au personnel et à la population l'intention d'embaucher un coordonnateur de la GQP/R. L'organigramme fonctionnel et transfonctionnel permettra de mieux comprendre la dynamique de la structure et les implications du modèle. La Charte de la qualité permettra d'informer le personnel et la population de la nature des principes qui seront appliqués dans les relations avec les diverses clientèles. La distribution de documents contenant des modèles de visions, de projets corporatifs, de philosophies éducatives et de « contrats sociaux » viendra éclairer les gestionnaires de la commission scolaire sur la nature du virage. Pour établir un lien organique entre la haute direction et la structure de l'école, la stratégie prévoit la présence d'un autre organe, soit le comité de pilotage.

ÉTAPE 6 : Création, rôle et mise en marche du comité de pilotage

Composé d'environ 11 personnes, dont le directeur général, les directeurs de services de soutien (4), les représentants des directeurs d'écoles (4), les représentants syndicaux (2) et le coordonnateur de la qualité (observateur), le comité de pilotage verra à la planification, à l'organisation et à l'évaluation de la GQP/R dans les services et dans les unités.

Sur une période préparatoire de 9 à 12 mois, il s'appliquera à sensibiliser, à structurer, à soutenir les services et les unités dans la mise en place de la GQP/R. La réalisation de l'étape sera assurée par l'application de plusieurs aspects.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Après leur nomination, les membres du comité s'attardent à définir le *statut*, le *rôle* et les *prérogatives* du timonier qui sera chargé de guider l'organisation vers la destination « qualité éducative ». Avec la collaboration du directeur général et du coordonnateur de la GQP/R, ils participent à la conception d'un *plan d'action* et d'un *calendrier* pour les deux prochaines années. De plus, le comité voit à la préparation et à la tenue d'une campagne d'information auprès du personnel des services de soutien, des directions d'écoles, des conseils d'orientation et des comités d'école. Cette campagne préparatoire à la mise sur pied d'un éventuel programme visera particulièrement à obtenir la collaboration des divers organes responsables de la qualité des services et des programmes pédagogiques. Cette concertation globale permettra de préparer, pour les soumettre au comité stratégique, des modèles de projets éducatifs et de philosophies éducatives. De plus, le comité de pilotage s'appliquera, d'une part, à contrôler l'alignement des projets éducatifs mesurables sur le projet corporatif et, d'autre part, à solutionner les problèmes affectant la qualité administrative et pédagogique de la commission scolaire. En d'autres termes, le comité sera responsable de la planification, de l'organisation de la coordination et de l'évaluation de la GQP/R aux trois niveaux de l'organisation. Pour saisir la nature des aspects de cette étape, nous aurons recours à un certain nombre de caractéristiques.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Si le comité souhaite diminuer les résistances ou calmer les inquiétudes associées à la démarche, les différents aspects doivent être *définis*, *publiés* et *connus* de tous. Les statuts et les rôles découlant de l'orientation organisationnelle devront se distinguer par leur *clarté* et leur *cohérence*. Toute cette entreprise managériale doit s'effectuer dans un esprit de *collaboration* et *d'entraide* consentie, et ce dans le souci premier de satisfaire les clientèles. Pour le comité de pilotage, les actions des écoles et des services d'aide découleront de leur *conformité* au projet corporatif. Cette étape de mise en œuvre résulte de la volonté d'imprégner l'organisation scolaire d'un mode de gestion faisant appel à une nouvelle philosophie, soit le

partenariat. Cette intention s'appuiera sur une approche associative dont les méthodes seront choisies en fonction du portrait qui a été fait.

- *Méthodes utilisées*

La réalisation de cette étape est assurée par la création d'une structure permettant de rallier les forces vives de l'organisation. Pour en officialiser la mise en place, le comité fera connaître les nominations des membres ainsi que les bases du fonctionnement managérial qui serviront à diminuer l'impact des insatisfactions déclarées par les clientèles ainsi que les dysfonctions vécues ou répertoriées par les services de soutien et les écoles. Après le lancement officiel du programme qualité, le comité de pilotage procédera, pour le soumettre au comité stratégique, à la définition d'un projet corporatif et d'une philosophie éducative. De plus, il verra à la sensibilisation et à la formation des conseils d'orientation et des comités d'écoles. Après ces actions, il verra à l'analyse et à la priorisation des problèmes décelés par les deux comités. Par la suite, le comité de pilotage s'attardera à la ratification des priorités émanant des conseils d'orientation et à leur acheminement vers les équipes-écoles responsables de la solution des problèmes. En vue de l'alignement des projets éducatifs, le comité exigera pour la gestion de chaque école, le dépôt d'audits d'efficacité pour déterminer le « quoi » et d'audits d'efficience pour vérifier le « comment ». Cet ensemble d'opérations privilégiera certains outils.

- *Outils privilégiés*

À cet égard, le comité de pilotage aura recours à des documents explicatifs présentant le schéma de la structure, le mode de fonctionnement, les propositions de projets corporatifs et de philosophies éducatives. Les rencontres seront accompagnées de comptes rendus, d'ordres du jour, de notes de service, de « mémos », de réunions d'information. Un journal interne permettra de faire connaître au personnel des services d'aide et des écoles l'orientation qu'entend prendre le comité en vue de l'amélioration des processus administratifs et pédagogiques. Au cours des rencontres hebdomadaires, le comité verra à établir l'ordre des priorités des problèmes et des recommandations que leur feront parvenir les services et les écoles de la commission scolaire. Les comptes rendus des équipes-écoles expédiés au coordonnateur de la GQP/R par les facilitateurs et les directeurs de services serviront de lien dans la gestion et la coordination de la qualité des trois niveaux de l'organisation. Une fois la GQP/R décrite et organisée au niveau médian de la structure, les organisateurs s'attarderont

à préciser, en respectant l'esprit de la Loi, les rôles complémentaires et la mise en marche des conseils d'orientation et des comités d'école.

ÉTAPE 7 :

Mise en marche des conseils d'orientation et des comités d'école

La présence du conseil d'orientation et du comité d'école dans les établissements n'assure pas pour autant le fonctionnement du programme de la GQP/R. Les responsables de cette étape (directeur d'école, coordonnateur) doivent effectuer un travail de sensibilisation et de mise en oeuvre auprès des deux groupes consultatifs. À la suite de la conscientisation des deux comités et de leur adhésion, le coordonnateur procédera à la sensibilisation du personnel enseignant et non enseignant de l'école. Sur une période d'environ neuf mois, les responsables verront à former le personnel, à restructurer l'organisation et à mettre en oeuvre le programme dans les divers groupes de l'établissement. À cet égard, le coordonnateur portera une attention particulière à un certain nombre d'aspects.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Dans le but de ne pas multiplier inutilement les rencontres, nous suggérons d'impliquer simultanément les deux groupes prévus par la Loi. Ces deux groupes s'adonneront à la planification, à l'organisation et à la gestion de la qualité dans les écoles. En résumé, ce type de réorganisation mettra d'abord l'accent sur la définition des statuts et des responsabilités complémentaires à leurs rôles consultatifs. En rapport avec ce qui suit, ils verront à la détermination de la *structure* opérationnelle, au choix des facilitateurs, aux définitions des projets éducatifs et de la philosophie éducative, à l'alignement des projets pédagogiques sur les projets éducatifs, à l'adhésion du personnel enseignant et non enseignant ainsi qu'à la création et à la *formation* des animateurs et des membres des équipes-écoles. Bref, la formation, l'animation et la gestion des audits seront au coeur de cette importante étape. Pour en assurer la réalisation, les aspects qui la constituent comporteront un certain nombre de caractéristiques.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Tout comme le comité stratégique et le comité de pilotage de la commission scolaire, le conseil d'orientation et le comité d'école devront, d'une part, être *cohérents* avec les objectifs du modèle et, d'autre part, être *respectueux* des intentions managériales de l'organisation. Cette étape opérationnelle qui implique l'adhésion des directions d'écoles et des parents,

repose essentiellement sur l'adéquation des projets éducatifs, des projets corporatifs et des projets pédagogiques mesurables dans un délai donné. En ce qui concerne la structure managériale, elle devra être simple, *fonctionnelle* et *alignée*. Les exposés relatifs à la présentation des projets éducatifs, à la philosophie éducative et au « contrat social » s'efforceront d'être significatifs, clairs, détaillés et *conformes* à la vision organisationnelle. L'adhésion du personnel au « contrat social » et aux GAS se fera de façon volontaire et *majoritaire*. La formation continue du personnel impliqué dans les GAS constitue en fait la clé de voûte de l'opération. Pour le succès de cette étape, les responsables auront recours à certaines méthodes particulières.

- *Méthodes utilisées*

Pour définir les statuts et les nouveaux rôles incombant aux deux groupes prévus par la Loi, les directeurs d'écoles et le coordonnateur formeront des équipes de travail. Après consultation auprès des parents, ces équipes procéderont à la formulation des projets éducatifs alignés. Dans le cas de l'« opérationnalisation » de la structure, ils verront à la définition des encadrements fonctionnels et transfonctionnels des écoles, bref, à l'alignement des projets pédagogiques sur les projets éducatifs. À cette importante préoccupation, s'ajoute le concours des directions des écoles et du coordonnateur pour sensibiliser le personnel aux nouveaux projets éducatifs et à la philosophie éducative qui les sous-tend. De plus, à l'aide de mécanismes de sensibilisation, les deux groupes s'appliqueront au recrutement des facilitateurs, à l'adhésion du personnel aux nouvelles valeurs de la philosophie éducative. Cette intervention atteindra son point culminant dans l'acceptation du « contrat social ». À ces méthodes, les responsables ajouteront des sessions de formation pour le personnel enseignant et non enseignant. Cette formation fera suite à la création des équipes-écoles ainsi qu'à la sélection et à la préparation des animateurs qui en sont responsables. Pour régler les dysfonctions des processus administratifs et pédagogiques de l'école, les deux comités devront porter une attention spéciale à la gestion des projets individuels alignés sur les projets pédagogiques. C'est à ce prix que se concrétisera la gestion de l'efficacité et de l'efficience des programmes d'enseignements et d'apprentissages dans l'école. Ces méthodes produiront des résultats grâce à des outils adaptés.

- *Outils privilégiés*

Les outils privilégiés pour cette étape sont des rencontres formelles et informelles. Des sessions de formation, de sensibilisation, de discussion

avec les gestionnaires, le personnel, les facilitateurs et les animateurs des équipes-écoles permettront de réaliser le programme qu'auront défini les conseils d'orientation et les comités d'école. Les audits d'efficacité et d'efficience serviront d'outils de contrôle aux comités d'école pour gérer la performance administrative et pédagogique de l'établissement. Pour assurer l'uniformisation des techniques et des outils liés au travail des GAS, les comités d'école verront, après les sessions de formation, à distribuer des documents de soutien. Ces derniers expliqueront les méthodes et les outils essentiels à la gestion des groupes et à la résolution des problèmes. Cette harmonisation des méthodes et des outils facilitera le démarrage du programme de la GQP / R dans les écoles.

ÉTAPE 8 : Démarrage du programme de la GQP/R dans les écoles

Sous la responsabilité du directeur d'école, des facilitateurs et du coordonnateur de la GQP/R, cette avant-dernière étape, d'une durée de six à sept mois, sera pour les responsables l'opération décisive de la stratégie d'implantation. L'« opérationnalisation » de cette étape nécessite de la part du directeur d'école, de l'adjoint administratif, du personnel enseignant et non enseignant la ferme volonté de mettre en commun leurs ressources pour atteindre l'objectif organisationnel (projet éducatif/projets pédagogiques) qu'implique l'adéquation au projet corporatif. Le travail du coordonnateur et des facilitateurs consiste donc à solidariser les acteurs autour d'aspects fondamentaux.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Cette étape du démarrage repose sur l'acceptation et la mise en œuvre des trois aspects relatifs aux acteurs de la commission scolaire, c'est-à-dire le *vouloir* (mobilisation/projet), le *pouvoir* (participation/contribution) et le *savoir* (formation/solutions). Ces aspects cardinaux visent particulièrement l'application du programme aux trois niveaux de la commission scolaire. Toutefois, la réalisation du programme repose sur des caractéristiques qui s'inspirent de l'approche managériale « Kaizen ».

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Les trois aspects du démarrage doivent être appliqués de façon *graduelle*, *responsable* et *continue*. Sans le respect de ces caractéristiques, « l'opérationnalisation » du modèle risque de connaître des ratés. Il faut comprendre

que cette nouvelle culture exige au départ une bonne dose de *patience* et de *détermination*. Bref, les mots clés sont « patience » et « détermination ». Au moment de l'amorce, il n'est pas assuré que tous seront à la ligne de départ et que tous pourront suivre le rythme à grandes enjambées. En cours de route, les responsables devront s'armer de *persévérance* et soutenir par des gestes d'encouragement les sceptiques et les retardataires. Pour y arriver, il sera utile de recourir à des méthodes qui ont fait leurs preuves.

- *Méthodes utilisées*

Comme l'opération est volontaire, il est hors de question d'imposer à l'ensemble de l'organisation le nouveau mode de gestion. Comme on ne peut imposer ou contrôler l'agir des gens (Glasser, 1992), il est préférable, par souci d'efficacité, de susciter l'adhésion par l'information. Le démarrage du programme peut s'effectuer avec les volontaires qui travaillent dans des services d'aide et des écoles déjà convaincus. La publication des projets éducatifs mesurables alignés sur le projet corporatif de la commission scolaire suscitera la motivation du personnel. Cette « opérationnalisation » sera exécutée avec le concours des équipes-écoles, par la détermination des indicateurs de qualité, la mesure de la performance, les suggestions des GAS, l'évaluation des recommandations, l'application de ces dernières ainsi que par la reconnaissance des résultats obtenus. Toutes ces méthodes exigent évidemment un minimum d'outils.

- *Outils privilégiés*

Pour le lancement du programme, les responsables peuvent utiliser le « diagramme de Gantt » pour le cheminement critique, les « audits » d'efficacité et d'efficacité pour le « comment faire » des projets éducatifs, les indicateurs de qualité comme normes de performance, la mesure statistique pour l'évaluation, la gestion des groupes de travail pour « engorger » l'intelligence des acteurs, la méthode de résolution de problèmes et la reconnaissance des suggestions valables pour encourager le personnel. Enfin, ces outils seront utiles à la condition expresse que toute l'opération débouche sur une opération appréciative.

10.4. OPÉRATION « APPRÉCIATION »

Cette dernière opération de la stratégie sert particulièrement à boucler le cercle de la démarche en évaluant, après application de la GQP/R, les

résultats qui se dégagent de la nouvelle réalité éducative de la commission scolaire. Cette opération évaluative vise notamment à vérifier la réussite des projets corporatifs et éducatifs relativement à l'économie, à la satisfaction de la clientèle et au rendement scolaire. De plus, cette opération « Appréciation » a pour but de faire le point sur les difficultés et les résistances rencontrées au cours des deux dernières années qu'a duré la stratégie d'implantation.

ÉTAPE 9 :

Évaluation du programme de la GQP/R et relance d'un autre projet

Sous la responsabilité du président, du directeur général et du coordonnateur de la GQP/R de la commission scolaire, cette étape permet au conseil des commissaires de dégager, deux ans après l'application de la réforme, l'impact du nouveau mode de gestion. Après l'évaluation des forces et des faiblesses administratives et pédagogiques de la commission scolaire, les gestionnaires scolaires auront une fois de plus la chance de remettre en question en permanence leur façon de faire et leur façon d'être en tant qu'organisation éducative. Ce type d'évaluation porte sur la somme des aspects observables liés à l'implantation du modèle. Pour vérifier la pertinence de l'appréciation, les responsables devront respecter les aspects essentiels à l'étape.

- *Aspects abordés dans l'étape*

Les principaux aspects que comporte l'étape d'évaluation sont l'analyse des résultats des projets corporatif et éducatif, *l'étude des correctifs*, la définition et la mise *en œuvre* d'un nouveau projet corporatif, l'élaboration d'une nouvelle philosophie éducative et la proposition d'un autre « contrat social » pour la réaliser. Tous ces aspects s'inscrivent dans le souci de reconnaître l'effort des acteurs et l'opportunité de remettre sur pied une nouvelle opération « qualité ». Cette étape prend fin par la *reconnaissance* et la *célébration* des succès obtenus lors du dernier projet.

- *Caractéristiques des aspects présentés*

Derrière cette évaluation, il existe une vision administrative qui contribue à la stimuler, à la soutenir et à l'orienter. Dans le présent cas, cette évaluation se fait dans un souci d'adéquation entre les objectifs fixés et les résultats obtenus, dans le recentrage de la vision en matière de nouveaux

projets, dans l'association renouvelée des services de soutien et des écoles, dans la conformité par rapport aux attentes du client, dans la cohérence de la nouvelle réalité, dans la solidarité des acteurs et la reconnaissance des efforts déployés. À ces caractéristiques s'ajouteront les méthodes utilisées pour leur concrétisation.

- *Méthodes utilisées*

L'adéquation des résultats prévus et des objectifs poursuivis s'effectuera par l'analyse des forces et des faiblesses, par la modification des moyens employés pour améliorer la performance, par la mise en commun des ressources de chacun, par l'évaluation continue de la satisfaction des divers clients, par l'alignement des projets éducatifs sur le récent projet corporatif générateurs d'actions, par la prise en compte des pressions et des changements culturels et par la découverte des nouveaux principes favorables à l'engagement social et à la reconnaissance des efforts consentis. Toute cette concertation organisationnelle sera rendue possible grâce à des outils privilégiés.

- *Outils privilégiés*

Pour chaque méthode énumérée, les outils correspondent essentiellement au modèle de l'organisation systémique, à l'« ordinogramme » des tâches, aux mécanismes de concertation, aux sondages, aux enquêtes structurées, à la planification axée sur une gestion stratégique et à l'événement annuel marquant la reconnaissance des efforts consentis et la mise en œuvre d'un nouveau projet. À cet égard, la cérémonie qui souligne la réussite de la GQP/R devra devenir l'activité par excellence. Elle se caractérisera par son envergure et son prestige. L'intérêt porté à l'événement par la haute direction traduira l'importance que les autorités accordent à leurs collaborateurs-partenaires. À cet égard, les commissions scolaires seront certainement plus éloquentes par la célébration des succès que par tout ce qu'elles pourraient concevoir en fait de slogans.

Finalement, pour simplifier cette liste d'étapes, d'aspects, de caractéristiques, de méthodes et d'outils relatifs aux quatre opérations de la stratégie d'implantation, nous proposons au tableau 10.1 la synthèse des composantes servant de fondements À l'« opérationnalisation » du modèle décrit.

TABLEAU 10.1
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques	⇒	Méthodes utilisées	⇒	Outils privilégiés
1. RECONNAISSANCE D'UN PROBLÈME DE PERFORMANCE ÉDUCATIVE EN MATIÈRE DE QUALITÉ – Personnes concernées : • Conseil des commissaires de la commission scolaire • Comité de parents – Responsables de l'étape : • Président de la commission scolaire • Directeur général – Durée moyenne : • Trois mois	• Communication des données / performances et contre-performances de la commission scolaire (réussites, échecs, absences, décrochages) :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives, révélatrices et en rapport avec les objectifs de la mission éducative de la commission scolaire :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Communication des données / satisfaction des clients externes : (plaintes, mésadaptation au marché de l'emploi, coûts, retards, etc.) :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives, révélatrices et en rapport avec les attentes et les besoins des clients externes :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Communication des données / satisfaction des clients internes (démobilisation, démotivation, collaboration, griefs, absentéisme, etc.) :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives, révélatrices et en rapport avec le climat organisationnel de la commission scolaire :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Communication des données / coûts d'obtention de la qualité (prix de revient, reprises, gâchis, etc.) :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives, révélatrices et en rapport avec les coûts de revient établis :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Communication des données / normes de la qualité (reprises, erreurs, retards, lieu, moment, volume, etc.) :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives, révélatrices et en rapport avec l'excellence et les normes établies :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Communication des données / palmarès provincial des commissions scolaires :	⇒	– Données : Quantitatives, qualitatives, significatives révélatrices et en rapport avec le rapport / MEQ :	⇒	– Présentations individuelles ou en groupe et par secteurs d'activités :	⇒	– Sessions, conférences, rapports, émissions de radio et de télévision.
	• Évaluation de la reconnaissance des faits :	⇒	– Faits : Conformes à la réalité vécue et perçue	⇒	– Évaluation / perceptions / commissaires	⇒	– Sondages auprès de la haute direction.

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects ⇔	Caractéristiques ⇔	Méthodes utilisées ⇔	Outils privilégiés
2. SENSIBILISATION DE LA HAUTE DIRECTION POUR ADHÉSION À LA GQP/R - Personnes concernées : <ul style="list-style-type: none"> • Conseil des commissaires • Secrétaire général • Prés. comité de parents - Responsables de l'étape : <ul style="list-style-type: none"> • Président de la commission scolaire • Directeur général • Conseiller interne ou externe - Durée moyenne : <ul style="list-style-type: none"> • Quatre mois 	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des <i>informations</i> et des <i>conséquences</i> relatives à la réalité perçue : 	<ul style="list-style-type: none"> - Informations : Claires, compréhensibles, significatives et révélatrices : 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion des résultats des sondages et des rencontres effectuées auprès des diverses clientèles : - Discussion de l'analyse et des recommandations pratiques : - Ajustements aux enjeux de l'excellence et aux directives du MEQ (plan Pagé) : 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontres et échanges. - Ateliers de travail. - Dépôt d'un rapport explicatif.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'importance d'une <i>vision</i> et d'un <i>projet corporatif</i> pour gérer : 	<ul style="list-style-type: none"> - Vision et projet : Mobilisateurs, exaltants et prometteurs pour le devenir de la commission scolaire : 	<ul style="list-style-type: none"> - Explication du rôle de la vision / le projet corporatif générateur d'actions : 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessions de formation et d'animation.
	<ul style="list-style-type: none"> • Adhésion au nouveau <i>mode de gestion</i> pour gérer la performance de la commission scolaire : 	<ul style="list-style-type: none"> - Mode : Utile pour la gestion de la qualité des processus administratifs et pédagogiques : - Mode : Simple, efficace et compréhensible : 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du mode de gestion pouvant contribuer à la performance éducative : - Introduction aux bases de la GQP/R : 	<ul style="list-style-type: none"> - Témoignages, visites, vidéo, conférences, articles de revues, volumes, etc. - Journées d'étude sur le sujet avec les cadres de la commission scolaire et du MEQ.
	<ul style="list-style-type: none"> • Acceptation des <i>responsabilités</i> de la direction dans ce mode de gestion : 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilités : Adaptées aux réalités éducatives vécues : 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation aux habiletés du gestionnaire : écoute, dialogue, humilité, pédagogie, mobilisation, professionnelle : - Présentation d'expériences réussies : 	<ul style="list-style-type: none"> - Session de formation aux habiletés du gestionnaire moderne. - Visites, conférenciers, vidéos, cassettes...
	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation de l'<i>adhésion</i> des membres, sinon, retour à l'étape 1. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adhésion : Conforme aux attentes / responsables : 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation de la perception des membres de la haute direction. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sondage auprès des personnes concernées.

TABLEAU 10.1 (suite)

Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques	⇒	Méthodes utilisées	⇒	Outils privilégiés
3. SENSIBILISATION DES CADRES INTERMÉDIAIRES POUR ADHÉSION À LA GQP/R – Personnes concernées : • Dir. des services professionnels • Personnel de soutien • Directeurs d'écoles • Directeurs adjoints des écoles – Responsables de l'étape : • Président de la commission scolaire • Directeur général • Conseiller interne ou externe – Durée moyenne : • Trois mois	• Compréhension des <i>informations</i> et des <i>conséquences</i> relatives à la réalité perçue :	– Informations : Claires, compréhensibles, significatives et révélatrices :	– Discussion des résultats des sondages et des rencontres effectuées auprès des diverses clientèles :	– Rencontres et échanges.	– Discussion de l'analyse et des recommandations pratiques :	– Ateliers de travail.	– Dépôt d'un rapport explicatif.
	• Reconnaissance de l'importance d'une <i>vision</i> et d'un <i>projet</i> corporatif pour gérer :	– Vision et projet : Mobilisateurs, exaltants et prometteurs pour le devenir de la commission scolaire :	– Explication du rôle de la vision / le projet corporatif générateur d'actions :	– Sessions de formation et d'animation.			
	• Adhésion à un nouveau <i>mode de gestion</i> pour gérer la performance de la commission scolaire :	– Mode : Utile pour la gestion de la qualité des processus administratifs et pédagogiques :	– Présentation du mode de gestion pouvant contribuer à la performance éducative :	– Témoignages, visites, vidéos, conférences, articles de revues, volumes, etc.			
		– Mode : Simple, efficace et compréhensible :	– Introduction aux bases de la GQP/R :	– Journées d'étude sur le sujet avec les cadres de la commission scolaire et du MEQ.			
	• Acceptation des nouvelles <i>responsabilités</i> des cadres dans ce mode de gestion :	– Responsabilités : Adaptées aux réalités éducatives vécues :	– Sensibilisation aux habiletés du gestionnaire : écoute, dialogue, humilité, pédagogie, mobilisation, professionnelles :	– Sessions de formation aux habiletés du gestionnaire moderne.			
	• Évaluation de l' <i>adhésion</i> des membres, sinon, retour à l'étape 1.	– Adhésion : Conforme aux attentes / responsables :	– Présentation d'expériences réussies :	– Visites, conférenciers, vidéos, cassettes, etc.			
		– Évaluation de la perception des cadres intermédiaires :					

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects ⇨	Caractéristiques ⇨	Méthodes utilisées ⇨	Outils privilégiés
4. SENSIBILISATION DES REPRÉSENTANTS SYNDICAUX POUR ADHÉSION À LA GQP/R – Personnes concernées : • Président de chaque unité syndicale • Délégués syndicaux des écoles – Responsables de l'étape : • Directeur général • Conseiller interne ou externe – Durée moyenne : • Trois mois	• Compréhension des <i>informations</i> et des <i>conséquences</i> relatives à la réalité perçue :	– Informations : Claires, compréhensibles, significatives et révélatrices :	– Présentation des résultats des sondages et des rencontres effectuées auprès des diverses clientèles : – Présentation de l'analyse et des recommandations pratiques : – Ajustements aux enjeux de l'excellence et aux directives du MEQ (Plan Pagé) :	– Rencontres et échanges. – Ateliers de travail. – Dépôt d'un rapport explicatif.
	• Reconnaissance de l'importance d'une <i>vision</i> et d'un <i>projet</i> corporatif :	– Vision et projet : Mobilisateurs, exaltants et prometteurs pour le devenir de la commission scolaire :	– Explication du rôle de la vision / projet corporatif générateur d'actions :	– Sessions de formation et d'animation.
	• Adhésion à un nouveau <i>mode de gestion</i> pour gérer la performance de la commission scolaire :	– Mode : Utile pour la gestion de la qualité des processus administratifs et pédagogiques : – Mode : Simple, efficace, compréhensible et soutien à la vision et au projet :	– Présentation du mode de gestion pouvant contribuer à la performance éducative : – Introduction aux bases de la GQP/R :	– Témoignages, visites, vidéo, conférence, articles de revues, volumes. – Journées d'étude sur le sujet avec les cadres de la commission scolaire et du MEQ.
	• Acceptation des nouvelles <i>responsabilités</i> des syndicats dans ce mode de gestion :	– Responsabilités : Adaptées aux réalités éducatives vécues :	– Sensibilisation aux habiletés du gestionnaire : écoute, dialogue, humilité, pédagogie, mobilisation, professionnelles : – Présentation d'expériences réussies :	– Sessions de formation aux habiletés du gestionnaire moderne. – Visites, conférenciers, vidéos, cassettes, etc.
	• Évaluation de l' <i>adhésion</i> des membres, sinon, retour à l'étape 1 :	– Adhésion : Conforme aux attentes / responsables :	– Évaluation de la perception des représentants syndicaux :	– Sondages auprès des personnes concernées.

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques	⇒	Méthodes utilisées	⇒	Outils privilégiés
5. CRÉATION, RÔLES ET MISE EN MARCHÉ DU COMITÉ STRATÉGIQUE	• <i>Statuts et rôles</i> du comité :		- Statuts et rôles : Précis et respectueux de la vision et du Projet corporatif qu'il faudra définir :		- Description des rôles et des responsabilités du comité :		- Document explicatif.
	- Personnes concernées :	• Nomination du <i>coordonnateur/ GQP/R</i> :	- Coordonnateur : Habileté à gérer le programme GQP/R et les audits d'efficacité et d'efficience/ commission scolaire :		- Recherche et nomination d'un candidat à l'intérieur ou à l'extérieur de la commission scolaire :		- Description de tâche et affichage du poste.
	• Président de la commission scolaire	• Formation du <i>comité</i> :	- Formation : Officialisée et connue :		- Publication des nominations dans la commission scolaire :		- Mémos, lettres, réunion, journal interne, etc.
	• Représentants des parents	• Structure de fonctionnement :	- Structure : Permanente et stable :		- Définition et présentation de la structure de fonctionnement de la GQP/R :		- Organigrammes fonctionnel et transfonctionnel de la commission scolaire.
	• Directeur général	• « <i>Charte de la qualité scolaire</i> » :	- Charte : Représentative des intentions de la haute direction en matière de qualité éducative ;		- Définition et publication à l'ensemble de l'organisation d'une « déclaration de principes » en fait de performance scolaire :		- Document intitulé « charte de la qualité » de la commission scolaire.
	• Directeurs des services de soutien	• <i>Projet corporatif</i> :	- Projet : Significatif de la mission, mobilisateur, mesurable, quantifiable/ un délai donné		- Acceptation de principe d'un projet s'inspirant d'un véritable objectif organisationnel axé sur la mission fondamentale de la commission scolaire :		- Remise d'un document intitulé projet corporatif/ informations : connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire.
	• Représentants des directions d'écoles	• <i>Philosophie éducative</i> :	- Philosophie : Conforme aux valeurs, aux croyances et à l'éthique de la commission scolaire :		- Acceptation de principe d'un recueil spécifiant les valeurs, les croyances, etc./ commission scolaire :		- Remise d'un document intitulé philosophie éducative de la commission scolaire.
	- Responsable de l'étape :	• « <i>Contrat social</i> » :	- Contrat : Réelle prise en charge de la qualité des processus/ les résultats éducatifs :		- Définition et ratification d'une entente contractuelle avec tous les acteurs scolaires :		- Document intitulé « contrat social » de la commission scolaire.
	• Conseiller interne ou externe	• <i>Types d'approbations à la fin de l'étape</i> :	- Approbations : Conformes aux recommandations/ GAS :		- Dans le cas de modifications majeures, les GAS soumettent leurs solutions pour acceptation auprès du comité :		- Document intitulé « rapport des GAS ».
	- Durée moyenne :						
• Cinq mois							

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects ⇔	Caractéristiques ⇔	Méthodes utilisées ⇔	Outils privilégiés
6. CRÉATION, RÔLES ET MISE EN MARCHÉ DU COMITÉ DE PILOTAGE – Personnes concernées : • Directeur général • Directeurs des services professionnels • Directeurs d'écoles • Représentants syndicaux • Coordonnateur de la GQP/R – Responsables de l'étape : • Coordonnateur de la qualité • Conseiller interne ou externe – Durée moyenne : • Neuf mois	• Nomination des <i>membres</i> du comité :	– Nomination : Officialisée et connue dans la commission scolaire :	– Publication des nominations dans la commission scolaire :	– Mémos, lettres, réunions, journal interne, etc.
	• <i>Statuts et responsabilités</i> du comité :	– Statut et responsabilités : Précis et cohérents avec les intentions du comité stratégique :	– Définition et présentation de la structure de fonctionnement du comité :	– Document explicatif.
	• Définition du <i>projet corporatif</i> :	– Projet : Conforme aux attentes et aux besoins des différentes clientèles de la commission scolaire :	– Analyse de la réalité et suggestion pour acceptation auprès du comité stratégique d'un projet corporatif mobilisateur :	– Sessions de travail avec toutes les personnes concernées.
	• Définition de la philosophie éducative :	– Philosophie : Conforme aux valeurs, aux croyances et à l'éthique de la commission scolaire :	– Formulation d'un recueil spécifiant les valeurs, les croyances et l'éthique / commission scolaire :	– Dépôt d'un document de présentation à cet effet.
	• Alignement des <i>projets éducatifs</i> :	– Alignement : Précis et conforme à la réalité éducative décrite :	– Publication du projet corporatif / écoles :	– Remise d'un document de présentation à cet effet.
	• Application de la <i>GQP/R</i> pour gérer les projets organisationnels et individuels :	– <i>GQP/R</i> : Adéquation entre le mode de gestion proposé et la structure des projets organisationnels et individuels prévus :	– Analyse et hiérarchisation des problèmes décelés par les conseils d'orientation et jugés préjudiciables à la réalisation du projet corporatif : – Concevoir les documents devant servir à la gestion des audits d'efficacité et des audits d'efficience / les divers projets :	– Rencontres hebdomadaires prévues par le modèle. – Rencontres hebdomadaires prévues par le modèle.

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques	⇒	Méthodes utilisées	⇒	Outils privilégiés
<p>7. MISE EN MARCHÉ DES CONSEILS D'ORIENTATION ET DES COMITÉS D'ÉCOLES/LA GQP/R ET LES PROJETS ÉDUCATIFS</p> <p>– Personnes concernées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Membres du conseil d'orientation • Membres du comité d'école • Directeur d'école • Coordonnateur de la GQP/R <p>– Responsables de l'étape :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Directeur d'école • Coordonnateur de la GQP/R • Conseiller externe (sur demande) <p>– Durée moyenne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neuf mois 	<ul style="list-style-type: none"> • Définitions des <i>statuts</i> et des <i>rôles</i> des deux comités responsables de la GQP/R dans les écoles : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Définitions : Cohérentes avec l'encadrement fonctionnel de la GQP/R et les dispositions de la <i>Loi sur l'instruction publique</i> : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Équipe de travail composée des membres des conseils d'orientation, des comités d'écoles et du coordonnateur de la GQP/R : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontres simultanées avec les deux groupes en sessions de travail.
	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination des <i>projets éducatifs</i> pour l'ensemble des écoles : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Projets éducatifs : Mesurables, quantifiables, dans un délai donné et alignés sur le projet corporatif : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Après consultation auprès des parents des écoles, analyser des données afin de définir les projets éducatifs : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Questionnaire et rencontres structurées à cette fin par les directeurs et le coordonnateur.
	<ul style="list-style-type: none"> • Description de la <i>structure</i> opérationnelle pour gérer les projets éducatifs et l'<i>alignement</i> des projets pédagogiques : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Structure : Simple, fonctionnelle, alignée et cohérente : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Avec l'aide du coordonnateur, les deux groupes établissent les encadrements fonctionnel et transfonctionnel de l'école, et ce afin d'assurer l'alignement des projets pédagogiques sur les projets éducatifs déjà alignés : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Sessions de travail avec les deux groupes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des <i>promoteurs</i> de la GQP/R dans l'école (facilitateurs) : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Choix : Judicieux, volontaire et en accord avec le descriptif de la GQP/R : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Recrutement effectué par les directeurs d'écoles et le coordonnateur de la GQP/R auprès du personnel : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Invitations et sollicitations individuelles.
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des projets éducatifs, de la philosophie éducative, des concepts, de l'encadrement de la GQP/R/écoles : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Projets : Significatifs, clairs, compréhensifs et conformes aux valeurs et aux croyances du personnel de l'école : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Sensibilisation du personnel enseignant et non enseignant à la philosophie de la GQP/R et à la logique des projets alignés par les directeurs d'écoles et le coordonnateur : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontres par petits groupes (maximum 20 personnes).
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adhésion</i> du personnel enseignant et non enseignant à la réalisation du projet éducatif : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Adhésion : Démocratique et majoritaire : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Présentation au personnel du « contrat social » tel qu'il est rédigé par le coordonnateur et les directeurs et accepté par les conseils d'orientation et les comités d'écoles : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontres par petits groupes (maximum 20 personnes).
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Création</i> des GAS et choix des animateurs : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Formation des GAS : Volontaire et démocratique : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Invitation au personnel des écoles à former les GAS et à choisir les animateurs : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Rencontres par secteurs d'activités ou centre d'intérêts.
	<ul style="list-style-type: none"> • Formation des <i>facilitateurs</i>, des <i>animateurs</i> et des <i>membres</i> composant les GAS : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Formation : Dispensée pour chaque type de fonction : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Former en cascade le personnel à partir des facilitateurs : 	–	<ul style="list-style-type: none"> – Sessions du type « formation des formateurs ». – Remise d'un document de soutien nécessaire à la compréhension du fonctionnement des GAS et de la méthode de résolution de problèmes.

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques	⇒	Méthodes utilisées	⇒	Outils privilégiés
8. DÉMARRAGE DU PROGRAMME de la GQP/R dans les écoles	• Mise en œuvre des programmes d'amélioration des processus :		- Réalisation : Graduelle, responsable et continue :		- Démarrage du programme avec les personnes volontaires :		- Diagramme de Gantt.
- Personnes concernées :					- Publication des objectifs d'efficacité / les projets éducatifs :		- Audits d'efficacité et d'efficience.
• Directeur général					- Opérationnalisation des équipes-écoles :		- Plan de travail progressif.
• Coordonnateur de la GQP/R					- Détermination des indicateurs de qualité :		- Outils de définition des indicateurs.
• Directeurs d'écoles					- Mesure des indicateurs de performance :		- Outils de mesures statistiques.
• Directeurs adjoints d'écoles					- Correctifs proposés / les équipes-écoles :		- Documents de la gestion des suivis.
• Facilitateurs de chaque école					- Évaluation des modifications :		- Outils de mesures statistiques.
• Animateurs des équipes-écoles					- Acceptation des modifications :		- Acheminement des recommandations aux conseils d'orientation (modifications mineures) ou comité stratégique (modifications majeures).
- Responsables de l'étape :							- Récompenses et gratifications.
• Directeur d'école							
• Coordonnateur de la GQP/R							
- Durée moyenne :					- Reconnaissance des résultats :		
• Six mois							

TABLEAU 10.1 (suite)
Stratégie d'implantation de la GQP/R dans une commission scolaire

Étapes	Aspects	⇒	Caractéristiques ⇒	Méthodes utilisées ⇒	Outils privilégiés
<p>9. ÉVALUATION DU PROGRAMME DE LA GQP/R ET MISE EN ŒUVRE D'UN NOUVEAU PROJET</p> <p>– Personnes concernées :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Membre du comité stratégique • Membre du comité de pilotage • Président des conseils d'orientation <p>– Responsables de l'étape :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Président de la commission scolaire • Directeur général • Coordonnateur de la GQP/R <p>– Quand ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un an après le démarrage <p>– Durée moyenne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quatre mois 	• Bilan et analyse du projet corporatif :	– Bilan et analyse : Adéquation entre les résultats et les objectifs poursuivis :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Analyse des nouvelles forces et des nouvelles faiblesses / organisation systémique :	– Redéfinition de la raison d'être, de la structure, de la technique, du contexte psychosocial et managérial de la commission scolaire.
	• Bilan et analyse des projets éducatifs :	– Bilan et analyse : Association renouvelée des services et des écoles :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Modification des moyens utilisés / GQP/R	– Analyses opérationnelles, ordinogramme.
	• Prolongation ou modification du projet corporatif :	– Projet : Association renouvelée des services et des écoles :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Mise en commun des ressources :	– Tables de concertation locale et régionale.
	• Maillage avec d'autres organisations éducatives :	– Maillage : En conformité avec les nouvelles attentes des différentes clientèles :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Évaluation des insatisfactions de la clientèle et de l'impact des dysfonctions éducatives sur la performance de la commission scolaire :	– Enquêtes, questionnaires, interviews, rencontres, revue de la littérature.
	• Étude d'un autre projet corporatif :	– Autre projet : Cohérence avec nouvelle réalité décrite :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Alignement sur le précédent projet :	– Gestion stratégique à court terme.
	• Relance du nouveau projet corporatif :	– Relance : Conforme à la volonté du personnel et la clientèle :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Analyse de la culture organisationnelle naissante :	– Concertation des trois niveaux d'acteurs selon l'évolution de l'organisation et les attentes des diverses clientèles.
	• Étude et redéfinition d'une nouvelle philosophie éducative :	– Philosophie : En accord avec les valeurs, les croyances, l'éthique proposée :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Analyse des nouveaux principes et des nouvelles règles d'engagement social :	– Concertation des trois niveaux d'acteurs.
	• Préparation du nouveau « contrat social » :	– Contrat : Représentatif des intentions des acteurs :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Concertation sur l'élaboration du contrat :	– Comité de concertation formé des principaux représentants des divers niveaux.
	• Célébration des efforts, des résultats atteints par tous les acteurs impliqués :	– Célébration : Reconnaissance annuelle des efforts et énergies consacrées au succès du projet corporatif et aux projets éducatifs :	– Bilan et analyse : Recentrage de la vision et des projets : Redéfinition / projets corporatifs et éducatifs :	– Remise d'attestations, de récompenses (services, écoles, équipes-écoles, cercles de classes ou de qualité, etc.) :	– Cérémonie annuelle d'envergure organisée par la commission scolaire et le comité d'orientation.

Le modèle étant considéré comme une tentative en vue de répondre à la présente problématique, il nous est apparu nécessaire d'élaborer une stratégie qui concourrait à son implantation. Cette stratégie s'inspire d'un « procédurier-étapiste » comportant neuf étapes rattachées à quatre grandes opérations (incitation, initiation, organisation, appréciation), qui portent sur les composantes des aspects, des caractéristiques, des méthodes et des outils essentiels à sa mise en œuvre. Tout au long de ce chapitre, nous avons tenté de proposer une approche systématique pour implanter la GQP/R dans le secteur de l'éducation, notamment dans une commission scolaire. Il est entendu que les étapes proposées doivent être mises en œuvre dans l'ordre suggéré pour permettre le succès de la stratégie. Nous espérons que la stratégie décrite pourra donner une juste idée des possibilités que recèle le mode de gestion proposé.

Sommaire et conclusion

SOMMAIRE

Cette étude avait pour but de proposer au Conseil supérieur de l'éducation un modèle de gestion permettant de répondre aux besoins que fait naître la nouvelle réalité managériale du monde de l'éducation. Axé prioritairement sur la réussite scolaire, le modèle propose en s'inspirant de certains courants de la gestion moderne, une meilleure harmonisation des structures fonctionnelles et transfonctionnelles. Dans un contexte d'excellence et de compétitivité mondiale, les commissions scolaires ont l'obligation de relever l'incontournable défi de la performance, et ce de la façon la plus efficace et la plus efficiente possible.

Dans cette perspective, il nous a paru nécessaire d'amorcer notre étude par l'établissement d'une problématique justifiant l'importance d'un changement de mode de gestion. Compte tenu de la réalité éducative, il nous a semblé utile de nous inspirer des balises établies par le CSE.

Conscient que la plupart des problèmes rencontrés dans le monde de l'éducation ne peuvent être résolus par l'approche bureaucratique qui y prévaut (CSE), force nous était de reconnaître la nécessité d'aller puiser chez les auteurs modernes, les fondements conceptuels essentiels à la conception et à l'application du modèle. Après cette revue de la littérature, nous avons pu constater que les pistes les plus prometteuses s'inspiraient des théories liées aux « sciences des comportements » et aux principes du « changement radical ».

C'est dans cette optique d'innovation que nous avons proposé, au chapitre 2, un cadre théorique (modes d'organisation et de gestion) adapté aux caractéristiques propres d'une commission scolaire à la recherche de l'amélioration de la réussite éducative. Inspiré des principes sous-jacents à une véritable « participation de prise en charge responsable », le modèle proposé montre l'importance de la mobilisation de tous les acteurs pour gérer l'efficacité et l'efficience éducatives d'une commission scolaire. À partir de ce postulat de base, le modèle propose une méthode permettant de mettre en interrelation les différentes fonctions administratives et pédagogiques de l'organisation.

Ainsi, dans le souci « de mieux faire ensemble ce que l'on doit accomplir », nous avons élaboré un cadre conceptuel de gestion découlant d'une approche intégrée en sept étapes. En somme, le modèle propose dans sa globalité une bonne connaissance de la réalité éducative de la commission scolaire (forces, faiblesses), et ce, dans le but de susciter chez les dirigeants une vision pouvant mener à la définition de projets organisationnels générateurs d'actions (projet corporatif, projets éducatifs).

Puisque les principes de la GQP/R visent, entre autres, à gérer l'amélioration continue des processus menant à des résultats (projets), il nous a semblé nécessaire ; pour maîtriser la performance des services professionnels et pédagogiques, d'avoir recours à des groupes volontaires de travail. Sous le nom de « groupes d'améliorations scolaires » (GAS), ces entités voient à l'amélioration continue des processus fonctionnels et transfonctionnels dans le respect de l'alignement des divers projets (corporatifs et éducatifs). Cet objectif est appuyé par une méthode de résolution de problèmes qui explique le cycle, les étapes et les outils essentiels au bon fonctionnement des GAS. La GQP/R exige de la part des gestionnaires certaines aptitudes particulières, sur lesquelles nous nous sommes attardés : capacités d'écoute, de dialogue, d'humilité, d'animateur-pédagogue, de leader-mobilisateur et professionnelles. Une fois acquise la maîtrise de ces aptitudes essentielles, les gestionnaires doivent procéder, aux fins d'ajustement organisationnel et managérial, à l'évaluation continue du cadre de gestion proposé.

Vu que le modèle est présenté dans sa totalité comme une solution possible aux problèmes de réussite éducative, il nous a semblé indispensable d'élaborer une stratégie qui concourrait à son implantation. Cette dernière s'inspire d'un « procédurier-étapiste » comportant neuf étapes dont la description désigne des responsables, des délais, des aspects, des caractéristiques, des méthodes et des outils essentiels à la mise en œuvre de chacune.

CONCLUSION

Nous souhaitons avant tout que la présente étude constitue un guide menant à l'émergence d'une nouvelle façon de gérer les commissions scolaires. Cette proposition managériale vise à créer, dans ces dernières, une dynamique éducative privilégiant les fonctionnements souples, stimulants et revalorisants. Pour rendre positive cette dynamique, les commissions scolaires doivent faire preuve de vision, d'ambition et de projets. La nouvelle conjoncture mondiale qui touche les organisations publiques exige de la part du milieu scolaire la recherche de nouveaux consensus quant à la mission éducative et à la gestion stratégique.

L'incontournable conjoncture nous impose, à nous administrateurs et gestionnaires en général, une nouvelle façon de diriger, voire de gérer les ressources humaines. Il nous faut passer de la bureaucratie dévalorisante à la gestion revalorisante. Pour ce faire, nous devons procéder à la révision du rôle et des responsabilités de chacun. Dans cette « turbulence managériale » qui affecte actuellement le monde scolaire, il nous faut passer de l'autorité imposée au pouvoir mérité (profil des compétences). Pour y arriver, quatre tâches essentielles incombent aux gestionnaires scolaires : 1) la simplification des structures, 2) la délégation des pouvoirs vers l'école, 3) l'ouverture à un partenariat interne et externe, et 4) la reconnaissance des contributions administratives et pédagogiques des acteurs. Bref, il nous faut passer de la préoccupation étroitement budgétaire à une perspective éducative orientée vers la réussite. Pour réaliser une telle ambition, les gestionnaires devront s'attarder à la détermination des priorités éducatives, à la définition d'un projet rassembleur et à l'établissement d'un « contrat social » plus mobilisateur.

Si, pour juger de la qualité des services administratifs et pédagogiques, il nous faut posséder un minimum d'informations, il est urgent de passer du laisser-aller à l'évaluation systématique de la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats. Dans cette perspective, deux obligations s'imposent aux agents de l'éducation : l'évaluation institutionnelle et la prise en charge responsable des projets organisationnels par les acteurs. Comme on l'a vu dans la stratégie d'implantation, ces derniers devront prévoir une période transitoire permettant d'assurer la compréhension du modèle, l'adhésion de la haute direction et la participation du personnel. Lors de la mise en œuvre, aucune action ne doit faire l'objet d'improvisation. La stratégie d'implantation proposée constitue un excellent plan d'action pour ceux et celles qui veulent faire l'expérience du nouveau mode de gestion.

De plus, pour effectuer ce type de réforme, la commission scolaire devra, comme l'indiquait le CSE (1993), s'imposer une certaine rigueur organisationnelle, soit : faire l'examen des problèmes et des initiatives au sein de l'établissement, procéder à la résolution des contraintes du quotidien et travailler à l'instauration de nouvelles pratiques de gestion. La réalisation de ces conditions sera encouragée par un « leadership de vision », c'est-à-dire par le partage d'un projet commun orienté vers l'innovation, l'amélioration et le soutien aux acteurs. Au chapitre de la mobilisation, les responsables devront aussi prendre en compte les besoins et les compétences du personnel en place, et ce dans l'instauration d'une nouvelle culture qui repose sur le partage du « pouvoir de solution ».

En ce qui a trait à l'amélioration de l'efficacité, le rendement connaîtra des hausses appréciables dans la mesure où la haute direction acceptera de déterminer, avec l'ensemble des acteurs, des objectifs mesurables fondés sur la véritable mission éducative de l'organisation. Il est essentiel de comprendre que les projets organisationnels (corporatif, éducatif) sont intimement liés à la « raison d'être » de la commission scolaire et que leur réalisation est sous-tendue par une « philosophie organisationnelle » axée sur les valeurs, les croyances et l'éthique professionnelle que souhaitent respecter les gestionnaires et les instituteurs. Guidés par un tel *credo*, les membres de l'organisation s'engagent sur la base d'un « contrat social » à réaliser à l'intérieur du délai prescrit, les projets énumérés. En raison des caractéristiques propres des commissions scolaires, la façon de faire peut varier indéfiniment, et ce au gré des besoins et des ambitions de chaque organisation. Une chose est certaine : l'évaluation des processus pédagogiques doit avoir préséance sur l'évaluation des personnes. La gratitude individuelle doit faire place à la reconnaissance collective, c'est-à-dire à la gratification des groupes d'améliorations scolaires. Dans cet esprit communautaire, il est admis que souvent les récompenses individuelles freinent le travail d'équipe, la collaboration interpersonnelle et l'atteinte d'un but commun. Dans certains cas, la pratique axée sur les récompenses individuelles est perçue dans les organisations traditionnelles comme du favoritisme, dont le corollaire est souvent la concurrence, la rivalité, voire le mépris.

Pour se conformer aux pratiques des « entreprises à succès », l'école moderne doit s'éloigner de la culture de « l'école-usine » et s'inspirer des entreprises de « haute technologie », qui se caractérisent par une structure simplifiée, une organisation « aplatie », un pouvoir de solution partagé et motivant. Cette transformation « copernicienne » se réalisera dans la mesure où les gestionnaires commenceront à considérer les ressources humaines comme de véritables collaborateurs voués à la cause éducative. Les expressions telles que « boss », « supérieur », « employé », « subalternes »

sont à cet égard à proscrire, parce qu'elles élèvent bien souvent des barrières psychologiques entre les individus et les équipes. Dans une telle hiérarchisation de statuts sociaux, comment espérer tendre vers un véritable partenariat, l'information ne circulant pas librement et horizontalement entre les personnes, entre les classes, les écoles et les services professionnels ? Les vieilles pratiques favorisent malheureusement l'information privilégiée, la notion de pouvoir et la compétition interne.

Toutefois, les nombreuses caractéristiques positives observées par le groupe témoin lors de l'analyse du modèle nous portent à croire que la nouvelle culture réclamée par les gestionnaires scolaires commence à être ressentie comme une urgente nécessité. Pour corriger la situation, tous doivent, dans un esprit de collaboration, ramer à la même cadence vers un objectif collectivement partagé.

Le modèle proposé ne prétend certes pas constituer une panacée à toutes les faiblesses ou à toutes les anomalies mises en lumière par la problématique du CSE. Toutefois, il pourrait, dans une certaine mesure, contribuer à l'amélioration de nombreux aspects de l'organisation scolaire. Voici à cet égard quelques-unes des mesures proposées :

1. Mise au jour des forces et des faiblesses en matière de réussite scolaire.
2. Définition, alignement et gestion de projets organisationnels précis.
3. Concrétisation d'un partenariat soucieux de la maximisation des processus éducatifs (faire plus avec moins).
4. Création d'un climat organisationnel favorable à la prise en charge responsable de toutes les actions éducatives.
5. Application d'un modèle pour gérer la performance des services (gestionnaires), des écoles (directeurs) et de l'acte pédagogique (instituteurs).
6. Mise au point de méthodes et d'instruments favorisant la gestion de l'amélioration des processus éducatifs.
7. Choix d'instruments de mesure et d'évaluation essentiels à l'atteinte des objectifs éducatifs (projets organisationnels, individuels).
8. Ajustement constant de l'organisation (commission scolaire, école) aux besoins et aux attentes de l'environnement-client (Parents, établissements d'accueil, marché du travail, public, éducateurs, etc.).

À la lumière de cette recherche-action, nous pouvons affirmer que le modèle donne suite, dans une certaine mesure, au Rapport annuel 1991-1992 *La gestion de l'éducation : la nécessité d'un autre modèle* du Conseil supérieur de l'éducation et au Plan d'action sur la réussite scolaire *Chacun ses devoirs* de l'ex-ministre de l'Éducation, Michel Pagé. À cet égard, nous croyons que son application pourrait contribuer à l'amélioration des performances des commissions scolaires du Québec.

D'ailleurs, si l'on s'entend pour reconnaître que l'éducation est le dernier bastion du conservatisme dans une société en constante mutation, à bien y penser, ne faudrait-il pas, après 25 ans (Rapport Parent) revoir en profondeur les assises du présent modèle ? Les changements structurels que nous imposent les transformations sociales, économiques et technologiques ne nous signifient-ils pas qu'il y a péril en la demeure ? Face à une telle réforme, le MEQ n'aurait-il pas avantage à remettre en question certaines pratiques jugées fondamentales. N'est-il pas temps...

- de reconnaître que l'école est en crise et que le citoyen de demain est exposé à la paupérisation (décrochage, échecs, reprises, programmes désuets, etc.) ;
- de remettre en question les critères d'évaluation du système d'éducation ;
- d'assouplir le système d'éducation dans sa globalité et dans ses parties ;
- de corriger l'école à partir de ceux qui la font, non de ceux qui la pensent ;
- de s'attaquer à la lenteur et à la lourdeur bureaucratiques du MEQ ;
- de repenser le rôle et les responsabilités des commissions scolaires et des directions d'écoles ;
- de proposer une restructuration des ordres primaire, secondaire et collégial ;
- de donner aux directeurs la pleine gestion de leur école ;
- de tirer les enseignants de l'isolement en les associant à la gestion de l'école ;
- de permettre à l'enseignant de revenir à la relation éducative la plus fondamentale ;

- de convenir avec le syndicat des enseignants de règles de travail s’inspirant davantage du milieu de l’éducation que de celui des « cols bleus » ;
- de reconnaître que l’actuelle convention collective des enseignants favorise la perpétuation de l’école-usine ;
- de mettre l’accent sur la « pédagogie » plutôt que sur la « conformité administrative » par rapport aux directives de la commission scolaire ou du MEQ ;
- d’axer la mission de l’école et des enseignants sur la vérification du degré d’apprentissage et la compréhension individuelle de ceux qui ont besoin de plus de temps pour apprendre ;
- de transmettre aux élèves le plaisir d’apprendre, le goût du travail, l’esprit critique, d’analyse et de synthèse ;
- d’informer les élèves des nouveaux enjeux du marché du travail et des conditions de la réussite sociale dans un monde en perpétuel changement ;
- d’apprendre aux élèves à réfléchir plutôt qu’à mémoriser ;
- de repenser le monstre froid que sont les écoles polyvalentes en revenant à des écoles de dimensions plus humaines ;
- de revenir au cloisonnement des groupes-classes, afin de créer un réel sentiment d’appartenance qui favorise l’enseignement et l’apprentissage coopératifs ;
- de plaider en faveur d’unités d’apprentissage plus petites et plus souples par le retour au titulariat ou au tutorat ;
- de songer à l’enseignement et à l’apprentissage à partir des nouvelles techniques de l’information et de la communication (NTIC) ;
- de revoir les règles relatives aux examens, à la diplomation, au financement des divers établissements du réseau, et de voir à leur harmonisation, etc.

À la veille du dépôt des recommandations des États généraux sur l’éducation, le MEQ pourrait tirer avantage de ce modèle pour amorcer une véritable réforme, dont l’approche reposerait sur une nouvelle façon de « faire ensemble » ce qu’on n’a pas tout à fait réussi individuellement. Sans l’écoute, le dialogue et l’implication de tous les acteurs du monde de l’éducation, nous continuerons à épiloguer encore quelques années sur le

sujet. Ne vaut-il pas mieux abolir le présent modèle et en réinventer un nouveau que de s'acharner à le rafistoler ? L'idéal serait-il un « panaché » des deux systèmes, c'est-à-dire, un modèle hybride s'inspirant de l'ancien et de celui qui a été proposé ici ? Une chose est certaine, pour ne pas rater l'important rendez-vous du XXI^e siècle, la société québécoise doit prendre des risques, c'est-à-dire être révolutionnaire, sinon les décideurs d'aujourd'hui risquent d'être mis au ban des accusés demain.

Références

- ABERNETHY P.E., SERFASS, R.W. (1992). *One District's Quality Improvement Story*. Educational Leadership November, vol. 50, n° 3, p. 14-17.
- AFCIQ/AFQ : ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA QUALITÉ (1990). *Guide des outils pour la qualité*. Paris, Tour Europe, La défense.
- AKTOUF, O. (1989). *Le management, entre tradition et renouvellement*. Montréal, Gaétan Morin Éditeur.
- ALBRECHT, K. (1988). *At America's Service*. Homewood, Illinois, Dow Jones-Irwin.
- APRIL, P. (1992). « Le décrochage, c'est le combat de toute la société. » Montréal, *La Presse*, samedi le 25 janvier.
- ARCHIER, G., SERIEYX, H. (1984). *L'entreprise du 3^e type*. Paris, Édition du Seuil.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (1975). *Charte des droits et libertés de la personne*. Québec, juin.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (1979). Ministère de l'Éducation, *Projet de Loi 71 modifiant la Loi de l'instruction publique*. Gouvernement du Québec, Trente et unième législature, quatrième session.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (1991). Ministère de l'Éducation, *Loi sur l'instruction publique*. Gouvernement du Québec, Chapitre 1-13.3, 8 octobre.
- ASTIN, A., W. (1991). *Assessment for Excellence, the Philosophy and Practice of Excellence in Higher Education*. New York, McMillan Edition.
- ATHOS, A.G., PASCALE, R.T. (1986). *The Art of Japanese Management*. Penguin Business Library.

- ATKINSON, P.E. (1990). *Creating Culture Change : The Key to Successful Total Quality Management*. Bedford MK42 7PW, UK, IFS Ltd, British Library.
- AUSTIN, J.L. (1962). *How To Do Things With Words*. New York, Oxford University Press.
- BARKER, J. (1992). *À la découverte du futur : Les paradigmes*. Montréal, Vidéo International Télé-Film.
- BARKER, J. (1992). *Future Edge : Discovering the New Paradigms of Success*. New York, William Murrow.
- BARNABÉ, C., GIRARD, H. (1987). *Administration scolaire : Théorie et pratique*. Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- BARNABÉ, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Cap-Rouge, Les Presses Inter Universitaires, Les Éditions 2 Continents, Les Éditions Transcontinental.
- BENNIS, W. (1956). « Beyond Bureaucracy », *Trans-Action*, juillet, août, p.31.
- BENNIS, W., NANUS, B. (1985). *Leaders*. New York, Harper Collings Publisher.
- BENNIS, W., NANUS, B. (1985). *Diriger : Les secrets des meilleurs leaders*. Paris, InterÉditions. Traduction de *Leaders* par Christine Durieux.
- BENNIS, W. (1993). *Vision et leadership*. Montréal, Colloque du « Groupe Innovation », Palais des Congrès, les 4, 5 et 6 avril, p. 67-72.
- BEREDY, G. (1964). *Comparative Method in Education*. New York, HRW.
- BERNILLON, A., CERUTTI, O. (1988). *Les outils du management de la qualité*. Paris, AFNOR.
- BLANCHET, L. *et al.* (1982). *Réseau primaire et santé mentale : Une expérience de recherche-action*. Montréal, Unité de recherche psychosociale, Centre Hospitalier Douglas, avril.
- BLANKSTEIN, A.M. (1992). « Lessons from Enlightened : The Formula for Improving our Schools ». *Corporations*. Educational Leadership, mars, vol. 49, n° 6, p. 71-75.
- BONSTINGL, J.J. (1992). « The Total Quality Classroom ». *Educational Leadership*, mars, vol. 49, n° 6, p. 66-70.
- BONSTINGL, J.J. (1992). « The Quality Revolution in Education ». *Educational Leadership*, novembre, vol. 50, n° 3, p. 4-9.
- BOURASSA, R. (1991). « Dévoilement de la Charte québécoise de la qualité totale ». Québec, *Le Soleil*, Cahier économique, mardi, 1^{er} octobre.
- BRANDT, R. (1992). « Are We Committed to Quality ? », *Educational Leadership*, vol. 50, n° 3, p. 3-5.
- BRUNEAU, J., EMOND, P. (1989). *Programme intégré de management (PRIMA)*. Sainte-Foy, ENAP, Université du Québec.

- BUHLER, N., PLAGNES, P. (1990). *Les démarches de projet d'entreprise*. Paris, V. Laboucheix, *Traité de la qualité totale*, Dunod Entreprise.
- BYRNES, M., CORNESKY, R., BYRNES, L. (1992). *The Quality Teacher : Implementing Total Quality Management in the Classroom*. Bunnell, FL, Cornesky & Associates Press.
- CAMPBELL, A., DEVINE, M., YOUNG, D. (1992). *Du projet d'entreprise d'engagement personnel : le sens de la mission*. Paris, Les Éditions d'Organisation. Traduction de *A Sense of Mission* par Laurence Nicolaïeff.
- CARLZON, C. (1988). *Renversons la pyramide*. Paris, InterÉditions.
- CARPENTIER-ROY, M.C. (1992). *Rapport de recherche : Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Québec, Centre de documentation de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).
- CARR, D., LITTMAN, I.D. (1991). *Excellence in Government*. Arlington, Cooper and Lybrand.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (CEQ) (1989-1991). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation des Commissions scolaires pour catholiques (CPNCC) et le Syndicat d'enseignantes et enseignants du Québec (CEQ)*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- CHANLAT, A., SÉGUIN, F. (1987). *L'analyse des organisations ; une anthologie sociologique*. Vol. 2 : Les composantes de l'organisation. Montréal, Gaétan Morin Editeur.
- CHAPMAN, J., BOYD, W.L. (1986). « Decentralization, Devolution and the School Principal : Australian lessons on statewide educational reform ». *Educational Administration Quartely*, vol. 22, n° 4, p. 28-58.
- CLUNE, W.H., WHITE, P.A. (1988). *School-Based Management : Institutional Variation, Implementation, and Issues for Further Research*. New Brunswick, NJ., Center for Policy Research in Education, Eagleton Institute of Politics, Rutgers University.
- COATE, I. (1989). *Total Quality Management in Higher Education : Implementing Total Quality Management in a University Setting* (Sherr, L.A., Teeter, D.J.). San Francisco, Jossey-Bass.
- COATE, L.E. (1990). *Implementing Total Quality Management in a University Setting*. Oregon, Oregon University, July.
- COMITÉ DIRECTEUR DE LA PROSPÉRITÉ (1992). *Innover, pour l'avenir : un plan d'action pour la prospérité du Canada*. Ottawa, Canada, Gouvernement fédéral, ministère des Approvisionnements et Services.
- COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (1975). *Comité d'études sur la gestion participative des écoles secondaires*. Montréal, Rapport.

- CONSEIL DU TRÉSOR (1991). *Politique gouvernementale concernant l'amélioration de la qualité des services aux citoyens*. Québec, Gouvernement du Québec, avril.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1970). *L'activité éducative, Rapport annuel 1969-1970*. Avis au MEQ, Québec, Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1976). *De crises en enfilade, Rapport annuel 1975-1976*. Avis au MEQ, Québec, Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *L'évaluation : situation actuelle et voies de développement, Rapport annuel 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Avis au MEQ, Québec, Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). *La condition enseignante*. Avis au MEQ, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1988). *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*. Avis au MEQ, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs ? Étude et recherche*, Michèle Berthelot. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Avis au MEQ, Québec, Les Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Rapport annuel 1991-1992. Avis au MEQ, Québec, Les Publications du Québec.
- COOKE, D. (1994). « Priorité à l'éducation : Assises pancanadiennes de l'éducation ». Montréal, *La Presse*, samedi 28 mai, A-12.
- COOPER, R., BURRELL, G. (1988). *Modernism, Postmodernism, and Organization Analysis : An Introduction*. *Organization Studies*, vol. 9, n° 1, p. 91-112.
- COTÉ, N., ABRAVEL, H., JACQUES, J. et BÉLANGER, L. (1986). *Individu, groupe et organisation*. Montréal, Gaétan Morin Éditeur.
- CPNCC (Comité patronal de négociation des Commissions scolaires pour catholiques), CEQ (Centrale de l'Enseignement du Québec) (1990). *Enseignants et enseignantes CPNCC 1989-1991. Cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec, ISBN 2-550-15015-5.
- CRAWFORD, D., BODINE, R., HOGLUND, R. (1993). *The School for Quality : Managing the School and Classroom the Deming Way*. Champaign, Illinois, Research Press.
- CROSBY, P. (1979). *Quality is Free : The Art of Making Quality Certain*. New York, McGraw-Hill.

- CROSBY, P. (1983). *Le management de la qualité : Notes de stage*. Paris, ADERA-AFCIQ- AFNOR, juin.
- CROSBY, P. (1984). *La qualité sans larme : l'art de gérer sans problème*. Paris, Économica.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Éditions du Seuil.
- CULTBERSON, J.A. (1981). *Three Epistemologies and the Study of Educational Administration*. UCEA, Review, vol. 22, n° 1, p. 1-6.
- DAOUST, F. (1992). « La concertation en milieu de travail ressemble à du surplace ». Québec, *Le Soleil*, vendredi, 8 mai.
- DAVIS, S. (1984). *Managing Corporate Culture*. Cambridge, Mass, Ballinger.
- DE BETTIGNIES, H.C. (1989). *Kaizen : La clé de la compétitivité japonaise*. Préface du volume de Masaaki Imai. Paris, Édition Eyrolles.
- DE LA GARANDERIE, A. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris, Édition Le Centurion.
- DE LA GARANDERIE, A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection au service de la gestion mentale*. Paris, Édition Le Centurion.
- DEBLOIS, C. (1988). *Administration scolaire et le défi paradigmatique*. Québec, Les Cahiers du LABRAPS. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DEBLOIS, C., MIKLOS, E. (1992). *L'administration de l'éducation : un essai de définition*. Notes de cours. Sainte-Foy, Département d'administration scolaire, Université Laval.
- DECKER, J.F. (1988). *Être motivé et réussir*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT (1959). *Les principes*. Beyrouth, Liban, Centre de l'information nationale.
- DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME (1948). *Les droits et les principes*. Paris, ONU, 10 décembre.
- DEMING, W.E. (1982). *Hors de la crise*. Paris, Édition Économica. Traduction partielle de *Out of the Crisis* par J.M. Gogue, 1991.
- DESJARDINS, C. (1993). *Qualité totale en éducation : Le défi de la cohérence*. Conférence prononcée dans le cadre des activités de l'Association québécoise de la qualité. Hautes Études commerciales, 31 mars.
- DESJARDINS, C. (1993). « La qualité totale en éducation. À la Une », *Nouvelles CEQ*, mars-avril, vol. 14, n° 3, p. 8-9.
- DROUIN, D. (1993). « La violence dans les écoles ». Québec, *Le Soleil*, dimanche, 9 mai.
- DROUIN, D. (1994). « Formation : doit-on appliquer la formule à succès de certains pays ? », Montréal, *La Presse*, A-15, samedi, 9 avril.

- DRUCKER, P. (1976). *L'entreprise face à la crise mondiale*. Paris, InterÉditions.
- DRUCKER, P. (1977). *People and Performance*. New York, HarperCollins Publisher.
- DRUCKER, P. (1988). *Organisation du futur*. Harvard, L'Expansion, automne, vol. 50, p. 9-16.
- DRUCKER, P. (1991). *Les nouvelles réalités - De l'État-providence à la société du savoir*. Paris, InterÉditions.
- DRUCKER, P. (1991). *The New Productivity Challenge*. Harvard Business Review, vol. 69, n° 6, p. 69-79.
- DUBUISSON, P. (1992). « Le vrai défi du "libre-échange" à trois : la formation ». Montréal, *La Presse*, vendredi, 7 août.
- DUNLAP, D., GOLDMAN, P. (1991). *Rethinking Power in Schools*. Educational Administration Quarterly, vol. 27, n° 1, p. 5-29.
- EMERY F. (1969). *Systems Thinking*. Baltimore, Penguin Books.
- ENAP (École nationale d'administration publique) (1993). *Les habiletés de gestion dans les secteurs public et parapublic*. Sainte-Foy, Service d'évaluation des compétences et de développement de carrière.
- ÉTHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- ÉTHIER, G. (1994). *La qualité totale : Nouvelle panacée du secteur public*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- FEIGENBAUM, A.V. (1956). *Total Quality Control*. Harvard Business Review, novembre, vol. 7, n° 34, p. 45-51.
- FIELDS, J.C. (1993). *Total Quality for Schools : A suggestion for American Education*. Milwaukee, Wisconsin, ASQC, Quality Press.
- FONCTION PUBLIQUE 2000 (1991). *Guide de gestion du changement dans la fonction publique : Les voies de l'innovation*. Ottawa, Gouvernement fédéral, ministère des Approvisionnements et Services.
- FORTIN, P. (1991). « Douze experts se prononcent : à moins d'un sérieux coup de barre, le Canada court à sa ruine ». Montréal, *Les Affaires*, samedi, 29 juin.
- FOSTER, W. (1986). *Paradigms and Promises : New Approaches to Educational Administration*. Buffalo, NY, Prometheus.
- FREEDMAN, D. (1993). *A « Nouvelle » science, « Nouveau » management*. Harvard L'Expansion, printemps, vol. 68, p. 6-13.
- FREESTON, K.R. (1992). « Getting Started with TQM ». *Educational Leadership*, novembre, vol. 50, n° 3, p. 10-13.
- FRIEDMAN, E., GILBERT, D. (1988). *Corporate Strategy and the Search for Ethics*. Englewood cliffs, NJ, Prentice-Hall.

- FRYMIER, J. (1987). *Bureaucracy and the Neutering of Teachers*. Phi Delta Kappan, vol. 69, n° 1, p. 9-14.
- GAGNÉ, J.P. (1992). « Selon 64 % des leaders québécois, le système d'éducation prépare mal au marché du travail ». Montréal, *Les Affaires*, samedi, 30 mai.
- GALLUP (1993). « Les Canadiens font peu confiance au système pédagogique ». Montréal, *La Presse*, jeudi, 10 juin.
- GARANT, P. (1971). *Droit et législation scolaire*. Montréal, McGraw-Hill.
- GEORGEAULT, P., SYLVAIN, L. (1980). La participation *des* parents dans les *comités d'école*. Synthèse du rapport, Direction de la recherche. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- GLASSER, W. (1992). *The Quality School : Managing Students Without Coercion*. New York, HarperCollins Publisher.
- GLASSER, W. (1993). *The Quality School Teacher*. New York, HarperPerennial/ Harper-Collins Publishers.
- GLASSER, W. (1994). *The Control Theory Manager/Deming's Principles*. New York, HarperBusiness / HarperCollins.
- GODBOUT, C. (1991). « Contrat social : nouvel habit ou uniforme ? ». Montréal, *Revue Avenir*, juin, vol. 5, n° 5, p. 17.
- GOGUE, J.M. (1991). Traduction : partielle de *Hors de la crise* de W.E Deming, 1982. Paris, Économica.
- GOLDMAN, P., VAN HOUTEN, D. (1977). *Une analyse marxiste de la bureaucratie*, dans J.F. Chanlat et F. Séguin (1987). *L'analyse des organisations, une anthologie sociologique : les composantes de l'organisation*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- GORZ, R. (1985). *Rapport de recherche : Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Cité par CARPENTIER-ROY, M.C., 1992. Québec, Centre de documentation de la CEQ.
- GOVERNEMENT FÉDÉRAL (1992). « Les 300 000 emplois disponibles ». Montréal, *Revue Avenir*, janvier, p. 33.
- GOYETTE, G., LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- GRAND'MAISON, J. (1992). « Des valeurs molles font un peuple mou ». Sillery, Québec, *Revue Notre Dame*, n° 5.
- GREENFIELD, T.D. (1984). *Theories of Educational Organization : A Critical perspective*. International Encyclopedia of Education, Research and Studies. Oxford, England, Pergamon.

- HALLINGER, P., MURPHY, J., HAUSMAN, C. (1992). « Restructuring Schools : Principals' Perceptions of Fundamental Educational Reform ». *Educational administration Quarterly*, août, vol. 28, n° 3, p. 330-349.
- HAMPEL, R.L. (1986). *The Last Little Citadel : American High School since 1940*. Boston, Mass, Houghton Mifflin.
- HARRINGTON, J. (1991). *Objectif qualité totale : un processus d'amélioration continue*. Montréal, Édition Transcontinentales.
- HAWLEY, W.D. (1989). « Looking Backward at Educational Reform ». *Education Week*, vol. 9, n° 9, p. 32-35.
- HAYES, G.E. (1992). Cité par Spanbauer, S. dans *A Quality System for Education*. Wisconsin, ASQC, Quality Press Milwaukee, p. 3-4.
- HERNIAUX, G., NOYÉ, D. (1990). *Améliorer la qualité des processus*. Paris, INSEP Édition.
- HERZBERG, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York, Wiley.
- HIXSON, J., LOVELACE, K. (1992). « Total Quality Management's Challenge to Urban Schools ». *Educational Leadership*, vol. 50, n° 3, p. 24-27.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI, Author.
- HORINE, J., HAILEY, W., RUBACH, L. (1993). « Transforming Schools, A Growing Number of K-12 Educators Are Embracing Total Quality Management ». *Quality Progress*, octobre, vol. 26, n° 10, p. 31-33.
- HOROVITZ, J. (1987). *La qualité des services : À la conquête du client*. Paris, InterÉditions.
- IAZYKOFF, V. (1990). *Sciences humaines et qualité totale. Traité de la qualité totale de Vincent Laboucheix*. Paris, Dunod Entreprise.
- ILLICH, Y. (1973). *La convivialité*. Paris, Édition du Seuil.
- IMAI, M., (1990). *Kaizen : La clé de la compétitivité japonaise*. Paris, Éditions Eyrolles.
- ISABELLE, R. (1982). *Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes ? L'évolution des cégeps de 1967 à 1982. Collection études et réflexions sur l'enseignement collégial 1982-1983, Conseil des collèges*. Québec, Gouvernement du Québec.
- ISAACSON, N., BAMBURG, J. (1992). « Can Schools Become Learning Organizations ? », *Educational Leadership*, novembre, vol. 50, n° 3, p. 42-44.
- ISHIKAWA, K. (1985). *What is Total Quality Control ? The Japanese Way*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- JACOBY, D. (1991). *Réforme de la fonction publique provinciale*. Commission Lemieux-Lazure. Québec, Gouvernement du Québec.

- JOINER, B. (1987). *Total Quality Leadership vs. Management by Results* in N. Backaitis and H.H. Rosen (Eds). Reading on Managing Organizational Quality. San Diego, Navy Personnel Research and Development Center.
- JURAN, J.M. (1951). *Quality Control Handbook*. Third Edition. New York, McGraw Hill.
- JURAN, J.M. (1983). *Gestion de la qualité*. Paris, AFNOR, Collection, Normes et techniques.
- JURAN, J.M. (1987). *La qualité dans les services*. Paris, AFNOR.
- JURAN, J.M. (1989). *Juran on Leadership for Quality*. New York, Free Press.
- KANE, J. (1986). « IBM's Quality Focus on the Business Process ». *Quality Progress*, avril, vol. 36, p. 24
- KAST, F., ROSENZWEIG, J.E. (1974). *Organization and Management*. New York, McGraw-Hill.
- KATZ, D., KAHN, R.L. (1966). *The social Psychology of Organizations*. New York, Wiley Edition.
- KAUFMAN, R., HIRUMI, A. (1992). « Ten Steps to "TQM Plus". *Educational Leadership*, vol. 50, n° 3, p. 33-34.
- KÉLADA, J. (1991). La triade de la qualité totale. Montréal, *Revue de la Qualité totale*, vol. 12, n° 1, p. 5-9.
- KÉLADA, J. (1991). « Qualité totale et gestion par extraversion ». Montréal, *Revue Gestion*, février, vol. 16, n° 1, p. 42-49.
- KÉLADA, J. (1992). *Comprendre et réaliser la qualité totale*. Dollards-des-Ormeaux, Éditions QUAFEC.
- KING, A., SCHNEIDER, B. (1992). *La révolution mondiale a commencé*. Paris, Calmann-Lévy.
- KUHN, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, Chicago University Press.
- LAFLAMME, M. (1977). *Diagnostic organisationnel et stratégie de développement*. Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- LAJOIE, A. (1968). *Les structures administratives régionales : déconcentration et décentralisation au Québec*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- LALIBERTÉ, G.R., PLANTE, J. (1991). *Le système scolaire au Québec*. Modules 8-9, Département d'administration et politique scolaire. Québec, Université Laval.
- LANGLOIS, L. (1991). *La loi 107 et le projet éducatif*. Projet d'intervention en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique. Montréal, ENAP.
- LAROSE, G. (1990). « Les défis syndicaux de la prochaine décennie ». Montréal, *Revue Avenir*, mars, vol. 4, n° 2, p. 37-39.

- LAROSE, G. (1992). « Une Révolution du Travail ». Québec, *Journal de Québec*, lundi, 17 février, p. 8.
- LECLERC, J. (1987). *Le développement organisationnel*. Dans Barnabé C. et Girard H. (Eds). *Administration scolaire : Théorie et pratique* p. 167-202, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- LECLERC, J. (1992). *Notes de cours et documentation*. Maîtrise-Option A. Sainte-Foy, ENAP, Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (1983). *L'Éducation totale*. Montréal, Les Éditions Nathan/Ville-Marie.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal, Édition Larousse.
- LEJEUNE, J.P. (1992). « Et si Jarislowsky avait raison ? » Québec, *La Revue Commerce*, février, vol. 2, p. 24-32.
- LE MOIGNE, J.L. (1977). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris, Presse Universitaire de France, Collection Système-Décision.
- LIKERT, R. (1967). *The Human organization*. New York, McGraw-Hill.
- LIKERT, R. (1974). *Le gouvernement participatif*. Paris, Gauthier Villimitée (Astin, 1991) *School-Based Management*, in S.C. Smith, J.A. Mazzerella, P.K. Peale (Eds.) *School Leadership : Handbook for Survival*, Eugene, OR, ERIC Clearing House on Educational Management, University of Oregon.
- MARQUIS, S., BERGERON, B. (1993). « Quand les travailleurs craquent sous la pression de la qualité totale ». Conférence à la Fondation québécoise des maladies mentales. Montréal, *La Presse*, 12 décembre, p. C-1.
- MASLOW, A. H. (1943). *Theory of Human Motivation*. *Psychological Review*, vol. 50, p. 370-396.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, Harper and Brothers.
- MAXWELL, J. (1992). « Les écoles produisent de plus en plus d'analphabètes au pays ». Montréal, *La Presse*, jeudi 30 avril, p. A-4.
- McCLELLAND, D. (1966). « That Urge to Achieve ». *Think Review*, vol. 58, p.82-89.
- McGREGOR, D. (1962). *The Human Side of Enterprise*. New York, McGraw-Hill.
- McNEIL A., CLEMMER, J. (1990). *La stratégie V.I.P.* Saint-Laurent, Éditions du Trécaré.
- MELAN, L.H. (1985). « Process Management in Service and Administrative Operations ». *Quality Progress*, juin, vol. 18, n° 6, p. 52-59.
- MILAKOVICH, M. (1991). « Total Quality Management in the Public Sector ». *National Productivity Review*, printemps, vol. 10, n° 2, p. 195-213.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1964). Statuts *refondus* du Québec : Article 2. Québec, Gouvernement du Québec, Les Publications du Québec, chapitre 233.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1977). *Le « Livre Vert »* sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec. Québec, Service général des communications, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). *L'école québécoise, énoncé politique et plan d'action (Livre Orange)*. Québec, Service des communications, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). Chacun ses devoirs, Plan d'action sur la *réussite éducative*. Québec, Qc, Gouvernement du Québec, p. 31.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1986). *Pouvoir dans les organisations*. Paris, Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le management, voyage au centre des organisations*. Paris-Montréal, Les Éditions d'Organisation et Agence D'Arc.
- MOISSET, J., PLANTE, J. (1992). *Stratégie de mobilisation des ressources humaines de l'école et la réussite scolaire*. Communication, Association des cadres scolaires du Québec, 2-4 décembre, p. 1-41.
- MONTEIL, B., PÉRIGORD, M., RAVELEAU, G. (1985). *Les outils des cercles et de l'amélioration de la qualité*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- MONTEIL, B., (1987). Avant-propos, *Comment réussir la qualité totale de Michel Périgord*, Paris, Management 2000, Les Éditions d'Organisation.
- MORIN, E. (1990). *Communication et complexité : Introduction d la pensée complexe*. Paris, ESF Éditeur.
- MURPHY, J. (1991). *Restructuring School : Capturing and Assessing the Phenomena*. New York, London, Teachers College, Columbia University.
- NAPOLITANO, L. (1990). La relation client-fournisseur. Dans V. Laboucheix, *Traité de la qualité totale*. Paris, Dunod Entreprise.
- NOYER, D. (1989). *Les réunionites*. Paris, ENSEP-Édition.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE « OCDE » (1990). *Synthèse des évolutions de la gestion publique dans les 22 pays membres de l'OCDE*. Québec, Office des ressources humaines, Gouvernement du Québec, août.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE « OCDE » (1992). « Écoles et entreprises : un nouveau partenariat ». Paris, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement.

- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE « OCDE » (1992). *L'OCDE fait ses recommandations au Canada*. Montréal, *La Presse*, mercredi 9 septembre.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE « OCDE » (1992). *Une éducation et une formation de qualité pour tous*. Paris, Service des Publications.
- OSTRY, S. (1991). « Productivité : nos entreprises se savent pas ». Québec, *Les Affaires*, 4 mai, p. 2-3.
- OUCHI, W. (1982). *La Théorie Z : Faire face au défi japonais*. Paris, InterÉditions.
- OUELLET, T. (1991). Allocution de la Directrice générale de la CECQ lors de la plénière du Conseil, Conseil supérieur de l'éducation à Baie-Comeau, 6 juin, dans le cadre du Rapport annuel 1991-1992 du CSE. Québec, Les Publications du Québec, p. 14.
- PAGÉ, L. (1992). « Au-delà du Plan Pagé, le gouvernement doit lui aussi "faire ses devoirs" ». Montréal, *La Presse*, mardi 16 juin, « Opinion ».
- PAGÉ, L. (1994). « Priorité à l'éducation », Assises pancanadiennes de l'éducation. Montréal, *La Presse*, samedi 28 mai, p. A-12.
- PAGÉ, M. (1992). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec, Ministère de l'Éducation, deuxième trimestre, Gouvernement du Québec, p. 5.
- PAQUETTE, C. (1979). *Le projet éducatif* Victoriaville, Les Éditions NHP.
- PATERSON, J.L., PURKEY, S., PARKER, J. (1986). *Productive School Systems for a Nonrational World*. Alexandria, Virginie, ASCD.
- PÉRIGORD, M. (1987). *Réussir la qualité totale*. Paris, Management 2000, Les Éditions d'Organisation.
- PETERS, T. WATERMAN, R. (1982). *In Search of Excellence : Lessons from America's Best Run companies*. New York, Harper and Row.
- PETERS, T., (1988). *Le Chaos, Management*. Paris, InterÉditions.
- PINE, G.J., HORNE, P.J. (1969). *Principes et conditions d'apprentissage en éducation des adultes*. Adult Leadership, vol. 18, n° 4, p. 108-134.
- PLANTE, J. (1992). *La qualité totale et la réussite et le décrochage scolaire*. Actes du Congrès, Association québécoise du personnel des Directions d'école, Pointe-au-Pic, 30 avril, p. 38.
- PRIDE, F. (1990). *Faire bien à tous les coups : l'approche Deming*. Paris, Afnor Gestion.
- PURSELL, G. (1992). Cité par Spanbauer, S. dans *A Quality System for Education*. Wisconsin, ASQC, Quality Press Milwaukee.
- QUIRION, C. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

- RAPPORT PARENT (1966). *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- RAVENNE, C. (1989). *L'Analyse de la valeur : Guide pratique*. Paris, Entreprise Moderne d'Édition.
- RINEHART, G. (1993). *Quality Education*. Milwaukee, ASQC, Quality Press.
- RHODES, L.A. (1992). « On the Road to Quality ». *Educational Leadership*, mars, vol. 49, n° 6, p. 76-80.
- RUMMLER, G., BRACHE, A. (1990). *Improving Performance : How to Manage the White Space on the Organization Chart*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SABOURIN, M. (1993). « Plaidoyer pour une réforme de l'école publique ». A l'occasion du Congrès provincial de la Fédération des Commissions scolaires du Québec, Montréal, *La Presse*, samedi 5 juin.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1978). *Les petits groupes, participation et communication*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, Édition du CIM.
- SAINT-PIERRE, H. (1975). *La participation pour une véritable prise en charge responsable*. Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- SALMON, V. (1993). « Quality in American Schools ». *Quality Progress*, octobre, vol. 26, n° 10, p. 73-75.
- SANDER, B. (1989). « Gestion et administration des systèmes éducatifs : problématique et tendances ». *Perspective*, vol. 19, n° 2, p. 249-266.
- SARASON, S.B. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHARGEL, F. (1993). « Total Quality in Education ». *Quality Progress*, octobre, vol. 26, n° 10, p. 67-70.
- SCHEIN, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership : A Dynamic View*. San Francisco, Jossey-Blass.
- SCHEURICH, J.J., IMBER, M. (1990). « Produce Societal Inequities : A Case Study ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 27, p. 297-320.
- SCHMIDT W.H., FINNIGAN, J.P. (1992). *The Race Without a Finish Line*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SCHRODE W., VOICH, JR. (1974). *Organization and Management, Basic Systems Concepts*. Homewood, Illinois, R.D. Irwin Inc.
- SCHUMACHER, E.F. (1978). *Small is Beautiful* (trad.). Paris, Contretemps/Seuil.
- SCOTT, W.R. (1981). *Organizational : Rational, Natural and Open System*. Englewood Cliff, NJ, Prentice-Hall.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts : an Essay in the Philosophy of Language*. Londres, Cambridge University Press.

- SEELEY, D.S. (1980). *The Bankruptcy of Service Delivery*. Paper presented at the Foundation Lunch Group : Panel on children, at the Edwin Gould Foundation for Children, New York City.
- SEGUIN, F. (1991). *Le service au public : un changement stratégique important*. Administration publique du Canada, vol. 34, n° 3, p. 456-464.
- SEYMOUR, D. (1991). TQM On Campus : *What the Pioneers Are Finding*. AAHE Bulletin, novembre, p. 10-13.
- SENGE, P. (1990). *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*. New York, Doubleday, (Cité par Freedman, D., A « nouvelle » science, « nouveau » management, Harvard-L'Expansion, 1993, vol. 68, p. 6-13.
- SERIEYX, H. (1982). *Mobiliser l'intelligence de l'entreprise*. Paris, Entreprise Moderne d'Édition.
- SERIEYX, H. (1987). *Gestion de la Qualité totale dans la Fonction publique*. Québec, Conférence à l'Office des ressources humaines (ORH), Gouvernement du Québec.
- SERIEYX, H. (1989). *Le zéro mépris*. Paris, InterÉditions.
- SÉRIEYX, H. (1989). *Texte d'une conférence à l'Office des ressources humaines du Gouvernement du Québec*, Québec, février.
- SÉRIEYX, H. (1993). *Mobiliser l'intelligence des organisations*. Conférence à la Confédération québécoise des centres d'hébergement et de réadaptation. Montréal, Les Productions ISCA Inc.
- SHEWHART, W.A. (1931). *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. New York, Van Nostrand Reinhold.
- SILVERMAN, D. (1970). *Théorie des organisations*. Paris, Dunod.
- SIZER T.R. (1992). *Horace's School : Redesigning the American School*. Boston, New York, Houghton Miffling Company.
- SKRTIC, T.M. (1991). *Behind Special Education : A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver, Love.
- SPANBAUER, S.J. (1992). *A Quality System for Education*. Wisconsin, ASQC, Quality Press Milwaukee.
- STORA, G. MONTAIGNE, J. (1986). *La qualité totale dans l'entreprise*. Paris. Management 2000, Les Éditions d'Organisation.
- STUFFLEBEAM, D. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Traduction de Jules Dumas. Victoriaville, Éditions NHP.
- SZTJAN, P. (1992). « A Matter of metaphors : Education as a handmade process ». *Educational Leadership*, vol. 50, n° 3, p. 35-37.

- TAYLOR, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York, Harper and Row, (Cité par Freedman, D., A « nouvelle » science, « nouveau » management, Harvard-L'Expansion, 1993, vol. 68, p. 6-13).
- TESSIER, R., TELLIER, Y. (1973). *Consultation : Expertise et facilitation, Changement planifié et développement des organisations*. Montréal, Éditions EPI et IFG.
- TOFFLER, A. (1994). « Futur : sur la route de l'université du hamburger ». Conférence du « Groupe Innovation », Palais des Congrès, Montréal, La Presse, 10 avril, A-10.
- TREMBLAY, R.B. (1974). *Le groupe optimal*. Cahier III, Montréal, Éditions du CIM.
- VAILLANCOURT, Y. (1981). Quelques *difficultés rencontrées* dans la recherche militante. Actes du Colloque sur la recherche-action, Chicoutimi, UQAC, octobre 1981, p. 62-72.
- WALDROP, P. (1992). *Complexity : Life at the Edge of Chaos*, New York, Simon & Schuster. (Cité par Freedman, D., A « nouvelle » science, « nouveau » management, Harvard-L'Expansion, 1993, vol. 68, p. 6-13).
- WALTON, M. (1990). *Deming Management at Work*. New York, Putnam's.
- WATKINS J.M., LUSI, S.F. (1989). Facing The Essential Tensions : Restructuring *from where you are*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- WOHLSTETTER, P., ODDEN, A. (1992). « Rethinking School-Based Management Policy and Research ». *Educational Administration Quarterly*, vol. 28, n° 4, p. 529-549.
- ZAIDI, A., (1990). *QFD : Quality Function Deployment*. Paris, Technique et documentation de Lavoisier.

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

 **MARQUIS**
ACHEVÉ D'IMPRIMER
EN SEPTEMBRE 1996
SUR LES PRESSES DE L'IMPRIMERIE D'ÉDITION MARQUIS
MONTMAGNY (QUÉBEC)

© 1996 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca
Tiré : *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*,
Jean Leclerc, ISBN 2-7605-0916-8 • DB916N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés