



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

DIRIGER UNE ÉCOLE
SECONDAIRE :
UN NOUVEAU CONTEXTE,
DE NOUVEAUX DÉFIS

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Juin 1999

Québec ■■



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

DIRIGER UNE ÉCOLE
SECONDAIRE :
UN NOUVEAU CONTEXTE,
DE NOUVEAUX DÉFIS

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Juin 1999

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement secondaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Recherche : Suzanne Bouchard et Hélène Pinard.

Rédaction : Claude Lamonde et Arthur Marsolais

Coordination : Suzanne Bouchard et Claude Lamonde

Soutien : Lise Ratté et Jacqueline Giroux au secrétariat,
Nicole Lavertu au soutien à l'édition,
Patricia Réhel et Francine Vallée à la documentation
et Bernard Audet à la révision linguistique.

Avis adopté à la 478^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 7 mai 1999.

ISBN : 2-550-34551-7

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Table des matières

INTRODUCTION 5

CHAPITRE I

LE NOUVEAU CONTEXTE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE SECONDAIRE : TROIS GRANDS DÉTERMINANTS 9

1. La Loi amendée comme contexte neuf ... 9
 - 1.1 *Genèse de la décentralisation* 10
 - 1.2 *Le nouvel équilibre et la direction d'école* 11
 - 1.2.1 Les caractéristiques nouvelles de l'équilibre actuel 13
 - 1.3 *L'institutionnalisation de l'école et la reconnaissance des partenaires*..... 16
2. Le renouvellement accéléré de l'effectif enseignant 18
3. Nouveau régime pédagogique, programmes d'études repensés 19
4. Éclairages d'ailleurs 19

CHAPITRE II

LA RESPONSABILITÉ ADMINISTRATIVE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE 23

1. Perceptions des directrices et directeurs d'écoles secondaires à propos des responsabilités administratives 23
2. Responsabilités administratives des directrices et directeurs d'écoles secondaires 24
3. Des responsabilités nouvelles 26
4. Quelques observations 27
 - 4.1 *Décentralisation déjà amorcée*..... 27
 - 4.2 *Allocation des ressources aux écoles*..... 28
 - 4.3 *Responsabilités bien encadrées*..... 28
 - 4.4 *Double loyauté* 30
5. L'enjeu principal 30
6. Un soutien nécessaire 32

CHAPITRE III

LA RESPONSABILITÉ PÉDAGOGIQUE DE LA DIRECTION : NOUVEAUX DÉFIS, NOUVEAUX OUTILS 35

1. Perceptions, convictions, appréhensions des personnes en poste de direction..... 35
 - 1.1 *Faciliter seulement le changement pédagogique ?* 36
 - 1.2 *Susciter le changement pédagogique ?* 36
 - 1.3 *Une zone d'incertitude et d'inquiétude*..... 36
 - 1.4 *Avoir ou non les moyens de ses ambitions ?* 37
 - 1.5 *Sentiment de déqualification, besoin d'une nouvelle qualification*..... 37
2. Leadership pédagogique : un accent marqué sur les responsabilités partagées et sur l'influence..... 38
3. La direction d'école secondaire sous le signe d'une professionnalisation de l'enseignement 39
4. Une double responsabilité à l'égard du curriculum 41
5. Responsabilités éducatives et conseil d'établissement..... 44
 - 5.1 *Le passage du « être consulté » à « décider »* 44
 - 5.2 *La responsabilité du projet éducatif* 44
 - 5.3 *Le conseil d'établissement, d'abord un levier institutionnel* 45
6. La présence aux élèves..... 46

CHAPITRE IV

UNE RESPONSABILITÉ D'ORDRE POLITIQUE ET COMMUNAUTAIRE DANS LA DIRECTION D'ÉCOLE..... 47

1. Perceptions exprimées : aspects problématiques, aspects positifs..... 47
 - 1.1 *La direction d'école et le conseil d'établissement*..... 47
 - 1.2 *Un pilotage « politique » des décisions* 47

1.3 <i>Rayonnement externe et enracinement de l'école secondaire</i>	48	4. Les enseignants et la direction	62
2. La direction d'école secondaire et les enjeux sociaux des politiques scolaires.....	48	4.1 <i>Cultiver des noyaux de pouvoir disséminés</i>	63
2.1 <i>De la recherche de l'égalité des chances à la lutte contre l'exclusion et contre l'échec</i>	49	4.2 <i>L'entrée dans la carrière et l'accueil à orchestrer</i>	63
2.2 <i>Une école plus émancipée, mais non privatisée</i>	50	4.3 <i>La prise en charge des cas d'élèves difficiles</i>	63
3. Rôle institutionnel de la direction et conseil d'établissement.....	52	4.4 <i>Un leadership partagé en développement du curriculum</i>	63
4. La direction comme jonction entre l'interne et l'externe	53	5. Pistes d'action pour la direction	64
4.1 <i>Direction d'école, problèmes sociaux et problèmes d'apprentissage</i>	54	BIBLIOGRAPHIE	67
4.2 <i>Direction d'école et mise en œuvre du curriculum</i>	54	ANNEXE	70
4.3 <i>Direction d'école et prise locale sur l'organisation scolaire</i>	55		
5. Enracinement et rayonnement communautaires de l'école : horizons neufs	56		
6. L'horizon émergent du rôle de direction	57		
CONCLUSION			
L'AVENIR D'UN RÔLE : DÉFIS, CONVICTIONS, RECOMMANDATIONS.....	59		
1. Direction d'école et ministère de l'Éducation	60		
1.1 <i>Le soutien administratif</i>	60		
1.2 <i>Problématiques sociales de difficultés d'élèves</i>	60		
1.3 <i>Formation continue et formation préparatoire du personnel de direction</i>	60		
1.4 <i>Une direction engagée dans le développement du curriculum</i>	61		
1.5 <i>La direction et les chefs de groupe</i>	61		
2. Un leadership pédagogique de direction appuyé par les commissions scolaires.....	61		
3. Les partenaires institutionnels de la direction	62		

Introduction

Notre système d'éducation est traversé par des changements qui touchent à la fois l'organisation administrative et pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire. En effet, les changements proposés par le plan d'action sur la réforme en éducation, *Prendre le virage du succès*, visent essentiellement à soutenir l'émergence d'un projet éducatif et d'une organisation scolaire qui répondent davantage aux attentes des acteurs qui l'animent et aux exigences de formation et de réussite dans un monde en profonde transformation.

Depuis plusieurs années, le Conseil supérieur de l'éducation met de l'avant l'idée de miser davantage sur des acteurs et des établissements responsables¹. Pour le Conseil, l'ensemble du système d'éducation doit graviter autour de l'établissement scolaire pour assurer la qualité de la formation des élèves et il est primordial que les acteurs locaux aient une prise réelle sur l'action éducative. À plusieurs reprises, il a réaffirmé la nécessité de revoir le modèle de gestion en éducation trop marqué par une forte réglementation des activités administratives et des régimes pédagogiques².

Les amendements à la Loi sur l'instruction publique traduisent des orientations en ce sens. Il est apparu important au Conseil de préparer un avis sur l'une des fonctions clé de la réforme, à savoir la direction d'école. Il a cru judicieux de travailler sur cette question dès la première année de l'implantation de la Loi afin de mieux saisir les changements, mais aussi les éléments de continuité, qui marquent cette fonction et ainsi être en mesure de formuler des recommandations appropriées à une mise en œuvre réussie de ce volet de la décentralisation administrative et pédagogique.

Dans ce nouveau contexte, les défis de l'école sont aussi ceux de sa direction. Le mouvement d'autonomisation de l'école s'observe dans son rapport avec la commission scolaire et dans son rapport avec le ministère de l'Éducation. L'essentiel du premier rapport a été modifié par des amendements à la Loi sur l'instruction publique; le second rapport l'est principalement par le régime pédagogique, proposé pour consultation depuis octobre 1998 et déjà partiellement mis en œuvre dans la préparation de nouveaux programmes d'études.

En renforçant l'autonomie et la responsabilité de l'école, les décisions légales et les propositions réglementaires récentes modifient la situation actuelle à l'avantage de l'ensemble des groupes d'acteurs impliqués dans l'école: élèves au premier titre, parents d'élèves, enseignants et autres personnels. **Ces décisions placent la direction d'école dans un contexte profondément remanié, à l'origine de nouveaux défis pour l'école.** Il arrive très souvent que les changements soient d'abord perçus sous l'angle des difficultés. Il importe au plus haut point de contrebalancer les facteurs d'appréhension par un examen soigneux des occasions et des appuis que fournit le nouveau contexte à l'exercice du rôle redéfini de l'équipe de direction. Le Conseil a voulu aussi porter une attention à tous ceux et celles qui déterminent, avec la direction, la vie et l'avenir de chaque école.

Le Conseil aborde donc dans cet avis plusieurs questions cruciales pour l'école secondaire par le biais de son analyse du rôle de direction. Ces questions s'adressent aussi aux enseignants et non-enseignants, aux élèves et aux parents. En voici quelques exemples :

-
1. Conseil supérieur de l'éducation, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.
 2. Conseil supérieur de l'éducation, *Vers la maîtrise du changement en éducation*, Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation.

1. Les responsabilités partagées avec la commission scolaire en matière de services administratifs (finances, équipement, entretien, achats, relations publiques...) détournent-elles la direction du champ pédagogique ou, au contraire, l'outillent-elles mieux pour remplir ce rôle qui est central ?

2. La distribution des responsabilités en matière éducative pour donner plus de pouvoir au conseil d'établissement s'accompagne-t-elle pour la direction d'école de moyens appropriés pour exercer un meilleur leadership pédagogique ?
3. La nouvelle loi formalisant la consultation requise des enseignants et des enseignantes dans beaucoup de domaines, ainsi que le renouvellement rapide des effectifs enseignants, diplômés pour la plupart du nouveau programme de formation des maîtres axé sur la professionnalisation du métier, appellent-ils un type de direction d'école qui s'appuie davantage sur le professionnalisme et qui le favorise ?
4. Comment l'appropriation locale du curriculum, postulée par le régime pédagogique proposé dans la ligne de l'énoncé de politique *L'École, tout un programme*, implique-t-elle la direction d'une école secondaire ?
5. Les responsabilités du conseil d'établissement envers le projet éducatif de l'école favorisent-elles l'émergence d'un climat de communauté éducative qui soit engageant pour les élèves ?
6. À quelles conditions et de quelle façon l'application des changements législatifs, la réforme du régime pédagogique et des programmes, de même que l'ouverture souhaitée de l'école secondaire sur son milieu social, peuvent-elles converger vers une synergie favorable au renouvellement de l'école québécoise ?

Face aux changements proposés, les directeurs, les directrices et les équipes de direction expriment certaines inquiétudes, formulent des questionnements. Certains sont confiants, d'autres plutôt hésitants. Certaines propositions sont reçues sans réserve, comme des atouts, mais d'autres suscitent du scepticisme, parfois de l'insécurité. Le Conseil supérieur de l'éducation a eu l'occasion de le vérifier par une série d'entrevues de groupe. Il a recueilli des témoignages et des perceptions dont il fera état tout au long de l'avis et qui confirment amplement qu'il valait la peine de faire le point

sur les conditions requises pour qu'une direction d'école secondaire contribue adéquatement aux renouvellements importants et attendus de l'école.

La démarche d'exposition et d'analyse touchera successivement :

1. le contexte évolutif de la fonction de direction d'école secondaire, les changements législatifs marquants et d'autres facteurs contextuels importants (chapitre 1);
2. la responsabilité de gestion administrative des directions d'école (chapitre 2);
3. la responsabilité pédagogique des directions d'école (chapitre 3);
4. l'aspect politique d'une responsabilité institutionnelle et du rayonnement communautaire externe dans le rôle de direction d'école (chapitre 4);

Dans la conclusion, seront formulées des convictions, des pistes d'action et des recommandations. Elles s'adressent aux principaux acteurs de ce renouvellement et mettent en relief les actions à entreprendre pour que les fonctions de direction exercées dans ce nouveau contexte servent au mieux les besoins des élèves et des écoles secondaires.

La démarche d'enquête, d'analyse et de réflexion préparatoire au présent avis a été conduite par la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil. Elle s'est appuyée en particulier sur une série d'entrevues de groupe auprès de membres du personnel de direction d'écoles secondaires, entrevues auxquelles ont participé près d'une cinquantaine de personnes en poste de direction. Les participants aux entrevues de groupe provenaient de cinq régions administratives différentes, d'écoles francophones et anglophones de différentes tailles : environ le quart des répondants provenaient d'écoles de moins de 500 élèves, autant provenaient d'écoles de 500 à 1 000 élèves, les autres se répartissant quasi également entre des écoles de 1 000 à 1 500 élèves et des écoles de plus grande

taille. Le Conseil exprime toute sa reconnaissance à l'égard de leur coopération bienveillante et très utile.

Par ces entrevues, le Conseil a pu obtenir une meilleure connaissance des perceptions touchant ce qui fait problème et ce qui risque d'accrocher, ce qui stimule et encourage. Il a recueilli des interprétations, parfois convergentes, parfois divergentes, sur des aspects majeurs de la nouvelle situation des directions telle que vécue durant cette période de transition et enfin, des pistes d'action et des orientations adoptées ou envisagées pour répondre aux exigences nouvelles du rôle de direction dans un environnement d'école secondaire.

La démarche préparatoire de l'avis s'est en même temps appuyée très substantiellement sur une vaste recherche documentaire concernant la gestion des écoles et touchant divers efforts contemporains de décentralisation des systèmes scolaires par le renforcement des responsabilités assumées dans et par l'école. Le courant nommé *School Based Management* a retenu l'attention, vu son importance. L'expérience de décentralisation vers l'école du système d'éducation britannique a fait l'objet d'une étude documentaire et analytique fouillée³ sur les effets de ce mouvement de décentralisation sur le rôle et les fonctions des directions d'école. Enfin, cela va de soi, la préparation de cet avis a nécessité une analyse soigneuse des textes gouvernementaux officiels : la Loi sur l'instruction publique amendée (amendements qui avaient été proposés par le projet de loi n° 180), les régimes pédagogiques soumis à la consultation en octobre 1998.

Avec cet avis, le Conseil veut contribuer à **éclairer une conjoncture**, analyser un changement en cours pour tenter d'en tirer un discernement prospectif sans attendre que des années d'expérience tranchent entre des hypothèses trop contrastées. Le Conseil convie les équipes de direction d'écoles secondaires et celles des écoles primaires, de même que tous les partenaires concernés par l'avenir immédiat de l'école, à partager avec lui sa **lecture de la réorganisation administrative et pédagogique du système scolaire en termes de potentiel à mettre en œuvre afin d'améliorer la réussite éducative et de renouveler l'école.**

3. Cette étude d'Hélène Pinard : *Le Rôle des head-teachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, est diffusée dans la collection Études et recherches. *Head-teacher* signifie directeur d'école, mais comporte les mêmes connotations que le terme de « principal », c'est-à-dire « professeur principal ».

CHAPITRE PREMIER

Le nouveau contexte de la direction d'école secondaire : trois grands déterminants

Le Conseil s'arrête d'abord à une première caractérisation des nouveaux facteurs structurants dans le contexte de la direction d'école secondaire. Ces facteurs influencent directement la vie même de l'école en même temps qu'ils conditionnent le rôle de directeur, directrice d'école, de même que de l'ensemble des membres d'une équipe de direction. Les chapitres suivants examineront l'effet de ces facteurs sur diverses facettes du rôle de direction. Qu'il suffise pour le moment de repérer et de caractériser les facteurs majeurs à considérer. Le Conseil en examine trois :

- les amendements apportés en 1997 à la Loi sur l'instruction publique, et mis en vigueur depuis le 1^{er} juillet 1998;
- l'actuel renouvellement accéléré de l'effectif enseignant du secondaire;
- l'adoption ministérielle d'un énoncé de politique éducative (*L'École, tout un programme*) et les modifications conséquentes au régime pédagogique (proposé le 15 octobre 1998) et aux programmes d'études.

Le sort de l'école et le sort de sa direction sont étroitement liés. La recherche a, en effet, amplement montré, depuis le classique de Brookover (1979), qu'il n'y a guère d'école dynamique et soucieuse d'une haute qualité de l'éducation sans un directeur ou une directrice qui incarne ce souci et alimente constamment le « feu sacré ». La vie quotidienne des élèves et des enseignants dépend de la direction de l'école et vice versa; les « acteurs » de la scène scolaire et les parents partenaires de l'école sont eux aussi interdépendants. C'est pourquoi un examen de la fonction de direction d'école secondaire intéresse et concerne bien d'autres acteurs que le personnel de direction.

1. La Loi amendée comme contexte neuf

Le rôle de direction d'école secondaire, depuis l'été 1998, se retrouve dans un paysage structurellement modifié. Il a été changé par décision

législative⁴, essentiellement **au profit de l'école**. Comment ces décisions contribuent-elles à la mission de l'école ? Par toutes sortes de médiations qui ressortiront au fil de notre analyse. Les décisions prises au profit de l'école sont-elles aussi **positives pour les directeurs ou directrices**, ou négatives, ou bien sont-elles ambivalentes ? Ce qui arrive de neuf à l'école prise au sens institutionnel comporte des éléments structurants du rôle de direction. Avant de les juger, d'en déclarer certains positifs, d'autres négatifs, certains plus intéressants pour les parents que pour les directions et d'autres à l'inverse, et ainsi de suite, pour les enseignants, pour les élèves, il faut se familiariser avec le nouveau paysage.

La genèse de certains mouvements de fond, dont la Loi est un aboutissement, doit être brièvement rappelée. On en profitera pour dessiner quelques parallèles avec d'autres sociétés occidentales du point de vue scolaire. Deux grandes perspectives s'imposent, dans ce contexte. La première, plus strictement juridique, concerne l'État et un équilibre entre centralisation et décentralisation⁵. La seconde revêt un aspect plus sociologique et touche ce que Jean-Pierre Proulx appelle un mouvement progressif d'« institutionnalisation » de l'école, soit la consolidation de son propre statut dans les institutions de droit public de la société civile :

« L'école publique québécoise existe depuis au moins 1829. Pourtant, la loi ne l'a reconnue comme une institution que depuis très peu de temps. (Nous entendons ici le mot « institution » dans son sens commun : « l'ensemble des formes ou structures socia-

-
4. Le projet de loi n° 180 amendant la Loi sur l'instruction publique, adopté en décembre 1997, s'applique depuis juillet 1998. Dans le présent avis, les renvois suivent la numérotation des articles de la Loi sur l'instruction publique ainsi amendée et inscrite dans les Lois refondues du Québec, c. I.
 5. Dans la mesure où le régime pédagogique proposé et annoncé pour les écoles se situe dans la foulée directe des éléments nouveaux de la Loi sur l'instruction publique, les analyses qui suivent s'efforceront d'en tenir compte, tout au moins dans un éclairage prospectif.

les, telles qu'elles sont établies par la loi ou la coutume, et spécialement celles qui relèvent du droit public » *Petit Robert*, 1996). L'événement remonte à 1979, avec la publication de *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action* » (Proulx, J.P., 1997, p. 222).

On abordera donc ici successivement ces deux grandes thématiques déterminantes de la situation de la direction d'école.

1.1 Genèse de la décentralisation

Les changements législatifs récents ont eu comme principal lieu de préparation et de maturation les États généraux sur l'éducation, lancés par le ministre de l'Éducation, M. Jean Garon, en 1995, comme un vaste forum de délibération publique sur l'éducation. Ces changements s'enracinent dans une évolution d'une trentaine d'années, évolution ponctuée de lois et de politiques ministérielles visant l'engagement des milieux locaux dans la réponse à leurs besoins éducatifs. Quelques repères de cette évolution méritent d'être rappelés.

Les amendements apportés à la Loi sur l'Instruction publique ont leur lointaine origine au cours des années soixante, dans le rapport Parent, puis, en 1966, dans un document ministériel, commentaire du règlement d'éducation n° 1 (régime pédagogique issu du rapport Parent), intitulé *L'école coopérative et le progrès continu*. Ce dernier document proposait une vision nouvelle rendant les parents et les enseignants partenaires dans la réalisation de la mission de l'école. Cette idée a, en particulier, encouragé la propagation d'ateliers parents-maîtres, première valorisation encore non formalisée de l'implication des parents d'élèves dans l'école. En 1971, la Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires créa l'obligation d'établir un comité d'école dans chaque école et un comité de parents au sein de la commission scolaire. En 1979, le gouvernement publia *L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, qui statuait sur le principe d'un projet éducatif propre à chaque école.

En 1982, le ministre de l'Éducation d'alors, M. Camille Laurin, rendit public un projet d'énoncé de politique : *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*⁶. Ce projet contenait la proposition de faire de l'école une corporation administrée par un conseil d'école formé de représentants des parents, de représentants de la communauté, de représentants du personnel de l'école et, le cas échéant, de représentants d'élèves du second cycle du secondaire. Cette proposition supprimait la responsabilité légale et administrative des commissions scolaires. Le conseil d'école devait détenir des pouvoirs importants en matière éducative et pédagogique, dont celui de déterminer ses orientations propres, d'élaborer et de mettre en œuvre son projet éducatif. Il eut le mérite, malgré son échec, de stimuler les discussions sur les responsabilités des acteurs de l'école.

En 1988, le gouvernement a adopté le projet de loi n° 107 qui constitue une première tentative réelle de décentralisation. Cette loi institue un conseil d'orientation, formé de parents, de représentants des membres du personnel de l'école, de deux élèves du second cycle du secondaire et d'un représentant de la communauté. Mais, contrairement à ce que proposait *L'école québécoise : une école communautaire et responsable*, le conseil d'orientation n'est pas à proprement parler une instance décisionnelle. Il a pour mandat de déterminer les orientations propres de l'école et de donner son avis sur les mesures propres à assurer leur réalisation et leur évaluation. Il exerce son rôle sur des sujets tels que : l'acte d'établissement de l'école, les critères de sélection du directeur de l'école, l'utilisation des locaux de l'école à des fins sportives ou culturelles, l'organisation des services de garde, les modalités d'application du régime pédagogique, l'enrichissement et l'adaptation des programmes d'études officiels.

6. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire* (1998) a beaucoup d'affinités avec ce document de 1982.

En 1996, le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation dégageait dix champs prioritaires d'action parmi lesquels on retrouvait la redistribution des pouvoirs entre la commission scolaire et ses écoles pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté. La Commission souhaitait que le lieu de décision soit rapproché des lieux de l'action, de manière à redonner prise aux responsables locaux sur l'organisation des services selon les besoins éducatifs locaux.

Ces réflexions ouvraient naturellement la porte à des changements d'importance. En 1997, la ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois, rendait public un plan d'action sur la réforme de l'éducation, *Prendre le virage du succès*. Dans ce plan d'action, elle prenait l'engagement de procéder à des amendements législatifs pour reconnaître l'autonomie de l'école: « Le sens du virage, c'est : d'accroître les responsabilités et la marge de manœuvre de l'école; de décentraliser l'organisation du travail; d'accentuer le leadership pédagogique des directions d'école; de mieux reconnaître et de mieux soutenir l'expertise pédagogique du personnel enseignant; de renforcer les liens des écoles et des commissions scolaires avec leur communauté et de clarifier leurs obligations d'imputabilité⁷. » L'engagement de la ministre s'est concrétisé par la sanction, à l'automne 1997, de la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique.

Cette loi était donc le résultat de l'évolution d'une trentaine d'années au cours desquelles plusieurs interventions gouvernementales ont dessiné peu à peu les contours des derniers amendements législatifs adoptés. Le but ultime de tous ces changements était clairement rappelé par la ministre de l'Éducation, à l'automne 1997. Il s'agissait d'assurer une éducation de meilleure qualité et la réussite du plus grand nombre⁸.

1.2 Le nouvel équilibre et la direction d'école

La Loi sur l'instruction publique amendée instaure un équilibre différent entre trois pôles interdépendants : l'État, la commission scolaire et l'école (ou centre de formation professionnelle ou centre d'éducation des adultes). C'est, pour l'essentiel, un mouvement de décentralisation. La justification habituelle et quasi exclusive de cette décentralisation est de l'ordre de l'efficacité : les décisions sont meilleures lorsqu'elles sont prises dans les lieux où les situations se vivent, où les questions se posent, ou bien, tout au moins, le plus proche possible d'eux. Les échanges suscités aux États généraux et les mémoires soumis à la Commission qui en était responsable ont particulièrement contribué à raffiner les modalités concrètes d'un tel principe de décentralisation.

On est porté à concevoir une sorte de continuum entre une centralisation extrême et une décentralisation poussée du pouvoir. Une compréhension plus juste des enjeux de la décentralisation appelle un effort de clarification. D'une part, un pouvoir se divise et se répartit en se décentralisant. D'autre part, le pouvoir au sens politique est une chose, la responsabilité administrative en est une autre. Les efforts des deux dernières décennies, dans le champ scolaire, relèvent essentiellement de la décentralisation administrative et non de la décentralisation politique. En effet, ici comme ailleurs en Occident, les gouvernements prennent des responsabilités croissantes à l'égard de l'éducation commune de base⁹. Mais l'action gouvernementale peut consister à renforcer la responsabilité administrative locale envers l'école, par la loi : les amendements récents de notre Loi sur l'instruction publique en sont un bon exemple.

7. *Prendre le virage du succès*, p. 13.

8. Pauline Marois, « Allocution de la ministre de l'Éducation à l'occasion de la conférence de presse sur le projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique », 13 novembre 1997.

9. L'étude de Réginald Grégoire inc : *L'École publique commune dans quelques systèmes scolaires. Étude exploratoire*, fournit un arrière-plan historique intéressant sur les motifs d'une émergence tardive et souvent réticente d'une responsabilité de l'État à l'égard de l'école.

La décentralisation administrative joue dans le présent cas en termes d'**équilibre entre trois pôles** et en termes d'**interdépendance**. L'équilibre entre l'État et les commissions scolaires évolue et se stabilise d'une certaine façon, jamais dissociable d'une dépendance, car l'agent de contrôle des décisions administratives de la commission scolaire est toujours l'État, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation. L'équilibre entre l'État et l'école a ses propres caractéristiques. Ces deux équilibres se combinent avec un troisième, celui prévalant entre l'école et la commission scolaire, avec une dimension d'interdépendance aussi : les décisions administratives de l'école et de sa direction sont pour leur part contrôlées par la commission scolaire. Les contrôles s'exercent essentiellement par des normes, qui établissent les limites à l'intérieur desquelles jouent l'initiative et la décision. Les normes ont moins de force qu'une loi ou un règlement. À l'intérieur de l'espace délimité par les normes, la liberté d'action prévaut; pour un directeur, par exemple, dont le conseil d'établissement a élaboré une politique touchant le parascolaire, les décisions au cas par cas lui reviennent tout en restant légitimement encadrées par cette politique.

Dans notre contexte politique et en matière d'éducation, chaque niveau de responsabilité administrative du domaine public¹⁰ possède son propre **fondement légitime** : au niveau de l'État, c'est l'Assemblée nationale; au niveau de la commission scolaire, c'est le conseil des commissaires; au niveau de l'école,

10. Pour éviter toute confusion dans la compréhension de la décentralisation administrative, il est utile de bien la distinguer de la déconcentration et de la régionalisation. La **déconcentration** concerne la structure et les services de l'État : elle consiste par exemple, en éducation, à régler plus de choses dans les directions régionales du ministère de l'Éducation et relativement moins dans les bureaux centraux du Ministère. La **régionalisation** a beaucoup plus d'importance, car l'ancrage plus local de la responsabilité encourage à chercher des administrations décentralisées multifonctionnelles qui pourraient contribuer à l'éducation. Dans une perspective de régionalisation, on a songé par exemple à confier aux municipalités le soin des édifices scolaires mais cela est resté sans suite.

c'est le conseil d'établissement institué en vertu de la Loi. Voilà l'élément le plus neuf du contexte de la direction d'école. Auparavant, le fondement des décisions administratives d'un directeur ou d'une directrice d'école reposait en entier sur le conseil des commissaires et sur le mandat confié au directeur d'établissement par le directeur général de la commission scolaire. En partie, ce n'est plus le cas, en partie, cela reste le cas. L'analyse de cette double juridiction sera traitée au chapitre deux.

L'élément neuf le plus remarquable de la Loi sur l'instruction publique touche le déplacement officiel vers l'école, indépendamment de la commission scolaire, de certains pouvoirs décisionnels correspondant à des responsabilités que l'on poussait la direction et l'équipe éducative à assumer depuis vingt ans. Il s'agit d'un pas en avant dans la direction de ce qu'on peut appeler l'« institutionnalisation » de l'école, c'est-à-dire le renforcement de son statut social public, mouvement amorcé depuis 1979, avec le principe d'un projet éducatif propre à chaque école et adopté de façon participative avec l'implication de délégués des parents d'élèves.

La Loi sur l'instruction publique décrit très soigneusement les pouvoirs et responsabilités des commissions scolaires et ceux des conseils d'établissement qui sont les principaux dépositaires des pouvoirs autonomes de l'école¹¹. Il s'agit de pouvoirs de légitimation, d'une part, et de pouvoirs encadrés, normés *a priori* et contrôlés *a posteriori* soit par le ministère de l'Éducation, soit par la commission scolaire, d'autre part; mais la nouveauté n'est pas là. Elle est dans le fait qu'une partie de la légitimité des décisions locales et des actions locales réside dorénavant dans les responsabilités du conseil d'établissement. Le directeur ou la directrice d'école secondaire n'en deviennent pas pour autant des entrepreneurs privés! Leurs responsabilités administratives sont simplement enracinées, « avalisées » ou légitimées plus près d'eux qu'elles ne l'étaient auparavant.

11. On trouvera en annexe 1 un relevé partiel des articles de loi qui énumèrent la majeure partie des responsabilités concernées.

1.2.1 *Les caractéristiques nouvelles de l'équilibre actuel*

Pour dire la chose en très peu de mots, on confie au conseil d'établissement des responsabilités importantes à l'égard de l'école qui étaient auparavant du ressort de la commission scolaire. On a transféré essentiellement des responsabilités de l'ordre des services éducatifs, plutôt que des responsabilités financières, ou d'équipement, ou de relations de travail. Pour les responsabilités laissées à la commission scolaire, leur équilibre entre elle et le ministère de l'Éducation change très peu. L'équilibre ou l'interdépendance entre le Ministère et chaque école n'est pas radicalement plus décentralisé que l'ancien rapport indirect qui prévalait. **Il est légèrement plus décentralisé**, si l'on s'appuie sur le régime pédagogique proposé dans l'esprit et dans le sillage de la Loi récemment amendée. Le chapitre trois examinera particulièrement cette relative émancipation de l'école en matière de programmes d'études et de pédagogie.

En quoi l'équilibre actuel est-il nouveau ? Le tableau 1 propose une première familiarisation avec la question.

On y remarque, particulièrement, que la commission scolaire n'a pas perdu toute responsabilité administrative en matière éducative : pensons aux examens imposés à son réseau d'écoles en fin de cycles, au contrôle de conformité en matière de manuels et de matériel didactique approuvés par le Ministère. Cependant, ce sont des responsabilités périphériques. Le cœur des enjeux éducatifs – projet éducatif de l'école, répartition de la ressource temps, des tâches, instauration de programmes dédiés à divers enrichissements ou de programmes de rattrapage –, est fermement ancré dans le conseil d'établissement.

Qu'est-ce à dire pour le rôle de directeur ou directrice d'école, pour l'équipe de direction d'une école secondaire ? Le point de vue de l'encadrement législatif et réglementaire est une chose, la vie quotidienne s'analyse autrement. Sous cette réserve, toutefois, le tableau 2 peut éclairer les

aspects structurels de l'environnement de la direction d'école secondaire, sans prétendre couvrir tous les moindres éléments. Il permet en particulier de mettre en évidence les lieux de légitimation – les sources du mandat global de direction, en quelque sorte – en posant des ordres de responsabilités « liées » à l'initiative des enseignants, d'une part, au champ de juridiction du conseil d'établissement, d'autre part.

TABLEAU 1

Légende : entre crochets : responsabilités retirées ou transférées
caractères gras : responsabilités neuves ou déplacées

Tableau sommaire du déplacement institutionnel des responsabilités scolaires consécutif à la Loi 180 et au régime pédagogique annoncé

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION	ÉCOLE PUBLIQUE	COMMISSION SCOLAIRE
Décider de la construction d'une école	Allocation budgétaire des ressources dans l'école Décider des achats d'équipement	← [Décider de la répartition du budget dans l'école] Contrôler a posteriori l'utilisation des ressources financières « Normer » les achats d'équipement Répartir les territoires entre écoles Proposer la construction d'une école Décider de la fermeture d'une école
	Régler des contrats de prêts de locaux	← [Régler des contrats de prêts de locaux] Décider du calendrier scolaire Dispenser d'une matière au profit de langues et math
	Répartir le temps entre les matières	← [Décider le temps alloué aux matières d'études]
Concevoir et produire des programmes d'études ouverts à l'adaptation et à l'enrichissement	Adapter et enrichir les programmes d'études Instaurer une ou des filières particulières dans l'école	← [Instaurer des programmes particuliers] (ex. filière sport-études, voie technologique, secondaire dit d'éducation internationale) [Autoriser des « écoles dédiées »]
Autoriser les « écoles dédiées » (c'est-à-dire à vocation particulière)	Postuler une vocation particulière pour toute l'école	
Approuver le matériel didactique	Choisir le matériel didactique	← [Choisir ultimement le matériel didactique]
Produire un « Programme des programmes » articulant des thèmes transversaux et des compétences transversales		Encadrer l'offre de services complémentaires
	Décider de la mise en œuvre des services complémentaires	← [Décider l'offre de services complémentaires] Établir une politique pour les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
Élargir le champ des options au 2 ^e cycle (de 16 à 24 unités)	Décider de l'offre des cours optionnels	← [Décider ultimement de l'offre de cours optionnels]
Imposer des examens ministériels dans certaines matières	Décider de la réussite et de l'échec en partie de façon autonome, en partie (cours à examens ministériels) de façon partagée	Élaborer des examens communs aux écoles de son territoire, en fin de cycles
Accorder le DES	Sanctionner les élèves reconnus fautifs (sauf expulsion)	Sanctionner des élèves par expulsion Servir de recours face à des sanctions Recruter une directrice ou un directeur d'école
	Aviser sur les critères de sélection de la direction	
	Approuver le projet éducatif de l'établissement	← [Approuver le projet éducatif de l'établissement]
	Rendre compte du fonctionnement et des résultats de l'école par un rapport annuel	

TABLEAU 2

Caractères gras : Éléments neufs ou situés autrement du fait de la Loi amendée et du régime pédagogique annoncé

Tableau sommaire des éléments autonomes et partagés des responsabilités de la direction d'école secondaire publique

RESPONSABILITÉS PROPRES	RESPONSABILITÉS « LIÉES » AVEC CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT (CE)	RESPONSABILITÉS « LIÉES » AVEC ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS	RESPONSABILITÉS « NORMÉES » PAR LA COMMISSION SCOLAIRE
<ul style="list-style-type: none"> Assure la direction pédagogique et administrative (art. 96.12) S'assure de la qualité des services éducatifs (art. 96.12) Applique les décisions du conseil d'établissement (art. 96.12) Propose des modalités d'application du régime pédagogique (art. 84) Gère le personnel de l'école et détermine ses tâches et responsabilités (art. 96.21) Gère les ressources matérielles et financières Prépare, soumet au CE, administre le budget et en rend compte au CE (art. 96.24) 	<ul style="list-style-type: none"> CE approuve le projet éducatif et le dir. en coordonne l'élaboration, la réalisation, l'évaluation périodique (art. 74, 96.13) CE approuve les modalités d'application du régime (art. 84) CE informe la communauté des services de l'école, rendre compte de leur qualité (art. 83) CE répartit le temps entre les matières d'études proposé par le dir. (art. 86) CE approuve la mise en œuvre des services complémentaires et particuliers proposée par le dir. (art. 88) CE produit un rapport annuel (art. 82) CE convient d'ententes avec d'autres écoles de la commission (art. 80) CE approuve prêts communautaires de locaux (art. 93) et reçoit des dons (art. 94) CE adopte le budget (art. 95) CE consulte sur les besoins d'amélioration, de construction, d'aménagement (art. 96.22) CE approuve les activités des élèves hors horaire et déplacements extérieurs proposés par le dir. (art. 87) 	<ul style="list-style-type: none"> Approuve les programmes d'études locaux (art. 96.15) Approuve les critères touchant de nouvelles méthodes pédagogiques (art. 96.15) Choisit manuels et matériel didactique (art. 96.15) Régit l'évaluation des apprentissages Régit classement des élèves et promotion (art. 96.15) Consulte sur le perfectionnement professionnel 	<p>...en fonction du programme de la commission scolaire établi pour chaque service complémentaire et particulier (art. 224)</p> <p>...en fonction des examens « commission scolaire » proposés ou imposés par celle-ci</p> <ul style="list-style-type: none"> Rend compte à la commission scolaire de la gestion des ressources matérielles et financières ...budget approuvé par la commission scolaire (art. 95) Communique à la commission scolaire les besoins de perfectionnement Communique à la commission scolaire les besoins de construction, d'aménagement et d'amélioration (art. 96.12)

1.3 L'institutionnalisation de l'école et la reconnaissance des partenaires

Les changements récents sont en bonne partie l'aboutissement de longues préparations, du rodage graduel de façons de faire. Pensons seulement au grand nombre de commissions scolaires engagées depuis une décennie dans un mouvement de décentralisation vers les écoles. Pour comprendre à quoi s'oppose et à quoi ressemble la nouvelle situation, il faut ponctuer son évolution de dates et d'événements qui représentent des pas mémorables dans deux grandes directions : celle de l'**institutionnalisation de l'école**, celle de la **reconnaissance des partenaires** et d'une formalisation graduelle de cette reconnaissance.

Mais au préalable, il faudra rappeler brièvement pourquoi la décentralisation est à l'ordre du jour depuis le milieu des années soixante-dix¹² et comment elle fait contrepoids à un vent de centralisation extrême qui avait soufflé au cours des années soixante. Cette centralisation s'abreuvait à trois sources, qu'il importe de bien distinguer.

La première consiste en la pure et simple prise de responsabilité de l'État. Du milieu du 19^e siècle au milieu du 20^e, notre histoire a suivi très étroitement la pratique britannique en matière scolaire, consistant à laisser le plus possible aux Églises la charge de s'occuper d'éducation populaire (C. Richards, 1998). De 1955 à 1964, cette longue quasi-délégation, bienveillante et très économique, a cédé sous les coups d'une demande sociale d'éducation en forte croissance. Mis au défi de jouer son rôle, l'État a répondu positivement, un ministère de l'Éducation est apparu, restreignant considérablement l'autonomie des commissions scolaires et redessinant leurs territoires.

La deuxième source d'hypercentralisation, caractéristique des pays occidentaux à l'époque, a été une grande confiance dans les vertus de la planification centralisée, proche, dans les pays scandinaves par exemple, d'un esprit de *social engineering*. Inutile de dire que, au cours des années soixante-dix, on a considérablement déchanté. Aujourd'hui, on envisage parfois de privilégier, dans le rôle de l'État, une fonction de « pilotage » passablement en retrait d'une gestion fine et exhaustive (CSE, 1996, p. 65-72).

La troisième source de cet arrière-plan de forte centralisation est plus conjoncturelle, de l'ordre d'une suppléance par le ministère de l'Éducation sur le terrain de l'animation pédagogique et de l'organisation scolaire. En ce qui concerne l'école secondaire, la Commission Parent avait fait des emprunts massifs au système américain : unités Carnegie pour la compilation des cours réussis, options graduées, voies allégée et enrichie, grande taille de l'école pour offrir beaucoup d'options¹³. La réorganisation de l'enseignement secondaire unifié à partir de 1966 s'est beaucoup identifiée à un pattern promu par le ministère de l'Éducation et emprunté pour l'essentiel aux *High Schools* américains. Mais ce serait abusif de dire que la forte homogénéité entre écoles qui en a résulté découlait d'un esprit centralisateur de la loi. Ce fut bien plus un accident de parcours, le fruit d'une suppléance courte dans le temps.

Le tableau sommaire qui suit rappelle les dates marquantes dans le mouvement conséquent à une décentralisation qui fait progresser l'institutionnalisation de l'école et qui aménage en même temps la valorisation des partenaires.

12. *Le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, annoncé par le ministre Jean Bienvenue en 1976, puis publié en 1977 par le ministre Jacques-Yvan Morin, constitue ici un bon repère temporel.

13. La remarque de N. Henchey et D. Burgess sur l'américanisation plus marquée de l'éducation québécoise que celle du reste du Canada vaut particulièrement pour les études secondaires et, à un degré moindre, pour les études universitaires; *Between past and future : Quebec education in transition*, Calgary, Detselig Ent. Voir également, pour une relecture distanciée du rapport Parent à la lumière de ses effets, Conseil supérieur de l'éducation, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*.

TABLEAU 3

Étapes dans la décentralisation des responsabilités scolaires

Institutionnalisation de l'école	Valorisation des partenaires
	<p>1966-1971 : ateliers parents-maîtres, sur base volontaire.</p> <p>1968-1971 : temps fort de développement de la « vie étudiante », conseils étudiants de délégués par classe.</p> <p>1971 : instauration des comités d'école consultatifs (parents désignés ou élus, directions, un professeur délégué) et instauration à la commission scolaire d'un comité de parents consultatif (présidentes et présidents des comités d'école).</p>
<p>1979 : Propagation du principe d'un projet éducatif de chaque école, sur base consultative et participative.</p>	<p>Décennie soixante-dix :</p> <p>Consolidation dans les conventions collectives des enseignants d'une liste d'objets incontournables de consultation par la direction.</p> <p>Ajout d'office au conseil des commissaires de deux parents émanant du comité de parents de la commission scolaire (1979).</p> <p>Généralisation des conseils étudiants.</p>
<p>1983 : Hypothèse, ultimement non retenue, d'une « école communautaire » administrée par son propre conseil d'administration et non par une commission scolaire (Voir l'énoncé de politique : L'École, une école communautaire et responsable.)</p>	
<p>1988 : Instauration du conseil d'orientation de l'école, dépositaire en quelque sorte du projet éducatif.</p>	<p>1988 : Partenariat, au conseil d'orientation, entre élèves, enseignants et parents : droit de regard sur des objets fixés dans la Loi (art. 55 à 62).</p>
<p>1997 : Instauration d'un conseil d'établissement, organisme décisionnel.</p>	<p>1997 : Participation statutaire au conseil d'établissement de représentants des parents, des enseignants et du personnel de l'école, des élèves de deuxième cycle, de personnes du milieu communautaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • porte ouverte à un organisme de participation des parents; • garantie légale de consultation statutaire des enseignants sur des objets précis; • statut officiel du comité des élèves dans l'école secondaire de second cycle.

L'institutionnalisation de l'école n'est pas son étatisation. On lui donne par la Loi, une existence plus confirmée, plus fondée au sein de la société civile¹⁴. L'institutionnalisation va de pair avec une autonomie à la fois partielle et comptable à une autorité, qui varie selon les pays¹⁵.

Le comité d'école est en quelque sorte l'ancêtre du conseil d'établissement, et le conseil d'orientation son prédécesseur immédiat. Le travail de concertation et le dialogue délibératif en groupe multi-agents se sont longuement exercés et rodés avant l'attribution d'un statut décisionnel et, en même temps, d'une nouvelle appellation. De même, la collaboration des parents, d'abord relativement informelle (atelier parents-maîtres) s'est ensuite affermie en droit de parole sur les enjeux importants, soit à l'école (1971), soit à la commission scolaire (1971 et surtout 1979), avant d'accéder enfin au pouvoir décisionnel partagé (1997). La reconnaissance signifie ici, non pas la gratitude, mais la consolidation publique d'un rôle admis et valorisé. C'est l'acceptation sociale réciproque des

rôles qu'assument ensemble les « acteurs » majeurs de la scène scolaire.

2. Le renouvellement accéléré de l'effectif enseignant

En l'espace de peu d'années, récentes et encore à venir, le corps professoral des écoles secondaires se trouvera massivement renouvelé. Ceci, aux yeux du Conseil, constitue un second déterminant structurant pour l'exercice du rôle de direction d'école. Dans le champ de la responsabilité pédagogique, ce fait apporte plus qu'un réaménagement du temps entre diverses tâches. Il peut entraîner une mutation qualitative du leadership, sur laquelle le chapitre trois reviendra. En effet, le recrutement en grand nombre de jeunes enseignants et enseignantes se combine avec deux facteurs relativement neufs pour ouvrir des horizons intéressants : une formation initiale d'un nouveau genre et un accent relativement dégagé des blocages anciens sur le caractère professionnel de la tâche d'enseigner.

Depuis six ans, l'université a en effet donné un coup de barre très important, dans la formation initiale des professeurs du secondaire, vers une plus grande valorisation de la compétence pédagogique et de la formation pratique. Auparavant, la compétence disciplinaire – en histoire, en mathématiques, en langue et littérature – gardait très nettement la prédominance dans la définition de l'identité professionnelle des diplômés. Dorénavant, sans être niée, elle est rééquilibrée avec un volet de compétences pédagogiques et didactiques **commun à tous les nouveaux enseignants du secondaire**. Un tout récent avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1999) tend à consolider cet équilibre¹⁶. Ce dernier, relativement neuf dans le paysage du secondaire, devrait influencer le rôle des directions d'école.

14. Une représentation imagée de la société civile peut être empruntée ici à Michael Waltzer, celles de sphères semi-autonomes, du scolaire, du commerce et de la production marchande, du loisir, des soins de santé, du religieux, etc., la sphère proprement dite de l'État (répartition des postes et des rôles de pouvoir) en demeurant distincte. Dans *Les Sphères de la justice*.

15. Philippe Perrenoud énumère une large gamme de possibles : « Selon les pays, les organisations qui réussissent et contrôlent les établissements scolaires prennent diverses formes : – ministérielles, lorsque c'est un État, national ou régional; – communale ou intercommunale, lorsque c'est une ville ou un syndicat urbain; – confessionnelle, lorsque c'est une Église ou un ordre monastique; – associative, lorsque c'est une commission scolaire, une coopérative, une fondation ou une association de droit civil qui contrôle le réseau; – commerciale, lorsque c'est une entreprise ou une fédération d'écoles privées; – pédagogique lorsque c'est un mouvement d'éducation qui a essaimé (par exemple Écoles Nouvelles, Écoles Steiner, Écoles Montessori). » Conférence à l'AFIDES, Université de Montréal : *L'Établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative*, 14 oct. 1998.

16. L'expérience des dernières années et la réduction annoncée de la diversité des disciplines obligatoires au secondaire amènent aussi ce comité à réexaminer la bivalence disciplinaire attendue des titulaires du baccalauréat en enseignement secondaire.

En second lieu, le caractère professionnel de la tâche d'enseigner s'affirme de plus en plus, mais dans des perspectives très différentes de celles des années soixante et soixante-dix¹⁷. L'énoncé de politique éducative, *L'École, tout un programme*, s'appuie sur le caractère professionnel de l'enseignement, de même que la perspective de renouvellement du curriculum qui en découle.

Il paraît donc s'imposer de réfléchir, en rapport avec la direction d'école secondaire, à ce facteur majeur de la conjoncture actuelle qu'est le renouvellement accéléré de l'effectif enseignant. Et il paraît opportun de le faire en considérant à la fois le nouvel axe de la formation initiale et la figure actuelle de l'affirmation du caractère professionnel de la tâche d'enseigner. **La progression du professionnalisme enseignant colore potentiellement la situation de la direction d'école tout autant que la reconnaissance des divers partenaires formalisée dans la Loi.**

3. Nouveau régime pédagogique, programmes d'études repensés

Il faut, dans l'esprit du Conseil, apporter une extrême attention aux effets à moyen terme, sur la direction d'école secondaire, des choix gouvernementaux en matière de curriculum. Ces effets seront moins immédiats que le redécoupage des territoires et juridictions des commissions scolaires et que les ajustements en cours entre écoles et

commissions scolaires. Mais ces choix gouvernementaux enclenchent un processus de changement qui durera plusieurs années et qui, dans l'école secondaire, accaparera massivement et conjointement l'énergie des équipes de direction et celle des éducateurs. L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* et le régime pédagogique proposé qui en découle, remanient en profondeur le rapport entre les écoles et le ministère de l'Éducation en matière de pédagogie, de programmes, d'adaptation de ceux-ci et d'enrichissement, de suivi de la progression des élèves. Dans deux avis récents et complémentaires sur le régime pédagogique proposé et sur *L'École, tout un programme* (1997), le Conseil supérieur de l'éducation a explicité la revalorisation d'un espace de jeu, d'une marge d'initiative et de responsabilité locales en matière de curriculum : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* (1998) et *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (1999). Il y a là un autre déterminant « structurant » à l'égard du rôle de direction d'école secondaire dont il faut expliciter les tenants et aboutissants.

4. Éclairages d'ailleurs

La gestion scolaire représente un domaine de plus en plus étudié dans le secteur de la gestion des services publics. Dans cette foulée, divers programmes de formation ont été élaborés par les universités du Québec. De son côté, la Commission d'enquête royale sur l'éducation ontarienne a attribué une grande importance aux compétences requises pour diriger une école, et à la formation qui pourrait aider à acquérir et consolider ces compétences¹⁸. Étant donné que le ministère de l'Éducation du Québec élabore actuellement une politique sur la formation des directions d'école (directeurs, directrices, adjoints et adjointes), le Conseil se contentera d'attirer ici l'attention sur des courants discernables dans des contextes nationaux qui ressemblent au nôtre.

17. Au cours des années soixante, ici comme ailleurs en Amérique du Nord, l'affirmation du caractère professionnel de l'enseignement était très étroitement liée à une visée de valorisation sociale et prenait beaucoup modèle, de ce fait, sur les professions libérales (droit, médecine, thérapeutes divers, comptables agréés, etc.). Cette ligne de pensée sans doute trop comparative s'exposait ainsi à une démythification basée sur le salariat et la grande dépendance institutionnelle de la pratique enseignante, ce qui s'est exprimé, au cours des années soixante-dix, par l'appellation de « travailleurs de l'enseignement ». Voir, sur l'éclairage plus contemporain du caractère professionnel de l'enseignement, Conseil supérieur de l'éducation, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, 1991.

18. Commission royale sur l'éducation (Ontario), *Pour l'amour d'apprendre*, vol. III, p. 53-60.

L'Angleterre a instauré depuis 1988 un organe de direction très analogue à notre conseil d'établissement : professeurs, parents, représentants de la communauté sont devenus, autour du directeur, les *governors* de l'école. L'école demeure généralement rattachée à une autorité équivalente à nos commissions scolaires (*Local Educational Authority, LEA*). Ce mode de gouvernance vaut aussi pour des écoles publiques indépendantes, directement rattachées au Department for Education and Employment, et pour des écoles confessionnelles financées comme les écoles ordinaires par les LEA. L'expérience acquise au fil des années a permis de cerner certains effets directs de ce changement structurel sur le rôle de directeur ou directrice d'école, résultats de recherche qui seront « appelés à la barre » au besoin, au fil des analyses qui suivent¹⁹.

Les tendances américaines en matière de gestion scolaire et de direction d'école sont, elles aussi, profondément instructives. De façon générale, l'éducation scolaire n'est, aux États-Unis, du ressort ni du fédéral, ni de chaque État, mais bien du ressort local, comté, district, ville. Quelques États exercent un fort leadership en matière scolaire, de curriculum, de pédagogie, d'égalité des chances, tels, parmi d'autres, la Californie, le Michigan, le Massachusetts, l'Oregon²⁰. La recherche améri-

caine a très nettement mis en valeur, dès la fin des années soixante-dix, combien il était difficile de trouver une école dynamique et performante sans qu'elle soit nécessairement dirigée par un directeur ou une directrice remarquable. Cependant, la recherche actuelle met en lumière des dilemmes que la direction d'école secondaire pourrait bien affronter ici aussi.

Il s'agit en particulier d'évaluer le potentiel de renouvellement du courant *School Based Management*²¹ (parfois appelé aussi *Site-Based Management, SBM*), de même que de l'approche dite de *School-restructuring*. Le *SBM* est généralement instauré et encouragé par les autorités administratives ou politiques, pour sortir des impasses bureaucratiques et revenir à une gestion plus saine. Le *Restructuring*, pour sa part, émane davantage du potentiel de changement ancré dans chaque école, particulièrement dans une réappropriation professorale de pouvoirs d'initiative (*Empowerment* est ici l'un des quelques mots clés).

Enfin, le Conseil accorde une attention certaine à l'actuel courant de revalorisation du rôle de direction d'établissement qui se manifeste fortement en France²². Les enjeux du curriculum et les choix pédagogiques, dans les collèges et les lycées, y sont de moins en moins débattus avec des inspecteurs extérieurs, mais de plus en plus remis à l'équipe éducative et à la direction. Ceci peut nous fournir des analogies éclairantes et des pistes pragmatiques stimulantes, en matière de responsabilités éducatives, bien sûr, mais aussi dans une perspective de gestion proprement dite.

19. Voir Hélène Pinard, *Le Rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*. Il faut toutefois noter que, à la différence de nos remaniements récents de l'équilibre entre écoles et commissions scolaires, la réforme anglaise de M^{me} Thatcher a poussé très fort en faveur du choix de l'école par les parents, choix guidé par des palmarès extrêmement sophistiqués du rendement des diverses écoles. Ce sont en effet des mesures de résultats qui nuancent les compilations brutes à partir de divers profils particuliers de recrutement des écoles secondaires. Pour plus d'information sur cette réforme, voir Réginald Grégoire inc., *Le Secondaire deuxième cycle et son équivalent dans quelques provinces ou pays*.

20. Pour une étude de cas récente d'une vaste réforme entreprise en Oregon, voir R. Grégoire inc, Claude Lessard, Jean Lamarre : *Le Renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, 1^{re} partie.

21. Au Québec, ce courant a entre autres inspiré les pratiques de la Commission scolaire Eastern Townships depuis une dizaine d'années.

22. Voir en particulier Jean-Louis Derouet, Yves Dutercoq, *L'Établissement est-il l'avenir du système éducatif ?*, p. 46-47.

* * *

Pour résumer, le Conseil a fait le tour ici de plusieurs déterminants structurels nouveaux du rôle de direction d'école, particulièrement de l'école secondaire. Figurent au premier rang les résultantes nouvelles des changements récents apportés à la Loi sur l'instruction publique, changements préparés de longue main par l'évolution scolaire des trente dernières années. Les profonds changements qui s'amorcent en matière de curriculum, du fait d'un régime pédagogique révisé, marqueront également et l'avenir de l'école secondaire et l'avenir de sa direction. Enfin, le renouvellement rapide de l'effectif enseignant constitue un élément de conjoncture important en ce qui concerne actuellement le rôle même de direction d'école. En fonction de ces éléments clés du contexte, le Conseil abordera successivement trois facettes majeures du rôle de direction d'école : sa facette administrative (chapitre deux); sa facette pédagogique (chapitre trois); enfin, sa facette à la fois politique et communautaire (chapitre quatre).

CHAPITRE DEUX

La responsabilité administrative du directeur d'école

En novembre 1997, à l'occasion du dépôt du projet de loi numéro 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique, la ministre de l'Éducation soulignait : « Les écoles prendront toutes les décisions de nature éducative et pédagogique. Les commissions scolaires prendront les décisions relativement à la répartition des ressources, au contrôle et à l'évaluation²³. » La ministre indiquait alors le sens du nouveau partage de responsabilités entre la commission scolaire et les écoles.

L'année scolaire 1998-1999 a été marquée par une importante réorganisation administrative pour réaliser l'intégration des commissions scolaires sur une base linguistique. L'attention des dirigeantes et dirigeants des commissions scolaires a ainsi été captée par les restructurations internes, la délimitation de responsabilités administratives entre les commissions scolaires et les écoles, l'instauration de nouvelles modalités de fonctionnement, etc. C'est dans ce contexte que le Conseil a mené sa réflexion, présageant que les perceptions actuelles des directrices et directeurs d'école seraient amenées à évoluer au fur et à mesure de l'implantation de la réforme. L'analyse qui suit a donc forcément un caractère conjoncturel.

1. Perceptions des directrices et directeurs d'écoles secondaires à propos des responsabilités administratives

Il n'est pas sans intérêt d'amorcer ce chapitre en faisant état de quelques perceptions fortes qui imprègnent la vie quotidienne des directrices et des directeurs d'école. On pourra, dans un deuxième temps, les mettre en perspective avec une description plus objective des tâches administratives qui leur sont confiées.

Une perception centrale ressort des propos tenus par les directrices et directeurs d'école : la place prédominante des responsabilités administratives

par rapport aux autres volets de leurs responsabilités. On déplore l'envahissement des tâches administratives et de bureau et le manque de ressources. « Incroyable la quantité de commandes administratives qui nous envahissent », souligne un directeur. « J'ai réalisé que je ne pouvais atteindre l'idéal que j'avais. Il y a trop de tâches administratives », dira une directrice. Seuls des directrices et directeurs d'écoles de grande taille ne s'avouent pas débordés par l'administration, étant donné qu'ils disposent d'adjoints à qui ils peuvent déléguer des responsabilités importantes.

Certains diront que ce sont les événements qui mènent, que les responsabilités administratives vont en augmentant, qu'on leur demande de gérer deux, parfois trois écoles sans les ressources adéquates pour le faire. D'autres soulignent que la nouvelle gestion des locaux et le soutien au conseil d'établissement entraînent un accroissement des tâches de bureau. Ces nouvelles responsabilités s'ajoutent aux contraintes existantes et structurent déjà largement l'organisation du travail. Pour illustration, on signale les conventions collectives limitant, entre autres choses, le temps disponible pour tenir des réunions avec le personnel enseignant afin de travailler au renouvellement des pratiques pédagogiques.

Cette situation est même source d'insatisfaction pour celles et ceux qui veulent exercer un leadership pédagogique dans leur école comme on peut le voir dans les témoignages suivants: « C'est une frustration de ne jamais avoir la satisfaction du travail bien fait. J'ai toujours l'impression de faire quelque chose et de le laisser en plan pour passer à d'autre chose. » « Notre tâche augmente administrativement au détriment de la place que l'on a à prendre pour être de vrais leaders pédagogiques, des gens à l'écoute et actifs. » Un directeur ajoute enfin : « Depuis qu'on parle de leadership pédagogique, je ne me suis jamais autant occupé de gestion financière. »

Les rencontres tenues avec du personnel de direction montrent bien la très grande place occupée par les tâches de nature administrative dans la vie

23. Pauline Marois, Allocution de la ministre de l'Éducation, 13 novembre 1997.

quotidienne d'une direction d'école secondaire. Le Conseil en fait certes une présentation impressionniste, mais celle-ci s'appuie sur des témoignages entendus. Le message que les directrices et les directeurs d'école ont voulu transmettre haut et fort, et que le Conseil a retenu, est que les responsabilités administratives sont tellement accaparantes qu'elles limitent la capacité d'exercice d'un leadership pédagogique. Ce message représente un enjeu important. En effet, pour atteindre l'objectif premier de la réforme, c'est-à-dire situer les décisions au palier de l'école afin de favoriser un meilleur apprentissage des élèves, il est essentiel que les directions d'école puissent concrètement être en mesure d'exercer toutes les dimensions de leur rôle. C'est avec cette préoccupation qu'il faut apprécier le poids des responsabilités administratives qui leur sont confiées.

L'exemple anglais est éclairant, même si la décentralisation des responsabilités dans les écoles québécoises est moins poussée. L'étude réalisée au Conseil sur les fonctions et les rôles des *headteachers* en Angleterre fait ressortir l'impact de la gestion locale sur les fonctions administratives des directions d'école. Quelques extraits de cette recherche sont éloquentes à cet égard. « Cette gestion nouvelle de l'autonomie exige un investissement d'énergie accru dans l'administration du budget. [...] Bien que plusieurs chefs d'établissement soient favorables à cette gestion locale, précisément parce qu'elle leur donne plus d'autonomie et de contrôle sur l'utilisation des ressources en fonction des besoins, le *Local Management of Schools* impose aux *headteachers* – de même qu'aux *governors* – une charge de travail considérable. Une imposante paperasse envahit les bureaux de direction. [...] Plusieurs sources mentionnent la croissance de tâches de bureau et révèlent un malaise des chefs d'établissements sur la moindre place qu'occupe la véritable gestion, en raison du moindre temps à y consentir. [...] Une seconde transformation du rôle des *headteachers* dans sa dimension admi-

nistrative s'opère en raison de l'importance accrue de la reddition de comptes²⁴. »

2. Responsabilités administratives des directrices et directeurs d'écoles secondaires

Il se peut que les directrices et les directeurs d'école aient une compréhension très large des tâches administratives qui incluraient autant les questions disciplinaires, les rencontres avec les parents dont les enfants sont en difficulté, les rencontres de représentants de la communauté externe (CLSC, municipalité, police, directeur de la protection de la jeunesse, etc.), les réunions à la commission scolaire, la gestion du budget, l'entretien des édifices, etc. On a l'impression qu'il s'agit de toutes les tâches qui empêchent l'exercice des responsabilités de nature pédagogique et qui drainent l'attention au quotidien.

Dans le présent chapitre, la définition des responsabilités administratives a une portée plus restreinte. Elle désigne les pouvoirs généraux, les fonctions et pouvoirs relatifs à la gestion des ressources matérielles et financières ainsi qu'un certains nombres d'autres tâches internes à l'école ou confiées par la commission scolaire, par exemple, l'organisation du secrétariat de l'école, la participation à des comités de la commission scolaire, etc.

Au sens de cette définition, le directeur d'école est responsable de la gestion, tant aux points de vue administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources de l'école, conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux responsabilités définies par la commission scolaire²⁵. Il s'agit d'une fonction qui est remplie, d'une part, sous l'autorité du directeur général de

24. Hélène Pinard, *Le Rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, pages 23 et 24.

25. « Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires », *Gazette officielle du Québec*, 7 octobre 1998, page 5564.

la commission scolaire et, d'autre part, en lien avec le conseil d'établissement comme le précise l'article 96.12 de la Loi :

« Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

« Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école. »

D'emblée, on constate que la Loi situe les responsabilités générales du directeur d'école dans un réseau d'interaction avec la commission scolaire et le conseil d'établissement. Toutefois, la fonction de direction d'école n'est pas autarcique. En matière administrative, les directrices et directeurs d'école ne détiennent pas formellement un champ décisionnel exclusif comme une autorité de dernière instance. Le législateur a même prévu des dispositions pour suivre les activités de l'école et pour rectifier, si nécessaire, une orientation déviante qu'elle pourrait prendre. En effet, l'article 218.1 permet à la commission scolaire d'exiger tout renseignement ou document nécessaire à l'accomplissement de ses fonctions. Le conseil d'établissement doit répondre à cette demande d'information. Aussi, dans le cas d'une école qui déciderait de s'écarter de la Loi, des règlements du gouvernement ou du ministre ou de la commission scolaire, l'article 218.2 prévoit que la commission scolaire dispose du pouvoir de prendre les moyens pour corriger la situation. La commission scolaire peut substituer ses décisions à celles de l'école. C'est l'équivalent d'un pouvoir de tutelle pour pallier les cas extrêmes.

La direction d'école dispose donc de responsabilités qui sont liées à celles d'autres intervenants, c'est pourquoi il est difficile d'en parler sans, en même temps, évoquer les responsabilités dévolues à la commission scolaire et au conseil d'établissement.

À cet encadrement général s'ajoutent des responsabilités de gestion touchant les ressources huma-

nes, matérielles et financières. Ces responsabilités peuvent ainsi être décrites²⁶ :

Ressources humaines

Gérer et superviser le personnel régulier et les stagiaires dans le cadre des conventions collectives, des règlements du ministre et des ententes avec les universités, le cas échéant. Dans ce champ de responsabilité, les directrices et directeurs doivent : veiller à entretenir de bonnes relations avec les personnels de l'école; participer à la sélection du personnel; assurer le remplacement lors d'absences; appliquer les normes ayant trait à la santé et sécurité au travail; s'occuper du recrutement de bénévoles qui œuvrent dans l'établissement. Les directions doivent en outre, après consultation des personnes concernées, transmettre à la commission scolaire les besoins de leur école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que les besoins de perfectionnement. Elles sont chargées, enfin, de l'organisation des activités de perfectionnement dans le respect des conventions collectives.

Ressources matérielles

Gérer les ressources matérielles de l'école. Cela veut dire, notamment, transmettre à la commission scolaire, après consultation du conseil d'établissement, les besoins de l'école en biens et services, les besoins d'amélioration, d'aménagement, de construction, de transformation ou de réfection des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école. La directrice ou le directeur d'école propose au conseil d'établissement l'utilisation des locaux et des immeubles de l'école et il appuie (au nom de la commission scolaire) le conseil dans la conclusion de contrats visant à la fourniture de biens et services.

26. Voir la liste des attributions définies dans le cadre d'une étude réalisée, au printemps 1999, par le ministère de l'Éducation et le Secrétariat du Conseil du trésor sur les responsabilités des directrices et directeurs d'école.

Ressources financières

Gérer et répartir les ressources financières de l'école. Cela inclut la préparation du budget, sa soumission au conseil d'établissement pour adoption et sa transmission à la commission scolaire pour approbation. La directrice ou le directeur d'école s'assure du maintien de l'équilibre entre les ressources allouées et les dépenses et il rend compte de l'administration du budget au conseil d'établissement. Il propose au conseil d'établissement des modalités d'utilisation des surplus, voit à l'administration des revenus spécifiques à l'école.

3. Des responsabilités nouvelles

Le conseil d'établissement dispose du pouvoir d'organiser des services éducatifs là où ces derniers ne sont pas déjà prévus au régime pédagogique. Le conseil d'établissement peut ainsi offrir des services à des fins culturelles, sociales ou sportives, et conclure des ententes avec compensation financière pour l'utilisation des biens et des services de l'école. Il s'agit d'une responsabilité plus large que celle qui était antérieurement confiée à l'école. Par ailleurs, la commission scolaire a vu confirmer sa mission de développement régional, notamment en collaborant au développement de projets d'innovation technologique, et la Loi lui confère explicitement le pouvoir de participer, dans ses champs de compétence, à des programmes de coopération avec l'extérieur, dans le cadre cependant des politiques gouvernementales en matière d'affaires intergouvernementales ou internationales.

La direction d'école sera ainsi appelée à appuyer le conseil d'établissement en prenant charge des démarches et des ententes à réaliser avec des interlocuteurs externes. Par ailleurs, la mission régionale de la commission scolaire ne peut se réaliser qu'avec la collaboration d'écoles porteuses de projets novateurs. La directrice ou le directeur a donc un rôle déterminant pour maintenir des liens fonctionnels avec les acteurs concernés. La collaboration de la direction d'école est essentielle au dé-

veloppement des projets éducatifs régionaux, ou à la coopération de programmes avec l'étranger.

Le conseil d'établissement a aussi le devoir d'informer la communauté sur les services offerts et de rendre compte de leur qualité. Cette démarche se réalise dans le cadre d'un rapport annuel adopté par le conseil d'établissement. La directrice ou le directeur d'école sera amené à soutenir le conseil d'établissement dans la préparation du rapport annuel. Un volet aide à la reddition de compte s'ajoute donc à la fonction de direction. Le rapport de l'école sera aussi remis à la commission scolaire pour la préparation de son bilan d'activités destiné à l'ensemble du territoire. La commission scolaire pourra ainsi rendre compte de la qualité de ses services, de l'administration de ses écoles et de l'utilisation de ses ressources.

Au plan de la gestion administrative courante, le cadre légal est aussi modifié. Le conseil d'établissement peut maintenant convenir directement avec un autre établissement de mettre en commun biens, services ou activités. C'est le même conseil qui approuve l'utilisation des locaux, sous réserve cependant des dispositions de la Loi relative à l'utilisation de locaux à des fins électorales, des ententes déjà conclues par la commission scolaire, ou d'ententes de plus d'un an, auquel cas l'autorisation de la commission scolaire est requise. Par ailleurs, le conseil d'établissement approuve l'organisation dans ses locaux de services réalisés par la commission scolaire. Il va de soi que le soutien administratif pour la réalisation de ces tâches revient à la directrice ou au directeur d'école. Il est important de rappeler que la Loi est venue en quelque sorte reconnaître une situation vécue dans beaucoup d'écoles secondaires. Toutes les commissions scolaires n'avaient certes pas adopté, au moment de l'entrée en vigueur de la Loi, un style de gestion décentralisé, mais certaines l'avaient déjà fait. C'est ainsi que plusieurs écoles secondaires n'ont pas vu de changement lors de l'entrée en vigueur de la Loi, elles disposaient déjà d'une délégation de pouvoirs au regard de la gestion de leurs locaux et de leur gestion administrative générale. Pour les écoles qui ne jouissaient pas de

cette autonomie de gestion, la Loi est venue la leur reconnaître.

Les autres changements majeurs ont surtout trait au domaine financier. En prenant acte des ressources allouées par la commission scolaire, le conseil d'établissement adopte le budget de l'école, ce qui n'était pas le cas auparavant, budget qui est ensuite approuvé par la commission scolaire. Cette dernière doit créer un crédit distinct de son propre budget et comptabiliser de façon séparée les dépenses de l'école. L'autonomie financière de l'école est réelle, quoique limitée, puisque les ressources, dans une large mesure, sont consacrées à des dépenses sur lesquelles la directrice ou le directeur d'école n'a aucun contrôle, par exemple, les salaires du personnel, les frais d'entretien de l'édifice, les coûts de chauffage, etc. Dans ce contexte, le directeur ou la directrice d'école, comme le précise l'article 96.24 de la Loi, propose, administre et rend compte de l'utilisation du budget au conseil d'établissement en fonction des paramètres convenus et de la marge de manœuvre qui lui est laissée. Une reddition de compte à la commission scolaire sur le budget existait déjà, mais ce qui est nouveau, c'est qu'elle doit maintenant se faire devant le conseil d'établissement.

Enfin, il y a lieu de signaler que la Loi donne au conseil d'établissement le droit de recevoir ou solliciter des dons ou autres sommes d'argent pour soutenir financièrement les activités de l'école. Ce pouvoir est assorti d'une condition importante : il ne doit pas y avoir incompatibilité avec la mission éducative de l'école. La commission scolaire doit mettre en place un fonds spécial pour déposer ces sommes. Elle en assure la comptabilité sous la surveillance du conseil d'établissement. La commission scolaire doit en tout temps permettre au conseil d'établissement l'examen du fonds et fournir toute information demandée. Il y a ici un champ d'autonomie réel pour l'école dans l'usage de ces revenus.

4. Quelques observations

4.1 Décentralisation déjà amorcée

Il existait, avant l'adoption des modifications à la Loi sur l'instruction publique, une décentralisation partielle de pouvoirs à l'endroit de grandes écoles secondaires. Mais le degré d'autonomie des écoles pouvait varier selon les milieux et suivant les approches retenues par les commissions scolaires. La présente loi doit donc être située sur un fond de continuité, car elle reconnaît un état de fait pour certaines écoles secondaires. Elle représente cependant un pas en avant pour d'autres écoles. Un directeur d'école soulignait au Conseil que la nouvelle loi « change le rapport avec la commission scolaire », même si la gestion quotidienne n'est pas nécessairement affectée. La Loi établit un seuil de décentralisation qui amène les commissions scolaires à revoir leurs rapports avec les écoles. Des directrices et directeurs croient que la dynamique ainsi créée amènera de nouvelles demandes de responsabilités et exigera, à moyen terme, des modifications à la Loi pour répondre à la prise en main de la gestion locale. Le Conseil a entendu plusieurs directrices et directeurs souligner que le personnel de direction en place n'a pas été choisi en fonction des exigences de la situation actuelle et que les nouvelles cohortes de directrices et de directeurs d'école exerceront un leadership différent, davantage axé sur la dynamique propre de l'école que sur l'application de décisions et de normes externes.

Il se peut que l'on assiste, d'ici quelques années, à un choc des cultures. Motivés par les nouveaux défis éducatifs, désireux d'exercer les pouvoirs reconnus par la Loi et forts de ces pouvoirs, appuyés par leur conseil d'établissement, les directrices et directeurs d'écoles secondaires n'apprécieront guère d'être considérés comme de simples relais des politiques et directives décidées centralement. À une culture de subordination succédera une culture de concertation qui amènera les commissions scolaires à trouver un nouvel équilibre entre leur responsabilité d'assurer la qualité des services et leur responsabilité d'agir en soutien

aux écoles. Le modèle autocratique ne pourra survivre et chacun, qui de l'école, qui de la commission scolaire, devra revoir ses façons de faire pour migrer d'une culture d'autorisation de dépenses vers une culture de répartition de ressources.

Par ailleurs, le Conseil ne minimise pas les difficultés reliées à la décentralisation des ressources financières vers les écoles. Il s'agit d'une opération complexe et délicate. L'équité entre les écoles, au-delà des formules de péréquation, doit se discuter à la lumière du milieu socio-économique de chaque école, de sa clientèle et de sa taille, des programmes offerts, de l'âge des édifices, de la disponibilité des équipements, etc. L'équité dans la répartition des ressources exige une détermination en même temps qu'un respect des milieux. Elle est un passage obligé pour responsabiliser les écoles dans la gestion de leurs ressources.

L'expérience anglaise apporte ici un complément d'information fort utile. On a observé que les *headteachers* percevaient les bénéfices de la gestion locale dans une proportion qui s'accroissait avec le temps dans les écoles de grande taille, mais qui déclinait dans les écoles de petite taille²⁷. Est-ce à dire que les ressources et le soutien administratif donnés aux petites écoles seraient insuffisants ? C'est une hypothèse de travail que semble refléter l'expérience québécoise.

4.2 Allocation des ressources aux écoles

En matière de financement, une inquiétude persiste chez les parents concernant les sommes d'argent recueillies, tels des dons ou des legs. On s'interroge en particulier sur l'influence possible de la richesse relative des écoles sur l'attribution des subventions de fonctionnement²⁸. Si la com-

27. Hélène Pinard, *Le Rôle des headteachers en Angleterre...*, p. 35.

28. Il est utile ici de rappeler l'article 275 de la Loi sur l'instruction publique : « La commission scolaire répartit entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes, de façon équitable, en tenant compte des

mission scolaire devait réduire l'allocation de ressources en considérant l'aide financière apportée par la communauté, on craint fort que ce ne soit la fin de l'effort des parents pour contribuer au financement de l'école. En outre, l'adoption du budget par le conseil d'établissement est l'occasion d'affirmer les priorités de l'école et l'utilisation des sommes recueillies par les parents. Ces sommes appartiennent à l'école et ne devraient pas, théoriquement du moins, être prises en considération dans la répartition des ressources par la commission scolaire. Mais, comme on l'a vu dans le passé, la rareté des ressources et les circonstances imposent parfois des choix déchirants. Le directeur ou la directrice sera certainement amené à jouer un rôle de médiation pour concilier les divers points de vue. Le Conseil supérieur de l'éducation attire l'attention des commissions scolaires sur l'importance d'être transparent en matière d'octroi des ressources financières aux écoles. Il s'agit d'une problématique délicate où il faut trouver un équilibre entre plusieurs principes, tels que l'équité, la transparence, l'égalité des chances entre milieux aisés et milieux pauvres.

4.3 Responsabilités bien encadrées

Les directrices et directeurs exercent la plupart de leurs responsabilités en lien étroit avec d'autres intervenants. Par exemple, ils doivent soumettre des propositions et rendre compte au conseil

inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre, y compris la subvention de péréquation le cas échéant, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placements de tout ou partie de ce produit, déduction faite du montant que la commission scolaire détermine pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire. La répartition doit prévoir les montants alloués au fonctionnement des conseils d'établissement. La commission scolaire doit rendre publics les objectifs et les principes de la répartition des subventions, du produit de la taxe scolaire et des autres revenus entre ses établissements et les critères qui ont servi à déterminer le montant qu'elle retient pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire. »

d'établissement, assurer les liens entre les acteurs de l'école, négocier les projets d'entente, consulter et transmettre les besoins de l'école à la commission scolaire, etc. Ce sont des champs de responsabilité où ils ne décident pas seuls et c'est dans ce sens qu'on peut parler de responsabilités liées. La fonction de direction est stratégique pour faciliter le fonctionnement de l'école secondaire. Lors des rencontres avec des directrices et des directeurs, le Conseil a observé que plusieurs d'entre eux se percevaient comme des initiateurs et des facilitateurs de changements pédagogiques. En prenant du recul, on se rend compte qu'ils occupent une fonction caractérisée davantage par le leadership que par l'autorité. Cette perception est renforcée par le fait que ces personnes doivent, dans leur gestion courante, appliquer une foule de normes administratives ou conventionnées sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle direct. À cet égard, on peut dire, sans risquer de se tromper, que la fonction de direction d'école est bien encadrée.

Autre volet de cet encadrement, il n'y a pas de responsabilités nouvelles qui demeurent à l'initiative exclusive de l'instance à laquelle elles ont été confiées. La distribution du pouvoir a été établie de façon telle qu'aucune instance ne détient une autorité complètement indépendante sur les décisions à prendre. Ou il a y obligation de consultation avant de procéder, ou il y a adoption par une instance et approbation par une autre, ou le directeur agit sous l'autorité du directeur général, ou il applique les décisions du conseil d'établissement, etc. Ce sont autant de situations de référence qui colorent l'exercice des fonctions administratives des directrices et directeurs d'école. Il existe même, comme il est noté plus haut, un droit de tutelle en cas d'écart majeur. La répartition des responsabilités qui a été établie par la Loi impose, pour être efficace, un style de gestion participatif. Un directeur d'école disait qu'il fallait désormais « apprendre à partager le trousseau de clés ». Les directions d'écoles secondaires doivent donc créer des alliances, agir en intermédiaire, concilier des intérêts à l'occasion divergents, etc. Le Conseil pourrait reprendre ici l'essentiel de son message sur le leadership des directions d'école pour créer

une communauté éducative. Il caractérisait ainsi le passage d'une gestion centralisatrice à une gestion participative :

- « une direction qui encadre après avoir écouté plutôt qu'une direction qui impose des décisions sans consultation;
- une direction qui accepte de déléguer la coordination d'activités aux personnes les mieux placées pour les exercer plutôt qu'une direction qui cumule tous les pouvoirs;
- une direction qui encourage et accepte les initiatives plutôt qu'une direction qui a peur du changement;
- une direction qui tend à partager une vision et des valeurs plutôt qu'une direction qui définit des règles de conduite;
- une direction qui responsabilise et fait confiance plutôt qu'une direction qui se méfie et contrôle;
- une direction qui suscite l'engagement communautaire de tous plutôt qu'une direction qui saupoudre et atomise les responsabilités dans une école²⁹. »

Ces énoncés traduisent bien le type de gestion participative exigée par les amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique.

Lorsqu'on fait l'analyse des responsabilités administratives des directrices et directeurs d'école dans la Loi, on a l'impression que ces derniers ont peu de marge de manœuvre et que leurs décisions sont pratiquement toujours prises en référence à d'autres acteurs. La Loi, c'est son rôle, détermine un réseau de pouvoirs dans le but de maintenir un équilibre entre les acteurs et d'éviter tout vide juridique qui rendrait l'organisation inopérante. Mais, elle ne traduit pas le dynamisme ni le

29. Conseil supérieur de l'éducation, *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, p. 17-18.

leadership de ces dirigeants. La Loi ne peut pas présager les initiatives des personnes, le style de leadership, la richesse des relations entre les acteurs de l'école. Il ne faut donc pas s'arrêter à l'image statique de la description des responsabilités et conclure que les directions d'école n'ont pas d'autonomie. Une description d'emploi ne révèle jamais comment le titulaire exercera son mandat. La Loi définit une nouvelle base de référence aux directrices et directeurs pour exercer leur leadership et leur initiative et, sur ce plan, leur marge de manœuvre est considérable. Une part importante de leur autonomie tient à leur propre attitude devant les responsabilités.

4.4 Double loyauté

Dès l'adoption du nouveau partage de responsabilités entre le conseil d'établissement, le directeur d'école et la commission scolaire, on pouvait s'attendre à ce qu'un enjeu important de l'exercice de la fonction de direction d'école concerne ses rapports avec le conseil d'établissement et la commission scolaire. Quelques directrices et directeurs rencontrés ont mentionné qu'ils avaient déjà été placés en conflit de loyauté entre les demandes de leur conseil d'établissement et celles de leur commission scolaire. Le Conseil a observé que le point de vue des directrices et directeurs d'école n'était pas toujours le même à ce sujet. Certains portent d'abord allégeance à leur école, d'autres à leur commission scolaire. Tandis que les premiers se sentent plus solidaires de leur milieu, des acteurs de leur école, des décisions de leur conseil d'établissement, les seconds font valoir que leur patron est le directeur général de la commission scolaire et que c'est de lui qu'ils reçoivent leur affectation et leur mandat. Le dilemme est donc posé et il n'y a pas de recette toute faite pour le résoudre. Une voie de solution réside certainement dans le partage de l'information, l'ouverture, le respect des responsabilités de chacun, le leadership partagé, la recherche de compromis acceptables entre les parties, etc. La rigidité, l'accentuation de la normalisation, l'affirmation de l'autorité hiérarchique repoussent sans doute la

solution des problèmes. C'est à chaque milieu de choisir l'attitude à prendre.

Il est particulièrement important de développer une culture de concertation qui pourra, notamment dans les moments difficiles, aider à maintenir les liens entre les intervenants d'un milieu scolaire. En période de négociations, par exemple, ou lors de l'approbation du projet éducatif de l'école, ou de l'adoption du budget, le directeur est amené à transmettre à son conseil d'établissement les objectifs de la commission scolaire, les paramètres financiers ou toute information administrative pertinente, mais en retour il doit aussi transmettre à la commission scolaire les orientations et les volontés du conseil d'établissement, de même que les besoins de son école. Ce qui le place entre deux pouvoirs de décision. Il ne faut donc pas qu'il devienne le bouc émissaire des doléances exprimées de part et d'autre.

5. L'enjeu principal

Un directeur d'école disait : « Ce qui semble plus évident, c'est que, dans l'esprit de la réforme, c'est l'école qui est l'acteur clé et il ne faudra pas que l'autonomie locale soit brimée par des structures encadrantes trop lourdes. » Les témoignages recueillis font ressortir que les tâches de nature administrative accaparent largement le temps des directions d'école, et c'est particulièrement le cas dans les petites écoles secondaires où le soutien administratif est plus limité.

Dans les plus grandes écoles secondaires, il existe une équipe de direction qui partage les fonctions de direction sous l'autorité du directeur. C'est ainsi que les tâches de nature administrative sont déléguées à un directeur adjoint, ce qui libère d'autant la directrice ou le directeur pour vaquer à d'autres occupations. Mais ce n'est pas le cas pour de petites écoles secondaires où la personne chargée de la direction doit tout assumer. Plusieurs activités ne sont pas directement reliées au nombre d'élèves : rencontre de parents, entretien des locaux, gestion des ressources humaines, réunions à la commission scolaire, rapports avec la commu-

nauté, etc. Le cumul de responsabilités devient très lourd pour qui se retrouve seul, surtout que les normes de financement semblent favoriser les grandes écoles.

Les responsabilités administratives ne devraient pas capter l'essentiel du temps de la direction d'une école. Elles devraient plutôt servir de leviers au projet éducatif, appuyer la réalisation de la mission de l'école, permettre la réalisation de conditions favorables à l'apprentissage et à l'enseignement. L'administration est fondamentalement un moyen qui ne doit pas envahir le temps utile d'une direction d'école et voiler les responsabilités éducatives. Pourtant, nous a-t-on souligné, les responsabilités administratives les empêchent de remplir pleinement leur rôle pédagogique. Ce constat est majeur pour le succès de la réforme étant donné le rôle stratégique confié aux directrices et directeurs d'école.

Comme il fut mentionné, il n'est pas facile de discerner avec précision l'ensemble des tâches que les directrices et directeurs d'école appellent administratives et qui grugent l'essentiel de leur temps. Les tâches administratives semblent recouvrir une diversité d'activités qui débordent à strictement parler le champ administratif tel que défini dans ce chapitre. Il y a d'ailleurs beaucoup d'activités qui ont à la fois un côté administratif et un côté pédagogique, par exemple la confection de la grille-horaire. Il est évident qu'une direction d'école doit tenir compte des répercussions de ses décisions administratives sur les activités pédagogiques. Le temps dans la journée, le jour dans la semaine, le lieu où une activité pédagogique est dispensée ont des effets directs sur l'apprentissage. Beaucoup d'exemples pourraient être cités ici qui démontreraient les liens étroits entre administration et pédagogie, la première devant être au service de la seconde.

On ne dispose pas d'étude qui permettrait de quantifier rigoureusement le temps consacré par la directrice ou le directeur d'école à chacun des volets de sa fonction. L'enquête en cours par le Secrétariat du Conseil du trésor et le ministère de

l'Éducation pour établir le niveau de la tâche des directions d'école permettra sans doute de disposer de données intéressantes à cet effet. À titre de repère, une étude publiée en 1986 sur les rôles des directions d'école au Québec fournit des indices qu'il faut considérer en prenant note toutefois du décalage dans le temps et de la modification des responsabilités survenue depuis :

« La plus grande partie du temps des directions d'école serait consacrée à interagir avec d'autres individus. Le temps qu'elles passent seules dans leur bureau sans interagir avec d'autres acteurs ne dépasserait pas 20% de leur temps. Il est à remarquer d'ailleurs que même les activités de développement personnel ou de repos se déroulent très souvent avec d'autres acteurs, soit de l'école, soit de la commission scolaire. »

[...]

« Dans l'école, elles interagiraient surtout avec les enseignants et ensuite avec les élèves [...] elles interagiraient environ 7% de leur temps avec les parents. Quant aux interactions avec les acteurs de la commission scolaire, les directeurs et directrices y consacraient environ 10% de leur temps. »

[...]

« Il est difficile de savoir quelle influence les directions d'école exercent véritablement sur leur école et, en particulier, sur l'activité éducative. Compte tenu, d'une part, de l'importance plutôt mince accordée à certains rôles (comme les rôles de promoteur, de contrôleur et d'animateur pédagogique) et, d'autre part, de la relative autonomie dont jouissent les enseignants dans leurs classes, il semblerait que cette influence ne soit pas aussi grande que les directions d'école pourraient le souhaiter »³⁰.

Ces extraits contiennent un message important. Même s'ils ne permettent pas de connaître le contenu des interactions entre la directrice ou le directeur et les autres acteurs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ils illustrent tout de même une difficulté importante au regard de l'exercice

30. André Brassard et al., *Les Rôles des directions d'école au Québec*, 2^e partie, *L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*, p. 196-198.

du leadership pédagogique, difficulté bien réelle qui persiste encore aujourd'hui.

Une école secondaire exige beaucoup du personnel de direction. Une foule de tâches accaparantes viennent remplir l'agenda de la direction et cela autant dans une grande que dans une petite école secondaire. Certes, la culture des dirigeantes et dirigeants en place influence de façon non négligeable l'utilisation du temps disponible, mais il ressort globalement, c'est un constat qui émerge de la description d'emploi et des témoignages entendus, que le temps nécessaire pour exercer un leadership pédagogique est insuffisant. C'est particulièrement vrai dans une petite école secondaire de 800 à 900 élèves.

À travers les tâches administratives, les directrices et les directeurs d'école contribuent certes, de façon indirecte, à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, mais la réforme en éducation appelle un engagement plus direct qui consiste à animer, appuyer, prendre des décisions sur les nouveaux éléments déterminés par la Loi en matière pédagogique. Un enjeu important de la réforme en éducation réside dans la capacité concrète des directrices et directeurs d'école à exercer pleinement leur nouvelle fonction. La réforme peut être accélérée ou retardée selon le choix des priorités dans l'organisation de leur travail.

6. Un soutien nécessaire

L'école ne peut pas fonctionner administrativement sans l'appui de la commission scolaire. Elle n'a ni les ressources spécialisées, ni le budget pour couvrir l'ensemble des coûts inhérents à la mise en place de services administratifs qui lui seraient propres, par exemple, un service juridique pour réviser les ententes de l'école avec des partenaires locaux, ou un service de fourniture en biens scolaires. Des raisons économiques ainsi que pratiques militent en faveur de services communs dispensés par la commission scolaire.

Ces raisons ne doivent cependant pas servir de prétexte au maintien de contrôles rigides sur les

écoles. Le peu de disponibilité et le manque de ressources des directeurs d'école, notamment dans les petites écoles secondaires, créent une situation propice à l'imposition de modalités de gestion provenant des centres administratifs. Le Conseil croit que les commissions scolaires doivent demeurer vigilantes, d'une part, pour alléger au maximum les contraintes administratives et les rapports de suivi de toute nature imposés aux écoles et, d'autre part, pour soutenir concrètement les directions d'école dans leurs tâches administratives incontournables. Une initiative intéressante a été prise par une commission scolaire de la région de Québec qui a choisi d'aider ses écoles en mettant à leur disposition un comptable itinérant pour assurer le suivi de leurs états financiers. À l'école, ce comptable est sous l'autorité de la direction de l'école et est considéré comme son employé. L'esprit et la lettre de la Loi invitent les administrations centrales à se situer en position de service par rapport aux écoles. C'est un virage qui ne se fait pas sans effort.

Le Conseil supérieur de l'éducation estime nécessaire que soit accordé un soutien administratif aux directrices et directeurs d'école, notamment dans les petites écoles secondaires. Il faut rassembler les conditions de réussite de la réforme éducative. Une d'entre elles consiste à soulager les directions d'école d'un fardeau administratif qui les empêche d'exercer pleinement leurs responsabilités en étroite relation avec la mission de l'école.

Dans cette perspective, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation à explorer deux pistes d'action.**

Une première piste d'action consiste à revoir les normes administratives imposées aux commissions scolaires pour en analyser l'impact sur la fonction de direction d'école. On pourrait alors alléger les processus administratifs, ne conservant que ceux qui sont essentiels au pilotage du système d'éducation et à la gestion de la commission scolaire. Un tel exercice ne va pas nécessairement de soi, car il est toujours difficile d'éliminer des pans de réglementation. Mais c'est un travail essentiel

au même titre que celui que le gouvernement veut entreprendre pour moderniser la gestion publique.

Une deuxième voie consiste à mettre à la disposition des milieux des ressources et des approches de gestion suffisamment souples pour que les commissions scolaires puissent appuyer concrètement leurs directrices et directeurs d'école. Les commissions scolaires pourraient travailler ainsi à mettre en place des processus de planification et de gestion efficaces qui grugent le moins de temps possible aux directions d'école. Il existe aujourd'hui des outils informatiques performants en gestion de ressources que les commissions scolaires auraient avantage à rendre disponibles aux écoles. Ces moyens seraient autant d'investissements qui permettraient aux directions d'école de s'occuper de pédagogie.

Le Conseil croit aussi que les commissions scolaires doivent revoir leurs pratiques administratives dans une perspective de service aux écoles et qu'elles doivent explorer des solutions novatrices pour apporter un soutien concret aux directrices et directeurs d'écoles secondaires, notamment dans le cas des petites écoles. Plusieurs formes sont possibles : adjoint administratif, attaché d'administration, personne-ressource itinérante, ressources contractuelles, simplification des formules administratives, etc. Si les modalités peuvent varier selon les besoins, le soutien doit absolument être donné. De telles mesures mises à la disposition des directrices et directeurs d'école devraient faciliter leur tâche de reddition de comptes sur la gestion des ressources au conseil d'établissement et à la commission scolaire.

Compte tenu de la lourdeur de cette fonction, de la complexité croissante de la gestion d'une école secondaire, **le Conseil croit qu'il faut prendre des mesures concrètes pour appuyer les directions d'école. Un enjeu de la réforme en éducation se joue ici.**

CHAPITRE TROIS

La responsabilité pédagogique de la direction : nouveaux défis, nouveaux outils

La gestion des budgets, des équipements, des relations de travail, de tout le champ des services administratifs, est en périphérie du rôle de direction d'école. La responsabilité des services éducatifs – enseignement, encadrement des élèves, services complémentaires, domaine parascolaire, évaluation des apprentissages et progression des élèves vers un diplôme – est au centre. La Loi sur l'instruction publique consacre cette répartition des responsabilités. L'information était souvent transmise du ministère de l'Éducation aux services éducatifs de la commission scolaire puis directement aux enseignants par les conseillers pédagogiques. Un tel contournement du rôle des directeurs et des directrices en matière éducative n'est maintenant plus possible.

Le Conseil portera maintenant son attention d'abord sur la lecture de leur propre situation que font directeurs, directrices et adjoints, à partir d'entrevues de groupe tenues à cette fin par le Conseil. Il abordera ensuite les questions majeures que soulève la conjoncture. Autour de la responsabilité éducative et pédagogique des directions d'école, le Conseil désire accorder une grande attention à trois facteurs importants et « structurants » pour l'avenir immédiat de l'école secondaire. En premier lieu, il sera attentif à l'effet de la Loi sur la responsabilité propre de la direction; sur le partage des responsabilités décisionnelles avec les enseignants et avec les partenaires du conseil d'établissement; et, enfin, sur les objets où la direction influence plus qu'elle ne décide dans sa fonction de leadership pédagogique. Le second facteur important de la conjoncture auquel il sera attentif est le renouvellement accéléré du personnel enseignant, l'apport sensible d'une nouvelle génération d'éducateurs. Le troisième facteur est le renouvellement du curriculum dans la ligne adoptée par l'énoncé de politique éducative, *L'École, tout un programme*. Ces trois facteurs conjoncturels ne doivent toutefois pas faire perdre de vue une dimension qui demeure fondamentale, sans être nouvelle, du rôle de direction : le rapport aux élèves et le souci des élèves.

1. Perceptions, convictions, appréhensions des personnes en poste de direction

Que ressort-il surtout des entrevues réalisées auprès des directions d'école ? Dans le changement proposé, le leadership pédagogique aura une importance accrue. La modification annoncée du régime pédagogique jouera tout autant, comme facteur, que les amendements législatifs. Quelques propos entendus :

« J'ai pris connaissance du projet de régime pédagogique : c'est le cœur de ce dont on va hériter dans l'école. Je ne sais pas encore comment cela va s'articuler dans le milieu; nous, on aura le problème. »

« Le projet éducatif, c'est l'ensemble des actions menées par l'école pour travailler à la réussite éducative des jeunes. Je débarque sur le terrain. Il faut que je m'assoie avec les enseignants. Les compétences transversales, c'est intéressant, mais je n'ai pas d'idées : comment on va faire cela ? Qui va nous donner de la formation ? »

L'autonomie accrue des écoles leur permettra de se donner, au plan pédagogique, une couleur locale alors qu'actuellement, les écoles ont souvent le même profil. Cette différenciation des écoles exigera des ajustements, car les élèves de diverses provenances, de diverses écoles primaires notamment, auront été formés selon des grilles-matières différentes. Cependant, il n'apparaît pas facile de consacrer à la pédagogie le degré de priorité qu'elle mérite. La première et principale appréhension des directions concerne la difficulté de donner suffisamment la priorité à leur rôle pédagogique.

« Je ne fais que cela, brasser du papier depuis le début de l'année. Pourtant je crois que notre rôle premier, c'est le leadership pédagogique. »

« J'ai beaucoup de nouvelles tâches; je suis collé à mon pupitre. Je ne peux plus marcher dans mon école. »

« On doit s'occuper de notre première mission qui est celle de la pédagogie; le reste, c'est satellite, c'est ce qui va favoriser la mission. Avec tous ces rôles, je sens qu'on s'éloigne de notre mission première. »

1.1 Faciliter seulement le changement pédagogique ?

La première réaction met l'accent surtout sur les effets des changements législatifs et souligne rarement les effets prévisibles de la réforme du curriculum qui s'engagera dans le sillage du régime pédagogique annoncé. Comment les directeurs et directrices d'école voient-ils plus précisément leur rôle de leadership pédagogique ? La plupart croient qu'il faut amorcer et faciliter le changement pédagogique. Certains mettent l'accent sur l'une plutôt que l'autre de ces facettes de leur rôle pédagogique. Quelques-uns croient qu'ils doivent être des modèles.

« Il faut s'enlever de la tête qu'on est seul à avoir les bonnes réponses. Les projets doivent venir de la base. »

« Il ne faut pas se mettre sur le dos, tout seul, d'être le leader pédagogique, si dans notre tête, ça signifie être le penseur. Quand tout sera bien huilé, quand les conseils d'établissement vont bien fonctionner et qu'on aura réussi à élaborer le projet éducatif, l'évolution du projet éducatif va amener l'évolution pédagogique. »

Dans ce rôle de soutien, il faut mettre en place des structures pour que les gens de l'école puissent prendre des initiatives. Il faut être rassembleur et, pour cela, user d'intuition, sentir ce qui peut susciter des consensus. Il faut être à l'écoute du milieu, savoir qu'un changement majeur peut advenir dans l'école si telle direction est prise. Les directions ont ce « recul pour sentir les mouvements dans l'école ».

« Je n'ai pas la compétence dans chaque matière. Le principal a un rôle clé à jouer pour s'assurer que les conditions sont en place pour que le curriculum soit adapté de manière optimale. Cela doit être fait. C'est un travail quotidien sans égard aux réformes. »

1.2 Susciter le changement pédagogique ?

Plusieurs ont la conviction qu'il faut promouvoir les changements pédagogiques : lancer des idées, oser avancer des projets avec les enseignants, engager des processus. « Mettre les gens ensemble ». Un directeur donne en exemple le revirement d'un professeur opposé, il y a trois ans, de virulente façon au perfectionnement proposé par la direction sur la gestion de classe. Cet enseignant poursuit maintenant une maîtrise sur la question ... Un autre directeur parle de l'implantation du programme d'éducation internationale, où l'équipe a finalement suivi.

« Il faut être à l'écoute de ce qui se passe en éducation, lire les revues, lancer les idées, semer les graines. Il faut provoquer, voir ce que ça peut donner dans le milieu, évaluer si cela peut donner une plus-value à la réussite éducative. On est là pour les jeunes. Si on est vraiment convaincu, il ne faut pas juste lancer les idées, mais initier. »

« Je passe beaucoup d'énergie à provoquer, à susciter des prises de conscience, à partager des préoccupations, à faire prendre conscience que des choses doivent être changées et que ce n'est pas moi qui détiens les solutions. Après la provocation, il y a tout le support à donner, l'accompagnement. Il faut qu'ils sentent que tu ne vas pas là juste pour brasser la cage et après, tu t'en vas. Il y a un leadership d'influence et il faut que les gens aient confiance que tu apportes ensuite les mesures de soutien, l'appui, la formation, que les gens qui veulent innover sentent qu'ils ont cette chance. Il faut aussi reconnaître les choses qui se font. »

1.3 Une zone d'incertitude et d'inquiétude

Lorsqu'on attire leur attention sur le nouveau curriculum qui s'annonce, les directions d'école ont bien conscience d'assumer un rôle clé, en appréhendant toutefois d'être relativement peu soutenus, par des équipes de conseil pédagogique par exemple.

« Le principal changement, ce sera la réforme des programmes; ce sera un changement majeur. On parle d'habiletés transversales. Ça va présumer pour nous une formation minimale. Il faudra voir dans nos milieux, comment ça s'implante. C'est un changement majeur au secondaire de parler d'habiletés transversales. Au secondaire, l'approche est plus disciplinaire, particulièrement au 2^e cycle. Il y a aussi disparition de certaines disciplines, intégration de certaines disciplines à d'autres. C'est majeur. On aura vécu l'implantation de la loi 180. Il faudra prendre le leadership pédagogique de cela. Il n'y aura plus de conseillers pédagogiques. Dans les années 80, il y avait des conseillers pédagogiques; maintenant, il faudra aller les chercher ailleurs. »

« De là, la nécessité de commencer à informer le personnel. Il faudrait diffuser l'information auprès des enseignants (*L'École, tout un programme*, etc.). En ce qui concerne les compétences transversales, la formation devrait commencer; il faut développer une mentalité chez les enseignants, [pour] l'intégration de matières. »

« Qui va faire en sorte que les gens soient prêts ? Il faut préparer un plan. Et pas dans cinq ans. On doit être en train de préparer un plan de développement, notamment face au nouveau curriculum. Au moins pour le présenter, pour que les enseignants sachent quelles sont les conséquences. Déjà, on est l'agent premier. Il faut tout planifier cela [perfectionnement, libérations, suppléances, ressources]. Pour moi, c'est peut être le rôle principal qu'on a. » « Si je ne le fais pas, on va passer complètement à côté. Et c'est chaque directeur dans chaque école qui doit désormais faire cela. C'est le rôle le plus important, cette préparation de l'avenir. »

Plusieurs disent leur préoccupation et l'énorme énergie à consentir pour que tous à l'école soient à l'aise et compétents lorsqu'il faudra implanter les nouveaux pédagogiques. Dans le même sens, une directrice voit les besoins de formation de son équipe qui les exprime, et elle dit y avoir une très grande écoute. Elle dit synthétiser, ramener leurs propos à des besoins, voir vers quoi on s'en va. C'est son rôle principal actuellement. Elle sent le besoin d'être formée à ce nouveau curriculum pour pouvoir à son tour guider son équipe enseignante.

1.4 Avoir ou non les moyens de ses ambitions ?

Les directions d'école ne sont pas très optimistes à propos de l'appui à attendre du ministère de l'Éducation, à partir des expériences accumulées. On déplore le peu de souci des instances centrales face aux ressources nécessaires à l'implantation de nouveaux pédagogiques. Quelques-uns parlent d'une tendance ministérielle qui n'est pas d'aujourd'hui :

« On tire les programmes : débrouillez-vous avec ça! Ça devrait bien aller! On fera une évaluation à un moment donné. »

« Les profs sont appelés à se former sur le tas; c'est jamais systématique, articulé, avec l'argent qui devrait aller là. Dans notre rôle de leader, il nous reste quoi ? On n'a ni les moyens, ni le personnel ... »

« Le Ministère donne aux maisons d'édition le rôle de former nos profs. On en est malheureusement rendu là. C'est mieux que rien. »

1.5 Sentiment de déqualification, besoin d'une nouvelle qualification

Enfin, l'une des réflexions les plus cruciales d'un certain nombre de répondants aux entrevues touche la difficulté de garder à jour sa propre compétence en matière pédagogique, pour que les enseignants et enseignantes s'appuient sur elle. Pour quelques-uns, en effet, la pédagogie est la chasse gardée des enseignants; ces derniers ne leur reconnaissent pas ce leadership, à leur avis. On ne reconnaît pas aux directions une crédibilité au plan pédagogique.

« La réalité de l'école, du monde de l'éducation, des sciences de l'éducation est différente de ce qu'elle était. Souvent, on ne se sent pas compétent suite à ces changements, on ne veut pas trop en parler. On fait de l'encadrement d'élèves et on s'organise pour s'occuper. Cela touche les directeurs et les adjoints. Dans quelle mesure nos personnels nous perçoivent-ils comme compétents au niveau de l'animation et du développement pédagogiques ? N'a-t-on pas mis de côté la supervision

pédagogique ? On est un peu responsable de cela. »

« Ça fait longtemps qu'on ne s'en occupe plus [de la pédagogie], dit une directrice. Je n'en reviens pas. On a travaillé en éducation. On a tous été des profs. Ça nous intéresse encore. Au début, on est pris dans tellement d'autres choses. Je ne sais pas si notre personnel nous reconnaît, nous voit là-dedans. On a des adjoints – qui sont aussi des responsables-matières : s'occupant de faire des photocopies, commander les livres et voir s'ils sont arrivés, les distribuer, recevoir le conseiller pédagogique de temps à autre avec l'équipe de profs –; ce n'est pas cela du leadership pédagogique. Les adjoints sont parfois peu informés des programmes qu'ils ont à mettre en branle avec leurs profs. Personne n'a le temps de faire cela! »

La formation qu'ont les directeurs d'école n'est pas à la fine pointe de la pédagogie, croit un directeur; l'enseignement coopératif, la philosophie pour adolescents, l'enseignement stratégique, ce n'est pas précis pour lui. Si une direction a à animer son équipe là-dessus, à bâtir avec son équipe, c'est un grand défi. « Plusieurs directeurs ne se sentent pas à l'aise de parler pédagogie; ils ne se sentent pas compétents. Il faut penser à nous aider de ce côté-là. »

En résumé, il y a un fort consensus sur la « centralité » de la responsabilité pédagogique dans les tâches de direction d'école. Pour certains, ce n'est pas neuf, pour d'autres, ce l'est davantage. La responsabilité pédagogique devient cependant incontournable du fait des amendements apportés à la Loi et du fait du régime pédagogique annoncé. Pour plusieurs, tout en étant nécessaire, cela reste problématique et difficile, du fait de la lourdeur de la tâche, du fait d'un manque d'appui extérieur, de conseillers pédagogiques notamment, et de ressource. Il y a toutefois aussi beaucoup de confiance et d'acquis. On peut supposer que les écoles de commissions scolaires qui avaient instauré des démarches de décentralisation depuis plusieurs années ont une certaine longueur d'avance dans la revalorisation du rôle pédagogique de la direction.

2. Leadership pédagogique : un accent marqué sur les responsabilités partagées et sur l'influence

La fonction intendance (faire déblayer la neige de la cour, commander l'huile à chauffage) évoque jusqu'à un certain point la monotonie. La gestion du remplacement des enseignants absents est une routine qui n'a rien de bien stimulant. C'est pourquoi, au-delà du côté terre-à-terre du quotidien administratif, la responsabilité pédagogique, particulièrement sous la forme de leadership dans une équipe éducative douée, articulée, vivante et même à l'occasion un peu rebelle, apparaît stimulante.

Il y a eu en Amérique du Nord, au début des années quatre-vingt, une compréhension maximaliste de l'importance du leadership pédagogique de la direction d'école. On est plus nuancé aujourd'hui. Les premières études³¹ sur la différence de qualité et de performance entre écoles sensiblement semblables quant aux ressources et au milieu environnant, pointaient en effet vers le dynamisme et le leadership pédagogique du directeur ou de la directrice comme facteur déterminant³². De là à privilégier le leadership pédagogique dans le rôle de direction, il n'y a qu'un pas qu'on est justifié de franchir. Cependant, un génie de la pédagogie à la tête d'une école, mais dans l'isolement, ne règle rien. Le leadership pédagogique est éminemment partagé. Le directeur ou l'équipe de direction

31. Le rapport du Conseil intitulé *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement* a beaucoup tiré parti de la recherche sur les facteurs institutionnels d'excellence de l'école, y compris du côté du leadership de la direction.

32. Voir les conclusions d'une recherche sur les capacités de gestionnaire et celles de leader : « Il nous est apparu que l'apprentissage était l'énergie fondamentale des personnes qui accédaient à des compétences marquées en leadership. Les leaders étaient des dirigeants qui maîtrisaient bien la palette de compétences des gestionnaires mais qui avaient été forcés ou qui ont pris le risque, soit suite à une insatisfaction personnelle, soit suite à des changements profonds dans leur environnement, de modifier leurs attitudes et comportements acquis. » (Pelletier, 1998a, p. 91.)

avisés se soucient justement de partager ce leadership, d'en susciter et d'en entretenir de multiples foyers : autrefois avec les chefs de groupe, aujourd'hui avec des mentors de jeunes enseignants, des répondants de programmes particuliers, des experts en conseil pédagogique.

L'équipe-école a besoin d'une direction forte en matière pédagogique. Si elle exerce parfois une fonction de décision, elle est aussi interlocutrice au sens propre, en exerçant très souvent un rôle de « facilitation », un rôle de conseil, un rôle d'accompagnement du développement professionnel et même un simple rôle d'animation. Ce genre de rapports prévaut aussi vis-à-vis des responsables des services éducatifs d'une commission scolaire. Ils sont précieux aux directions d'école, tout en n'étant pas en position d'autorité, mais de conseil pédagogique et d'expertise professionnelle. L'amélioration pédagogique repose avant tout sur la capacité de convaincre, de persuader en vertu d'une autorité de compétence.

Paradoxalement, donc, sur le terrain pédagogique et à l'égard de l'équipe éducative, la **responsabilité** du directeur, de la directrice, de l'équipe de direction **relève** en partie de l'autorité, du champ décisionnel, et **en très grande partie du leadership, du champ de l'influence**, de la conduite de processus participatifs de décision³³. Il s'agit davantage, en quelque sorte, de « piloter » le dynamisme pédagogique que de l'incarner à soi seul.

3. La direction d'école secondaire sous le signe d'une professionnalisation de l'enseignement

Plus la tâche d'enseigner est perçue et vécue sous le signe de l'application de décisions prises avant et ailleurs – soumission aveugle dans l'application des programmes d'études, par exemple, donc une sorte de tâche technique –, plus la direction devient un relais de décisions venues d'ailleurs. À l'inverse,

plus la fonction enseignante est perçue et vécue comme professionnelle et non technique, plus la direction devient alors un lieu d'influence, de partage de responsabilités, d'attention aux multiples processus de changement associant l'ensemble de l'équipe éducative. Le renouvellement rapide, parfois massif, du personnel enseignant offre aux directions d'école une occasion de renouveler des perspectives, de changer d'époque en matière de professionnalisme enseignant. Une direction d'école qui s'appuie sur le professionnalisme et qui le pousse, le stimule, le promeut, a un style de leadership pédagogique profondément différent d'une autre qui n'en tient pas compte.

Soulignons la convergence conjoncturelle de deux facteurs objectifs. Premier facteur : les jeunes enseignants du secondaire sortent aujourd'hui d'une formation universitaire professionnelle et non plus essentiellement disciplinaire, comme celle qui prévalait jusqu'à 1992. L'approche universitaire de la formation des maîtres, en s'éloignant de la pratique des baccalauréats spécialisés disciplinaires, se rapproche de l'axe professionnel commun de compétence des enseignants, et ce virage positif se propage à l'école, particulièrement par ses nouveaux enseignants.

Second facteur majeur : le régime pédagogique et surtout les programmes d'études repensés qui s'élaborent actuellement. Il y avait encore, dans les programmes d'études élaborés entre 1978 et 1982, deux éléments déprofessionnalisants. D'une part, ils comportaient un parti-pris analytique poussé, un éclatement à l'infini des objectifs en sous-objectifs, reproduisant les traits de la pratique américaine des programmes « à l'épreuve des professeurs » (*teacher proof*). Ceux-ci étaient faits pour être appliqués sans question plutôt que pour être mis en œuvre avec dynamisme, originalité, créativité³⁴. D'autre part, ils s'alliaient à une dissociation

33. On trouvera une synthèse des principaux aspects de la recherche récente, en Amérique du Nord, sur le leadership éducatif dans Kenneth Leithwood et Daniel L. Duke, « Mapping the conceptual terrain of leadership : A critical point of departure for cross-cultural studies », p. 31-50.

34. Le Conseil développe cette analyse dans deux avis récents : *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* (1998), *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (1999).

entre pédagogie et programmes, la pédagogie tolérant le débat et les choix personnels, les programmes étant par contre intégrés dans une chaîne stricte d'autorité hiérarchique, où des relais spécialisés (journées d'information, équipes régionales d'implantation, équipes de conseillers pédagogiques de commissions scolaires) disaient pour l'essentiel à « la base » quoi faire. Le nouveau régime pédagogique, appuyé sur *L'École, tout un programme*, annonce la sortie de cette ère de dépendance.

Il faut ici consentir un détour par la sociologie des professions appliquée à la profession enseignante. Il y a un discours sur la professionnalisation de l'enseignement qui reste ambigu³⁵. Pour lever une partie de cette ambiguïté, on peut tirer parti de la mise en lumière, par Claude Lessard, de cinq dominantes possibles, dans la façon de fonder le caractère professionnel de la pratique enseignante, à partir de la diversité des discours qui la concernent. Lessard dégage cinq perspectives typiques, pas du tout équivalentes entre elles, sur l'ancrage du professionnalisme. L'attention aux contrastes entre ces façons de fonder le professionnalisme peut aider à discerner l'un ou l'autre modèle de référence plus prometteur. On a donc diversement appuyé le professionnalisme sur :

- « 1. **Des savoirs d'emprunt** : de la tradition pédagogique aux sciences de l'éducation : l'universitarisation assurant un accès direct à la culture disciplinaire qui se fait et contribuant à une nouvelle culture professionnelle, moderne, scientifique, critique et innovatrice, empruntant aux sciences humaines théories, concepts et méthodes.
2. **Des savoirs d'action pédagogique validés par la recherche** : explicitation, formalisation et transmission d'une base de connaissances spécifiques et de nature à informer la pratique enseignante.

Base de connaissances : a) ensemble des savoirs (disciplinaires, curriculaires, des sciences de l'éducation, de la tradition pédagogique, savoirs d'expérience) mobilisés dans l'action pédagogique; b) savoirs spécifiques à l'action pédagogique en classe ou savoirs d'action pédagogiques (gestion de la classe et de la matière).

3. **Des savoirs artisanaux ou artistiques** : l'enseignant, un praticien réflexif : la professionnalisation par la (re)découverte de la dimension « artistique » inhérente à la pratique d'un professionnel exceptionnel, envisagé tout à la fois comme une forme d'intelligence, un mode de connaissance et un art de construire un problème, de réaliser une action finalisée et d'improviser.
4. **Des savoirs sociaux** : l'enseignant, acteur collectif ou le professionnalisme collectif : la professionnalisation par la collégialité, le développement de cultures de collaboration et le pouvoir enseignant au sein de l'établissement, conçu comme organisation apprenante.
5. **Des savoirs de la complexité** : la complexité inhérente à ce métier « impossible » : gestion de dilemmes et de contradictions; la pensée systémique, la complexité croissante de l'enseignement : nouveaux rôles, nouvelles compétences, nouveaux savoirs, réorganisation du travail enseignant³⁶. »

En fonction desquelles de ces cinq perspectives d'une base professionnelle à leur pratique enseignante les jeunes enseignants du secondaire peuvent-ils penser carrière, formation continue et développement professionnel, progression dans l'excellence et dans l'assurance de leur propre maîtrise ? Dans l'évolution scolaire des dernières décennies, le premier modèle de référence s'estompé et recule. **Le second modèle est au cœur de la formation de base des nouveaux enseignants.** Le troisième et le cinquième peuvent aussi enrichir l'expérience de la pratique au fil des années.

35. Voir Hargreaves et Fullan dans *What's worth fighting for out there ?* « Teaching as a profession has not yet come of age », p. 82-85.

36. Claude Lessard, « La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation », doc. photocopié, p. 13 (à paraître, CD-ROM des Actes du colloque REF-1998, Toulouse, France).

Le quatrième type d'appui du professionnalisme est d'un autre ordre que les précédents et le suivant. Claude Lessard renvoie expressément, pour le caractériser, au rapport du Conseil intitulé *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (1991). Il s'agit ici d'une conception du professionnalisme liée à l'appartenance institutionnelle, donc ouvert sur la concertation et la collaboration à l'intérieur de l'équipe éducative. Il s'agit en fait d'un idéal professionnel de l'ordre d'une communauté éducative, de l'ordre du climat institutionnel d'une « organisation qui apprend » et maîtrise le changement.

Indépendamment de cette problématique de culture institutionnelle sur laquelle le chapitre suivant insistera, on peut déjà tenter de clarifier certains corollaires de la reconnaissance du caractère professionnel de l'enseignement. Postulons un directeur d'école qui prend au sérieux le professionnalisme relevant du second type de fondement cité plus haut. Comment l'apport important de nouveaux enseignants et enseignantes sollicitera-t-il son leadership pédagogique³⁷ ? D'abord, en gardant à jour sa propre compétence à enseigner, ce qui lui permettra d'exercer un mentorat, en collaboration éventuelle avec des enseignants d'expérience, auprès des débutants. En second lieu, en laissant émerger des noyaux d'initiative chez les enseignants, sans essayer d'accaparer toute la créativité pédagogique. En troisième lieu, en reliant son équipe enseignante à des sources externes de compétence pédagogique : universités, consultants divers, équipes consolidées de conseillers et de conseillères pédagogiques de la commission scolaire. En quatrième lieu, en planifiant l'offre de formation continue dans une visée de développement professionnel du personnel, à moyen et long terme. **Pour une entrée réussie dans la profession, les jeunes enseignants et enseignantes ont besoin de rétroaction du directeur sur le plan professionnel et d'accompagnement dans la gestion de classe et les rap-**

ports aux élèves. Plus tard dans leur carrière, ils seront plus en mesure de contribuer au succès de leur école par leur créativité professionnelle. Actuellement, dans le rapport de la direction d'école secondaire aux nouveaux enseignants, la conjoncture nous permet de déceler une propension à l'exercice d'un leadership, c'est-à-dire une influence et un soutien professionnel qui ne relèvent pas à strictement parler de fonctions de décision et d'autorité. Ce rapport est une condition et un facteur de renforcement du professionnalisme enseignant.

4. Une double responsabilité à l'égard du curriculum

Alors que le réajustement administratif des responsabilités entre l'école et la commission scolaire constitue, au cours de l'année 1998-1999, la grande priorité conjoncturelle et de transition des directions d'écoles secondaires, une priorité plus durable a toutes les chances d'occuper le devant de la scène dès les années suivantes, à savoir le renouvellement du curriculum mis en œuvre dans l'école. Aujourd'hui, la recherche en éducation a conduit à relier entre eux de façon beaucoup plus serrée un curriculum national et officiel d'une part, et ce qu'on appelle volontiers le curriculum « effectif » de l'école, d'autre part.

Le sens obvie du concept de curriculum est indissociable de la classe et de l'école concrète : le mot signifie alors l'ensemble de ce qu'on fait délibérément pour faire apprendre et pour éduquer, dans l'école et dans la cour de récréation, sans oublier son agora, sa cafétéria et sa bibliothèque. Quant au curriculum effectif, c'est l'ensemble des « chances d'apprendre » offertes à l'élève dans telle ou telle école. Cette approche est devenue au fil des deux dernières décennies la perspective dominante de la recherche sur le curriculum et elle postule une responsabilité locale majeure à l'égard du curriculum. L'énoncé de politique éducative, *L'École, tout un programme*, est favorable à la revalorisation nécessaire de cette responsabilité locale. Les directeurs et les directrices d'école qui ont alimenté la préparation du présent avis sentent l'ampleur de

37. Voir L. Brossard, « L'accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer ».

ce défi. Ils témoignent en particulier d'une grande appréhension à cet égard : ne pouvoir y consacrer toute l'attention voulue à cause du bouleversement des tâches administratives dû au rééquilibrage des responsabilités entre école et commission scolaire et parfois au redécoupage des territoires de commissions scolaires. Le Conseil supérieur de l'éducation a eu l'occasion de souligner récemment comment le processus de mise en œuvre des programmes révisés et d'un certain nombre de nouveaux programmes d'études ne peut plus être pensé d'abord et avant tout en termes d'application conforme et de soumission³⁸. La position du directeur d'école et de toute l'équipe de direction est stratégique dans ce contexte. Voilà un des éléments parmi les plus neufs et les plus difficiles de la responsabilité pédagogique³⁹.

Cette responsabilité s'applique différemment selon qu'on examine le curriculum considéré globalement ou bien selon qu'on considère séparément ses éléments, les disciplines enseignées et les visées éducatives transdisciplinaires.

Par rapport au curriculum du secondaire considéré globalement, quels seront les grands défis à relever par les directions d'école ? Le Conseil esquisse ici deux défis dont il a examiné plus en détail les diverses facettes dans un avis récent⁴⁰.

Le premier défi pourrait s'appeler le souci du cheminement des élèves dans les cours et dans les filières diverses mises en place par l'école.

La diversité des besoins éducatifs amène une diversification de l'offre de formation. *L'École, tout un programme* innove en promettant de placer dans chaque programme d'études une marge de manœuvre et des modalités pour leur adaptation dans le cas d'élèves en difficulté et pour leur enri-

chissement dans le cas d'élèves qui peuvent progresser plus rapidement. On a jusqu'ici répondu à ces besoins par la mise en place de programmes diversifiés parallèles au cheminement standardisé le plus commun⁴¹. Cette structuration du curriculum est un héritage. C'est le résultat combiné du régime pédagogique antérieur, des tendances à extraire des classes ordinaires les élèves qui peinent, des retards scolaires identifiés à la fin du primaire, de règles imposées de distribution des tâches, de l'ambition de freiner, dans le secteur public, l'émigration vers les écoles privées, et ainsi de suite. La réforme actuelle du curriculum exige **qu'on repense cette structuration par foisonnement de filières parallèles** – responsabilité qui revient dans une large mesure à la direction. C'est même une priorité majeure dans sa responsabilité éducative. La constitution d'un premier cycle secondaire véritablement imprégné de continuité dans la progression des élèves et de concertation de l'équipe éducative pour la mise en valeur de compétences transversales communes aux diverses disciplines est, dans ce contexte, de toute première actualité.

Un autre élément de cette responsabilité à l'égard de la structuration même du curriculum préoccupe beaucoup le Conseil : l'établissement graduel d'un second cycle secondaire muni de plus de cours optionnels et surtout d'une plus grande variété de cours optionnels. Dans l'esprit du Conseil, c'est une voie fructueuse pour mieux stimuler, par des attentes plus élevées, les élèves de 15 à 18 ans. La possibilité d'adapter le second cycle secondaire permettrait aussi de répondre à ceux et celles qui ne poursuivent pas au cégep et à l'université, et à ceux qui se préparent à des études collégiales réussies. Or le régime pédagogique du ministère de l'Éducation peut favoriser cela mais ne peut pas le garantir. Il y a là un champ privilégié de développement pédagogique pour chaque école au cours des prochaines années.

38. *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, p. 53 et s.

39. Voir M. Legendre, « Sans la formation continue des enseignants, une réforme impossible ».

40. *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, particulièrement chapitre 2 et chapitre 4.

41. Voir, pour un tour d'horizon de cette diversification du curriculum, Marthe Henripin, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*.

Une question cependant revient souvent. Comment, en particulier dans une école secondaire de taille réduite, mettre en place une petite gamme d'options qui rejoignent non seulement ceux et celles qui vont vers des études scientifiques, comme dans le cas présent, mais aussi ceux et celles qui souhaitent découvrir de nouveaux intérêts, se dépasser, se familiariser avec diverses technologies, avec les arts appliqués et les métiers de communication, les sciences humaines et sociales ? Le Conseil plaide pour un nombre plus important d'options allouées aux élèves en pensant particulièrement aux écoles secondaires relativement petites. Dans les circonstances actuelles, avec soixante élèves de 4^e secondaire et une seule option, la diversité souhaitable est extrêmement problématique. Avec soixante élèves qui auraient chacun trois cours optionnels comme le Conseil le recommande fortement⁴², on peut commencer à faire place, pour des sous-groupes d'élèves, à l'une ou l'autre technologie, aux sciences sociales proches des professions d'aide, à une autre langue vivante. Mais il y a là un défi majeur et passionnant pour une direction d'école. Passer de la portion congrue actuelle d'options à un second cycle secondaire bien différencié grâce à sa palette d'options, c'est faire appel à un talent de mobilisation de l'équipe-école, à une créativité soutenue. Aux yeux du Conseil supérieur de l'éducation, le pattern de l'offre d'options n'a pas à être uniforme d'une école à l'autre, mais il doit être stimulant et mobilisateur pour les élèves dans chaque école. On voit mal comment cette grande priorité pourrait ne pas marquer le projet éducatif de chaque école. Il s'agit d'une responsabilité éducative de la direction, mais trop importante pour ne pas être parta-

42. Voir *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*. Dans des écoles secondaires de petite taille, il peut quand même y avoir une belle variété d'options, p. ex. de sciences humaines, d'art, de science, de technologie, d'éducation physique, lorsque chaque élève a droit à plusieurs options. Ainsi, deux classes de 4^e secondaire dont les élèves ont droit chacun à trois cours optionnels peuvent engendrer six groupes différents de cours optionnels sans même diminuer, en moyenne, le nombre d'élèves par classe de cours optionnel.

gée et assumée avec l'équipe-école et le conseil d'établissement.

Le second défi à l'égard du renouvellement du curriculum est le suivant : **la direction d'école a aussi une certaine responsabilité à l'égard de ces éléments du curriculum que sont les disciplines et les programmes d'études**, au moment où les programmes sont révisés dans une perspective nouvelle. Comprendre d'abord le sens du changement pour l'expliquer ensuite, cela fait partie du soutien et du conseil pédagogique que les enseignants sont en droit d'attendre de la direction. Les directions d'école entendues en entrevues de groupe sont à ce sujet presque unanimes à craindre le silence ou la timidité du ministère de l'Éducation sur les nouvelles orientations pédagogiques. Par ailleurs, les commissions scolaires où l'on aura su établir, avec le consentement des écoles, un bon noyau de conseil pédagogique, dans la perspective du maillage, par exemple, qui est mis de l'avant en gestion⁴³, auront des directions d'école forcément mieux outillées que les autres. Mais on ne saurait trop insister aussi sur le besoin d'un soutien ministériel adéquat. Sur le terrain du curriculum, les écoles relèvent non pas des commissions scolaires, mais du Ministère. S'il n'a pas la transparence et l'initiative requises, les directions d'école seront gravement handicapées.

43. De façon analogue à cette perspective de maillage, J.-L. Derouet et Y. Dutercq greffent à des remarques sur le lien de l'établissement aux collectivités locales un appel à des rattachements non verticaux ni hiérarchiques : « Comment mieux coordonner ? Comment réguler ? Qui pilote ? Ces questions mettent en cause la forme établissement, non dans le sens d'un affaiblissement, mais dans celui d'une reformulation de l'autonomie qui lui est accordée : par exemple avec l'objectif de lui donner la possibilité de construire des réseaux de coopération et d'échange, comprenant la mise en commun des ressources et l'affirmation de la coordination des actions, réseaux de forme souple, plutôt que de construire de nouveaux territoires éducatifs institutionnels. » *L'établissement est-il l'avenir du système éducatif ?*, p. 46.

5. Responsabilités éducatives et conseil d'établissement

On a vu précédemment que des directrices et des directeurs d'école voient le conseil d'établissement parfois comme une source de surcroît de travail, comme une inconnue quant à l'appui attendu ou comme un moyen et un levier pour mieux remplir leurs responsabilités en matière de pédagogie, de programmes et d'enseignement, de vie étudiante et d'activités parascolaires.

Le Conseil croit qu'il ne faut pas s'en tenir à une analyse purement légale de la nouveauté et qu'il vaut mieux relier les éléments nouveaux découlant de la Loi aux pratiques et à l'expérience acquises. L'expérience acquise la plus précieuse en termes de préparation à fonctionner en conseil d'établissement est évidemment celle du conseil d'orientation. Celui-ci, en effet, a préparé depuis une décennie les divers acteurs en présence à se constituer en partenaires pour le bénéfice de l'école dans un esprit de responsabilité à l'égard de son projet éducatif. La consultation et la concertation « multi-agents » étaient elles-mêmes un pas en avant au regard de lieux parallèles de consultation parentale, professorale et étudiante qui prévalaient antérieurement. Cependant, le conseil d'établissement va plus loin : il est décisionnel. À ce titre, il reçoit des propositions préparées avant et ailleurs, y compris des propositions qui émanent d'une consultation formelle des enseignants par la direction. Pour éviter les déceptions, pour éviter surtout que le conseil d'établissement ne donne pas sa pleine mesure, en s'accrochant par exemple à l'esprit d'un lieu de consultation pure et simple, il faut le situer très clairement au regard du nouveau rôle de la direction d'école.

5.1 Le passage du « être consulté » à « décider »

Accepter de constituer un organisme décisionnel ne sera pas facile pour les divers partenaires du conseil d'établissement. Cela appelle une plus grande distance de ses commettants que la participation à un organisme consultatif ou bien de

concertation et de quasi-négociation. Siéger là en vertu de la Loi, c'est accepter un rôle civique, travailler au meilleur de sa connaissance pour le mieux-être des élèves, et non pas servir d'antenne à un lobby particulier, ou de porte-parole des intérêts parentaux ou professoraux. Bien sûr, dans la vie courante, les choses ne sont pas si tranchées, mais les chances de tout conseil d'établissement de remplir authentiquement son rôle tiennent certainement en partie à ce qu'on ne perde pas de vue l'ancrage civique commun à tous les membres quant à leur mandat « de droit public ».

Au-delà de ce plan légal ou quasi légal, le rôle du directeur ou de la directrice d'école à l'égard du conseil d'établissement a beaucoup d'affinités avec sa position stratégique à l'égard de la culture institutionnelle de l'école.

5.2 La responsabilité du projet éducatif

L'esprit du conseil d'établissement ne peut pas ne pas faire écho à la mentalité dominante dans l'école⁴⁴. En même temps, le conseil d'établissement constitue pour le directeur ou la directrice, de même pour les autres participants au conseil d'établissement, un lieu privilégié pour agir sur la culture institutionnelle. On sait comment le soin apporté au climat institutionnel est un élément majeur de toute stratégie d'amélioration pédagogique. Or, la qualité d'organisme décisionnel du conseil d'établissement donne enfin au projet éducatif de l'école l'enracinement local et la légitimité institutionnelle qui lui échappaient en partie jusqu'ici. La revue *Vie pédagogique* publiait récemment un dossier intitulé : « Le projet éducatif : pour un projet pédagogique démocratique et moderne ». Chacun des qualificatifs a son poids : **projet plus pédagogique**, donc professionnel, curriculaire, et non limité au terrain des valeurs sociales, non résumé par un propos éthique; **pro-**

44. Voir l'importante présentation récente des recherches portant sur la culture institutionnelle des écoles secondaires du Québec, Claude Deblois, Céline Castonguay, Lise Corriveau, « La culture de l'école secondaire », p. 251-278.

jet démocratique et largement participatif plutôt que bureaucratique; **projet moderne**, qui fait le pont entre les besoins des élèves d'aujourd'hui et les nouveaux leviers qui s'offrent au sein de l'école : prise en compte des compétences transversales, des nouvelles technologies d'information et de communication, du suivi des apprentissages sur des cycles pluriannuels, et ainsi de suite.

Le projet éducatif est du ressort du conseil d'établissement dans la chaîne décisionnelle : c'est l'échelon ultime. Dans certaines dynamiques institutionnelles, c'est un atout pour la direction, et c'est déjà perçu comme un défi très stimulant et gratifiant pour les enseignants et les parents membres du conseil d'établissement. Là où cette proximité paraît insécurisante, un fardeau, un risque supplémentaire de blocage, il faut voir dans le conseil d'établissement une chance importante, un levier même, pour travailler à instaurer une meilleure dynamique institutionnelle.

D'une certaine façon, l'instauration légale des conseils d'établissement relève des efforts politiques courants en Amérique du Nord pour instaurer un *site-based management* ou un *school-based management* (SBM). La réforme du système d'éducation de l'Angleterre va dans le même sens. Cette remise de responsabilités à l'école change profondément le rôle d'une direction⁴⁵. Appuyée sur et par un conseil d'établissement qui légitime les préoccupations de toute la communauté scolaire, la direction devient plus efficace et plus gratifiante, ce qui ne veut pas dire plus légère. Mais, la recherche évaluative l'a montré au moins sur le terrain américain, le virage *SBM* apporte aux élèves des bénéfices incontestables lorsqu'il s'allie aux bons ingrédients de revalorisation professionnelle des enseignants (*empowerment*) et à un leadership qui ne craint pas la multiplicité des

foyers d'initiative, mais qui les suscite et les soutient⁴⁶.

5.3 Le conseil d'établissement, d'abord un levier institutionnel

Les appréhensions et les doutes exprimés par les directeurs d'école, à l'égard du conseil d'établissement sont tout à fait compréhensibles. La Loi prévoit même une façon de parer à son impuissance : s'il est boycotté, s'il est bloqué parce qu'il se transforme en lieu de négociation, la commission scolaire devra s'y substituer.

Le Conseil supérieur de l'éducation considère que le conseil d'établissement constitue potentiellement un allié, un appui fort et précieux à la direction d'école, appui basé sur la cohérence de la culture institutionnelle. L'autonomie du conseil d'établissement est encadrée et limitée. Dans les limites que définit la Loi, il appelle ses membres à un véritable engagement civique, au souci d'un bien commun plus important que les divers intérêts catégoriels qui ont d'autres lieux pour se faire valoir. Le conseil d'établissement donne au projet éducatif de l'école une légitimité incontestable et un enracinement plus évident. C'est en particulier dans et par le projet éducatif de l'école que le caractère professionnel du travail enseignant trouvera à s'affirmer. Le conseil d'établissement ne réduit pas le leadership du directeur ou de la directrice d'école secondaire. Il fournit plutôt l'occasion à leur leadership pédagogique de s'enrichir en direction d'un leadership stratégique et d'un leadership « culturel » en quelque sorte, au regard de la culture de l'institution, comme le chapitre suivant le montrera.

45. Voir l'étude d'Hélène Pinard : *Le Rôle des head-teachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*.

46. Les chercheurs remarquent en particulier l'importance d'éviter que l'ordre du jour de la direction (*agenda*) se sépare de celui de l'école : P. Wohlstetter, S.A. Mohrman et P.J. Robertson, « Successful School-Based Management : A Lesson for Restructuring Urban Schools », dans D. Ravitch et P. Vitteriti (éd.), *New Schools for a New Century*, p. 201-225.

6. La présence aux élèves

Il y a beaucoup à dire sur la conviction d'un directeur qui, dans une entrevue de groupe, affirme à ses collègues : « il faut circuler dans notre école », autrement dit, être visible aux élèves, chaleureux, attentif, accueillant à leur égard. Cette ligne de conduite, valable depuis toujours, serait-elle encore plus d'actualité dans le nouveau contexte ? Le Conseil croit que oui.

D'abord, tout le mécanisme de distribution des élèves dans les classes ordinaires ou dans les programmes parallèles de rattrapage ou dans les programmes d'enrichissement, est beaucoup plus accessible à la direction qu'à un professeur isolé. Par sa responsabilité de structuration du curriculum global de l'école, soulignée plus haut, la direction supervise les parcours des élèves.

En second lieu, la direction est souvent sollicitée pour intervenir dans des situations particulières et des difficultés d'ordre disciplinaire. Elle est parfois trop sollicitée sur ce terrain. Il faut alors s'occuper de la source du problème plutôt que des symptômes. Mais qu'une personne de la direction soit à l'occasion l'interlocuteur ultime d'un élève dans l'école est inévitable.

Un troisième élément joue dans le rapport direct d'une direction d'école aux élèves : la considération de difficultés qui découlent de facteurs sociaux plus que scolaires, tels les problèmes de parents démissionnaires, d'extrême pauvreté, de délinquance, etc. Dans certaines situations, cette charge devient extrêmement lourde. Il faut un personnel professionnel versé dans l'intervention psychosociale et de soutien à l'apprentissage, mais la direction d'école doit rester proche de ces préoccupations⁴⁷.

Enfin, le Conseil croit nécessaire d'attirer l'attention sur la nécessité épisodique d'interventions qui

ont des affinités avec un rôle d'ombudsman, particulièrement dans des situations de forte tension, entre élèves, entre élèves et enseignants. Doit alors rester vivante, chez les directions d'école, une première préoccupation pour tous les élèves, notamment pour les élèves mal pris ou à risque. Pour sauvegarder la cohésion institutionnelle, le directeur ou la directrice ne doit pas hésiter à jouer un rôle d'ombudsman.

47. Voir, par exemple, Paule Des Rivières : « Les directeurs d'école lancent un S.O.S. », *Le Devoir*, 9 janvier 1999, p. A-10.

CHAPITRE QUATRE

Une responsabilité d'ordre politique et communautaire dans la direction d'école

À la compétence d'éducateur s'ajoutent, dans l'esprit des directeurs et directrices d'école, **une dimension politique liée à la création du conseil d'établissement et une dimension de rayonnement à l'endroit de la communauté sociale environnante**. Le Conseil fera d'abord écho aux perceptions des directeurs et directrices rencontrés à ce sujet. Il abordera ensuite l'éclairage que peuvent fournir la recherche et l'analyse des politiques scolaires. Il touchera enfin la dimension communautaire du rôle de direction d'école secondaire, tant à l'intérieur de l'établissement qu'en direction du milieu social où s'inscrit l'école.

1. Perceptions exprimées : aspects problématiques, aspects positifs

Les entrevues de directeurs, directrices et adjoints ou adjointes à la direction montrent d'abord une conscience très vive de l'importance institutionnelle des conseils d'établissement. On décèle une coloration politique incontestable à leur rapport au conseil d'établissement, mais aussi une certaine appréhension de risques de blocages. Enfin, le rapport à la communauté environnante n'est pas sans susciter de nettes ambivalences.

1.1 La direction d'école et le conseil d'établissement

Selon la grande majorité des répondants, la mise en place des conseils d'établissement entraîne divers changements majeurs dans les rôles des directions d'école et dans l'environnement au sein duquel elles exercent leurs fonctions. La dynamique, l'environnement, deviennent nouveaux : ils englobent la communauté, l'ensemble des intervenants ayant des pouvoirs décisionnels. Il faut collectivement apprivoiser ces changements. Il y a une formalisation dans la structure et dans les instances locales. La Loi donne un cadre de fonctionnement plus rigoureux. C'est très « légalisé ». Il faut amener les partenaires à comprendre leur rôle propre au conseil. Il faut s'en occuper, travailler ensemble.

Quelques directeurs signalent qu'il a été difficile de recruter des parents pour siéger au conseil, par exemple dans des écoles de 2^e cycle, où « les parents sont comme désengagés ». Une autre personne dit qu'elle a dû « faire du tordage de bras ». On souligne parfois le travail à faire auprès des élèves pour les amener à prendre du recul et à voir qu'ils ont un rôle au conseil d'établissement. Il faut « apprendre l'école » aux représentants de groupes socio-économiques qui en ont une connaissance de l'extérieur.

Il faut assumer tout le travail préparatoire à la tenue des réunions du conseil d'établissement : préparation des dossiers, travail avec le président ou la présidente du conseil. Un directeur – d'autres vont grosso modo dans ce sens – veut « faire toutes les consultations auprès des parents et du personnel et les informer le plus possible, pour que le conseil d'établissement commence son travail le plus aisément possible ».

Selon plusieurs répondants, une fonction politique importante incombe aux directions auprès de leurs milieux interne et externe et cette dimension s'ajoute à leur rôle. Auparavant, c'était le directeur général de la commission scolaire qui s'occupait davantage des aspects politiques, selon les milieux plus ou moins décentralisés. Maintenant, le rayonnement de l'école dans la communauté ne passe plus par la commission scolaire. Plusieurs pouvoirs reviennent désormais à l'école. Un renversement s'opère.

1.2 Un pilotage « politique » des décisions

Le personnel de direction s'est beaucoup exprimé, en entrevues de groupe, sur la finesse et le doigté à déployer, sans bousculer mais sans s'effacer.

« Il faut être rassembleur sans être dirigeant du conseil d'établissement. » « Le conseil d'établissement donne des mandats à la direction : même si on participe à la discussion, on doit exécuter les propositions. » « Et la Loi vient dire que le conseil peut changer les prio-

rités de la direction... C'est une instance qui va imposer ses décisions. »

« Il faudra être stratège », « avoir un doigté de diplomate. » « Il faudra être très préparé, arriver avec des dossiers très préparés. » « Cela demande une planification extraordinaire. On n'était pas habitué à cela. Les dates des rencontres sont fixées d'avance, les sujets aussi. Je ne peux pas me permettre le hasard. »

On se montre particulièrement soucieux de faire émerger une dynamique positive, propice aux consensus. « Nous sommes devenus des gestionnaires du partenariat. » « Il faut gérer la dynamique de partenaires non habitués à travailler ensemble, du moins à prendre des décisions ensemble ». Certains répondants voient une obligation pour les directeurs d'expliquer les positions de chacun. Les directeurs deviennent d'une certaine façon porteurs de propositions qui viennent du personnel. Ils devront être animateurs, conciliateurs : « Les gens ne comprennent pas tous que le conseil d'établissement n'est pas le lieu pour défendre des intérêts individuels. Le conseil d'établissement est là pour travailler au bien-être de l'élève, à l'intérêt général de l'école. Comme direction d'école, ça augmente nos préoccupations. Notre principal talent sera celui de médiateur, de conciliateur. Il faut garder en plus le leadership pédagogique, être visionnaire. On a du boulot ... »

1.3 Rayonnement externe et enracinement de l'école secondaire

Vis-à-vis de l'ouverture de l'école à la communauté extérieure, il se manifeste, d'une part, une difficulté et, d'autre part, une certaine réticence. En décembre 1998, dans plusieurs cas, on n'avait pas encore recruté de représentants de la communauté au conseil d'établissement. Dans les entrevues menées en novembre et décembre 1998, plusieurs ont affirmé que jusque-là, leurs efforts pour recruter ces personnes avaient été vains. Dans d'autres cas, l'obligation de nommer des personnes de la communauté a été l'occasion pour le conseil d'établissement d'entreprendre une réflexion collective sur les attentes de l'école face à

la communauté. Dans un milieu qui regroupe des élèves de plusieurs municipalités, par exemple, quel sens faut-il donner à la communauté ?

Qu'est-ce que la communauté peut apporter à l'école ? Du financement ? Du financement et autres choses ? Cela n'est pas clair pour plusieurs. Des débats de fond devront avoir lieu au conseil d'établissement sur cette question.

La relation de l'école à la communauté n'est pas un élément qui spontanément préoccupe les directeurs. Ils donnent l'impression qu'ils ont déjà beaucoup à faire avec ce qui se passe à l'intérieur de l'école. Par ailleurs, deux facteurs externes peuvent grandement changer cette donne : d'une part, la diminution des ressources financières accordées aux écoles les obligera à chercher des sources externes ; le phénomène existe déjà et on croit qu'il ne fera que s'amplifier. D'autre part, la compétition entre les écoles déjà présente dans certains milieux, ne fera que s'accroître. Les directeurs devront être plus proactifs pour attirer les élèves. La survie de leur école en dépendra.

Beaucoup reste à faire pour que l'école soit ouverte à sa communauté, pour que s'installent des liens stimulants et susceptibles d'améliorer la qualité des services éducatifs. Cela ne tient pas uniquement à la culture de l'école, mais également à la réaction de la communauté elle-même. Bien que la presque totalité des conseils d'établissement soient déjà constitués à ce jour, la présence de membres de la communauté demeure toujours fragile.

2. La direction d'école secondaire et les enjeux sociaux des politiques scolaires

Pour bien piloter le projet éducatif de l'école et pour savoir inspirer et appuyer les processus de développement pédagogique, il faut reconnaître une dimension politique à la mission de l'école. La direction d'école ne doit-elle pas promouvoir un projet éducatif qui inscrive dans la collectivité locale des convictions et des engagements. Ceux-ci renvoient à des contextes sociaux et à des poli-

tiques éducatives plus larges⁴⁸. Les chances et les limites de l'action du conseil d'établissement se mesurent non seulement à la lumière de la pédagogie, mais aussi à la lumière de la sociologie de l'éducation. L'action de la direction auprès du conseil d'établissement peut être guidée par une sensibilisation préalable à un certain nombre d'enjeux sociaux qui conditionnent l'école. Le Conseil supérieur de l'éducation attirera ici l'attention sur deux enjeux particuliers qui sont en très grande partie communs aux pays occidentaux.

2.1 De la recherche de l'égalité des chances à la lutte contre l'exclusion et contre l'échec

Les politiques scolaires récentes de multiples pays, comme l'énoncé de politique *Prendre le virage du succès*⁴⁹, se caractérisent en bonne partie par la **lutte à l'exclusion sociale**. Dans l'économie, celle-ci prend la forme de lutte contre le chômage et, dans l'école, de lutte contre l'échec et l'abandon. Or cette préoccupation dominante remplace, d'une certaine façon, l'impératif de lutte à l'inégalité des chances qui dominait le paysage, dans les politiques d'éducation, au début des années soixante-dix. La lutte à l'inégalité s'était engagée grâce à un impératif d'uniformité, d'identité des pratiques, des programmes, des horaires, des manuels, des examens ministériels. La justice était censée s'appliquer par une normalisation étatique très prononcée. La « méritocratie » comme avancement au mérite individuel, abstraction faite des origines de classe, des ethnies, de l'identité masculine et féminine, faisait le pont entre l'**impératif de justice** et l'émergence d'élites qui vont très loin dans leurs études.

« Le principe d'égalité qui exige un même traitement pour tous s'exprime par la standardisation : dans le cas de l'enseignement, c'est l'école « unique » (Collège Haby en France, enseignement secondaire rénové en Belgique et *Comprehensive School* en Angleterre et dans les pays scandinaves) qui devait l'incarner grâce à un tronc commun rassemblant tous les élèves jusqu'à seize ans (ou seulement quatorze ans comme en Belgique). Ce modèle fut dénoncé dès les années soixante-dix comme un outil de démocratisation illusoire alors même que l'hypothèse de la neutralité de l'institution scolaire perdait toute crédibilité sous l'impact du développement de la sociologie de l'éducation. [...] Avec le chômage grandissant, c'est sans doute trop rapidement que l'on a séparé le traitement de l'inégalité de celui de l'exclusion, oubliant le premier au profit du second. » (Van Haecht, p. 21-22)

Cette perspective a engendré des déceptions, qui l'ont conduit à terme à céder la place à des politiques moins ambitieuses de lutte contre l'exclusion. La sociologie de l'éducation a en effet montré qu'un traitement identique appliqué à tous les élèves ne nuisait pas au maintien des avantages sociaux des uns (atouts de fortune, de famille, de culture, « capital social », dans le langage des sociologues, pour faire sa place au soleil dans une société compétitive), mais se faisait au détriment des autres, moins favorisés. À partir de là, les politiques d'éducation et les militantismes socio-démocrates ont commencé à admettre des mesures ciblées et différenciées. En éducation préscolaire, l'école montréalaise a suivi l'exemple du projet américain *Head Start*; puis la politique d'éducation en milieux défavorisés, basée sur une carte géographique des zones de pauvreté, a officialisé le principe de **donner plus de ressources là où les besoins sont les plus grands**⁵⁰.

Le sens de la mission sociale de l'école repose, pour une part, sur un arrière-plan nettement politique. On peut en particulier se demander, avec les analystes de politiques scolaires, si l'on ne risque

48. « L'éducation devient un enjeu de plus en plus politique dans une société où l'acquisition des savoirs et la rapidité de mise en œuvre de ces mêmes savoirs deviennent un facteur de concurrence économique majeur. » (M. Gravel, p. 54)

49. Penser aussi au programme majeur du ministre Michel Pagé visant à contrer l'abandon scolaire : *Chacun ses devoirs* (1992).

50. En France, on parle de zones d'éducation prioritaires (ZEP) où les crédits et les ressources humaines sont, dans une même mesure, plus généreux.

pas de passer trop aisément d'une ambition d'égalisation des chances à une priorité de secours aux élèves à risque d'exclusion sociale par l'effet du décrochage scolaire et de l'échec. Il y a là des enjeux dont la dimension politique pourrait échapper au monde scolaire; cependant, ils ne sont pas sans se répercuter sur lui. La responsabilité de la direction d'école secondaire à l'égard de la structuration globale des parcours d'élèves dans une école donnée, responsabilité déjà soulignée, est tout à fait majeure, dans ce contexte.

La sociologie de l'éducation commence à étudier comment **un impératif de justice** peut se retrouver dans les préoccupations des établissements. Elle montre que les tensions qui persistent au niveau social plus global ne disparaissent pas à l'intérieur d'un établissement. La sociologie de l'éducation appliquée au projet d'établissement en milieu français dégage en particulier ceci :

« La politique du projet d'établissement a été pensée dans une période d'optimisme de gauche qui allait de pair avec une philosophie sociale de l'accord. L'hypothèse, qui ne s'est pas vérifiée, était que des gens de bonne foi, discutant à l'échelle de l'établissement, devraient arriver à conclure un accord sur les priorités. Or, tous les désaccords nationaux se manifestent au palier de l'établissement et ils ne se révèlent pas plus faciles à réguler au niveau local qu'au niveau national. C'est parce qu'il existe des formes de coordination de l'action qui se passent d'accord que les établissements n'explorent pas » (Van Haecht, p. 34-35).

Cela signifie que le projet éducatif de certaines écoles est davantage mis au défi de résister à l'échec, à l'abandon, que celui d'autres écoles. Cela signifie aussi que le principe d'adaptation et d'enrichissement possible de chacun des programmes d'études révisés promis par *L'École, tout un programme* renvoie à un impératif de diversification – puisque l'homogénéité n'a pas rempli sa promesse de justice – et de différenciation selon les besoins des élèves, impératif en quelque sorte transféré du palier central au palier

local⁵¹. Une certaine figure de justice est incontournable dans l'accès direct aux connaissances et aux compétences que distribue l'école. Quand on enseigne, on peut fort bien appuyer cela sur des convictions éthiques. Quand on dirige une école, il est très utile de transposer en plus cette exigence sur le palier politique. Cela permet en particulier de moins se tracasser avec les tensions entre une version plus libertaire, disposée à accueillir toutes sortes de demandes de particularisation des programmes, et une version plus solidariste et communautaire d'une justice scolaire.⁵² Ces divergences font partie de la société plurielle et démocratique à laquelle l'école appartient. L'important, c'est que ces tensions n'engendrent pas la paralysie. L'espoir d'un consensus total est une illusion. Il faut cependant se rallier sur l'essentiel.

2.2 Une école plus émancipée, mais non privatisée

Une autre tendance politique contemporaine n'est pas sans rapport avec une émancipation de l'école face à l'État, qui se ferait en principe par le projet éducatif dûment légitimé par le conseil d'établissement : nous pouvons détecter ici l'attrait exercé sur les organismes publics par l'efficacité des lois du marché, qui, à la limite, donnerait lieu à une volonté de quasi-privatisation de l'école.

Au Québec, comme d'ailleurs dans pratiquement tous les pays occidentaux, l'école publique n'est pas une instance de l'État, elle est un élément de la société civile particulièrement lié à la responsabilité de l'État. C'est une **institution sociale**, différente d'une entreprise commerciale ou industrielle, laquelle est à proprement parler une **organisation sociale**. Dans certains pays cependant,

51. Ceci converge avec ce que des analyses de politiques d'éducation considèrent comme un certain dépassement de la problématique centralisation-décentralisation. Anne Van Haecht, *op. cit.*, p. 37-38.

52. Notons que si les commissions scolaires ont pris sur l'évaluation des résultats scolaires des élèves de leurs écoles, c'est principalement au nom d'une équité pour les élèves de ces écoles.

comme la France, l'école est assimilée à l'État et les enseignants sont des employés de l'État. Les écoles sont presque cogérées par ce dernier et les centrales syndicales d'enseignants et enseignantes, alors que, dans notre tradition politique de type britannique, tel n'est pas le cas.

L'évolution sociale et politique des vingt dernières années en Amérique a, au contraire, conduit à rapprocher l'école de l'entreprise plus que de l'État. Cela s'est fait un peu par certaines pratiques de gestion scolaire. Cela s'est fait aussi par une attention accrue à la demande sociale différenciée, les familles étant partiellement considérées comme « consommatrices d'école ». Cela s'est fait parfois à partir de l'État lui-même : c'est le cas lorsqu'on instaure des « écoles privées à charte », sous contrat avec un État ou un district scolaire, pratique assez répandue aux États-Unis et qui connaît une certaine faveur en Alberta⁵³.

Dans de multiples pays, l'école est poussée vers la compétition pour se gagner les clientèles, vers la performance affichée dans des palmarès, vers une plus grande sensibilité à la satisfaction des « clients ». La réforme britannique de l'éducation scolaire est allée très loin dans cette direction, à la fois dans le sens du libre choix des écoles et dans le sens d'une évaluation étatique externe du rendement des écoles capable de guider le choix des familles. Il y a, au Québec, dans les dispositions de la Loi sur l'instruction publique et du régime pédagogique annoncé, quelques éléments restreints du climat contemporain de priorisation de la demande sociale en matière scolaire : possibilité plus explicite du choix de l'école qu'avant (priorité étant réservée, toutefois, aux résidents proches d'elle); latitude de l'école pour créer divers programmes

attrayants (responsabilité gouvernementale conservée, toutefois, sur l'autorisation d'écoles dites « dédiées » à de tels programmes); maintien du principe d'examens uniformes par la commission scolaire, en fin de cycles; insistance, surtout, sur de multiples clauses d'imputabilité de l'école envers la commission scolaire et du conseil d'établissement envers le public. On ne va naturellement pas jusqu'à permettre de congédier le directeur d'une école dont les élèves n'ont pas amélioré leur résultat moyen d'une année à la suivante, mais cela fait déjà partie du paysage nord-américain. C'est une sorte de colonisation de l'univers scolaire par la culture de l'entrepreneurship. Mais il faut comprendre que, dans certaines écoles, une telle culture et la gestion conséquente peuvent fonctionner mais **pas dans toutes**. La diversité des dynamiques institutionnelles rencontre là un problème de taille : on ne peut pas s'appuyer sur la compétition entre écoles quand on a comme objectif de donner un minimum de qualification et de chances dans la vie aux jeunes les moins favorisés.

Il est important pour un directeur ou une directrice d'école secondaire de démystifier la conjoncture idéologique qui colore l'environnement scolaire. Comme le rappelait très opportunément Philippe Perrenoud, l'école, l'école publique du moins, est à la fois « sous mandat » et « en projet ». L'espace du projet, celui de l'autonomie, est limité par un mandat qui vient d'ailleurs. Le projet éducatif de l'école n'émerge pas dans le vide. Ce n'est pas non plus une dynamique imperméable à un courant social qui tend à rapprocher l'école de l'univers marchand. Il faut composer avec cela et il est plus facile de le faire en toute conscience critique. Dans ce contexte, la recherche documentaire sur les *headteachers* anglais fait ressortir un rôle de leadership stratégique de la direction à l'égard d'un projet éducatif qui incarne les visées propres de l'école :

« Si l'on soutient que la logique du marché n'est pas celle de l'éducation, que les valeurs de l'école ne peuvent pas être calquées sur celles de l'entreprise, que c'est une erreur de chercher à satisfaire, dans l'école, les intérêts privés de chacun, qu'est-ce qui peut constituer, pour les acteurs en présence, une référé-

53. L'État de la Californie vient de procéder à une évaluation des écoles à charte, soit publiques, soit privées : voir « Charter schools reform in California : does it meet expectations ? », *Revue Phi Delta Kappan*, décembre 1998, p. 305-312. Voir, sur les écoles à charte et le système de « bons d'éducation » (*vouchers*) E. Lulin, « Pour une autre approche des politiques d'éducation », *Revue des Deux Mondes*, février 1999, p. 58-78.

rence assez forte pour l'emporter sur les calculs stratégiques des uns et des autres ? Autour de quoi les divers intérêts peuvent-ils être mobilisés ? Sur quel appui peuvent se décider les interventions stratégiques ? [...] Il s'agit, en fait, de faire du projet éducatif le pivot de l'école, de ses visées et de son fonctionnement. » (Pinard, p. 46.)

Le rôle de garant du projet éducatif qui revient à la direction d'école s'exerce donc sur le terrain institutionnel et en lien avec l'ensemble des partenaires.

3. Rôle institutionnel de la direction et conseil d'établissement

Que penser des appréhensions des directions d'écoles secondaires à l'égard de la facette institutionnelle de leurs responsabilités ? Le fait que beaucoup de pouvoirs soient statutairement partagés, particulièrement avec le conseil d'établissement, est-il une garantie de démocratie, un facteur d'aboutissement ou un risque de blocage, un facteur de plus grande efficacité administrative ? L'analyse rétrospective est impossible avant quelques années. Mais une analyse prospective peut rendre service dès maintenant.

Le Conseil soumet l'hypothèse qu'une simple analyse de gestion fonctionnelle ne suffit pas ici. De même, une analyse trop restreinte aux facteurs de conflits pour le pouvoir et de compromis pour équilibrer les intérêts catégoriels des grands groupes d'acteurs, ne suffit pas davantage. Il faut regarder plutôt du côté de **l'éclairage d'une citoyenneté qui trouve à s'exercer et à s'exprimer dans l'école comprise comme institution sociale**⁵⁴.

Il y a deux grandes inconnues, ou deux grandes variables, qui conditionnent le caractère positif et stimulant ou bien, au contraire, lourd et pénible, de la dimension institutionnelle et politique de la direction d'école secondaire : la mesure dans la-

quelle **le partage des pouvoirs se butera à des blocages et à des résistances**; la mesure suivant laquelle **les moyens de concrétiser les pouvoirs localement obtenus seront au rendez-vous**. Sur le premier terrain, le défi est principalement civique et social. Sur le second, il est en bonne partie gouvernemental.

À quel titre les interlocuteurs de la direction d'une école secondaire – parents, enseignants, professionnels, élèves, personnel de soutien ou organismes communautaires et socioéconomiques – constituent légalement le conseil d'établissement, interagiront-ils avec la direction ? Garderont-ils le profil de participants consultatifs qui n'ont qu'à exprimer des attentes chacun au nom de ses commettants, pour ensuite se désintéresser de la suite des événements ? Ou bien, à l'inverse, oseront-ils prendre de vraies décisions sans s'en désolidariser ensuite devant d'autres élèves, d'autres parents, d'autres enseignants ? Le conseil d'établissement sera-t-il tenté, du fait de l'origine de ses membres, de se substituer à d'autres lieux de négociation entre intérêts divergents ? Ce serait dévier du sens de la Loi, mais cela n'en est pas moins pour autant un risque réel. Le champ de responsabilité du conseil d'établissement est institutionnel⁵⁵. Tout comportement axé sur des stratégies catégorielles de pouvoir qui se manifesterait dans ce champ de responsabilité est un handicap. Certes, on ne peut faire abstraction des préoccupations particulières du groupe qu'on représente; il ne faut pas cependant y tenir avec intransigeance.

Pour échapper aux blocages, et à la lourdeur conséquente pour les directions d'école, il faut que les membres participent au conseil d'établissement avec une attitude de citoyen en plus de leur qualité

54. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*.

55. Des études récentes sur la culture institutionnelle des écoles secondaires semblent montrer avec une certaine fréquence des climats d'écoles encore hypothéqués par une mentalité d'affrontement et une pratique de résistance plus ou moins passive. Il va de soi que les conseils d'établissement récemment instaurés ne sont ni à l'abri de ces héritages, ni impuissants devant eux. Voir C. Deblois, C. Castonguay, L. Corriveau, *loc. cit.*

de parent, d'enseignant, d'élève et ainsi de suite. Mais, pour que cela ait toutes les chances de se produire, il faut que le directeur ou la directrice alimente les délibérations et propose les champs de décision adéquats. **Le conseil d'établissement**, surtout dans sa phase de mise en place, **dépend autant de la direction que celle-ci de lui**. Pour orienter sa façon d'alimenter les délibérations du conseil d'établissement, le directeur ou la directrice d'école peut s'appuyer sur certaines analyses sociologiques du fonctionnement de la démocratie. Loin d'être une négation des conflits et des divergences d'intérêt⁵⁶, celle-ci est une façon de régler les conflits par la délibération, une façon de donner largement la parole, en vue de la recherche de consensus et de pistes pour rallier l'ensemble des membres. Inutile de souligner ici l'importance du rôle de présidence au conseil d'établissement, ce qui va de soi. La présidence de ce conseil demande en effet un talent d'écoute, une disposition aux relations humaines chaleureuses, un sens avéré de l'organisation du temps. Elle présuppose un degré suffisant de familiarité avec les données de chaque sujet traité, familiarité qui appelle une collaboration constante entre le président ou la présidente et la direction de l'école. La démocratie appelle un tissu social, associatif, professionnel, différencié, organisé et vivant, et l'implication de parents, de professeurs ou d'élèves dans un conseil d'établissement, dans un conseil étudiant, dans un organisme syndical ou consultatif. Sur ce terrain, les convictions proprement civiques du directeur et de la directrice d'école trouveront largement à s'employer.

4. La direction comme jonction entre l'interne et l'externe

Certaines des responsabilités qui tiennent le plus à cœur à une équipe éducative d'école secondaire solidaire de sa direction autour des visées du projet éducatif dépendent, dans une très grande mesure, d'institutions externes relevant du système d'éducation (Ministère, commission scolaire) et, jusqu'à un certain point aussi, d'autres institutions sociales : autorité municipale, CLSC, Direction de la protection de la jeunesse, et ainsi de suite.

Le conseil d'établissement a-t-il les moyens de ses responsabilités ? La jonction adéquate avec le milieu fait aussi partie de ce que les directeurs et directrices perçoivent à juste titre comme une sorte de fonction « politique » et comme une facette neuve de leur rôle.

Dans le système scolaire, la responsabilité institutionnelle du directeur et de la directrice d'école secondaire est à la fois liée et soutenue extérieurement, en partie par la commission scolaire, en partie par le ministère de l'Éducation. La Loi sur l'instruction publique explicite les traits principaux de cette dépendance. Dans les grands domaines de coresponsabilité, il y a en quelque sorte emboîtement ou encadrement de la responsabilité locale (par exemple pour le budget annuel, l'admission des élèves) dans une responsabilité plus large (par exemple, répartir les ressources financières entre écoles, ou décider des zones d'un territoire à desservir par les diverses écoles). Le contexte d'application, par le directeur ou la directrice, de sa propre responsabilité institutionnelle située en bonne partie **à l'extérieur de l'école** les conditions d'exercice adéquates et satisfaisantes de ces responsabilités avec la commission scolaire, en matière administrative et en matière éducative. Pensons, par exemple, à la responsabilité évaluative logée à la commission scolaire. Sur d'autres plans, la responsabilité éducative propre à la direction d'école a besoin d'un appui, de ressources-conseils communes aux écoles d'une zone géographique. Cela exigera un renouvellement de vocation des services

56. Il ne faut pas cacher les possibilités de tension entre l'autonomie professionnelle enseignante et l'implication parentale. Cependant, le professionnalisme enseignant peut tourner cette implication à l'avantage de l'éducation et des élèves. Voir les articles d'un dossier intitulé : « Professionalism vs community : Is the conflict between school and community about to be resolved ? », dans : *Peabody Journal of Education*, 1998, p. 1-88, sous la dir. de Mary E. Driscoll.

éducatifs de la commission scolaire⁵⁷. De même, la responsabilité de la commission scolaire en matière de relations de travail est un élément de soutien à la direction d'école sans lequel certaines responsabilités éducatives seront difficiles à remplir.

Sur certains terrains, enfin, l'école dépend essentiellement du ministère de l'Éducation. Sur ce plan, le Conseil supérieur de l'éducation voudrait ici attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur trois facettes du rôle de direction d'école. Dans les trois cas, il dépendra du ministère de l'Éducation que la direction d'école ait adéquatement le moyen de ses responsabilités.

4.1 Direction d'école, problèmes sociaux et problèmes d'apprentissage

En premier lieu, il s'agit de la **prise en charge scolaire de problèmes sociaux**, tels que la violence, la délinquance, le racisme, l'extrême pauvreté, l'absence parentale, les problèmes de santé, sans oublier les problèmes d'apprentissage graves. Ces problèmes, dans l'école, remontent vers la direction. Elle ne peut pas se défilier, et ne désire pas le faire, mais... Il arrive que les réductions de ressources aient été appliquées disproportionnellement aux équipes et aux professionnels des services complémentaires qui ont la compétence pour prendre en charge de tels problèmes. Là-dessus il faut prendre en sérieuse considération les témoignages pressants que des directions d'école ont fait entendre récemment. Ce n'est pas la nouvelle organisation administrative qui menace le moral des directions d'école, même si elle accapare beaucoup d'heures et d'énergie. Ce n'est pas non plus l'exercice attendu d'un leadership pédagogi-

que plus large, car il s'agit de la confirmation d'un espace de jeu qui était déjà requis. C'est plus souvent l'impuissance à l'égard d'une frange d'élèves en difficulté, pris dans un environnement et des attitudes sociales scolairement néfastes, qui use et qui mine les équipes de direction, tout comme elle épuise et décourage des enseignants. Il s'imposerait nettement au ministère de l'Éducation de réaliser un tour d'horizon rapide de ce domaine, car l'appréhension de carences en matière de services complémentaires que le Conseil discernait récemment dans les écoles primaires a bien des chances de se reproduire à l'école secondaire.

4.2 Direction d'école et mise en œuvre du curriculum

Le second terrain sur lequel les équipes de direction d'écoles secondaires dépendront très étroitement du ministère de l'Éducation dans l'avenir immédiat est celui de l'**appropriation** et de la **mise en œuvre du curriculum réorienté** dans la perspective de *L'École, tout un programme*. Au risque de se répéter, le Conseil rappelle ici quelques-unes de ses convictions en la matière, en les situant dans un éclairage de soutien aux directions d'école.

Aux yeux du Conseil, la réforme du régime pédagogique et la révision conséquente des programmes d'études ministériels ouvrent à l'école secondaire des perspectives de développement très intéressantes. **Ces développements comportent toutefois une composante institutionnelle**, au-delà de leur nature éducative ou pédagogique. La charge de cette composante institutionnelle est en plein dans le champ de responsabilité des directions d'école. La question clé à poser maintenant est donc la suivante : **auront-elles les moyens de ces responsabilités** ? Les moyens qui ne peuvent venir, par ailleurs, que du ministère de l'Éducation seront-ils au rendez-vous ? Car l'actuel « virage vers le succès » sous sa forme curriculaire peut connaître un grand essor en stimulant optimalement la transformation de l'école et des classes. Il peut connaître un succès mitigé et rencontrer beaucoup de résistance passive. Il peut enfin conduire à

57. Voir « Pour une école libre. Manifeste des services éducatifs pour un véritable partenariat pédagogique », dans : *Réussir*. Bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec. Voir aussi la section intitulée « La mise au rancart des conseillers pédagogiques, un gaspillage irréparable ? » dans P. Francœur, « Lettre ouverte à Catherine, future directrice d'école », p. 19.

des déceptions s'il se limite à rajeunir le vocabulaire et le cadre conceptuel des produits ministériels que sont les programmes d'études, en changeant davantage l'appellation des réalités éducatives que leur substance.

Rappelons quelques horizons de développement qui s'annoncent et qui peuvent être fascinants. Un premier exemple : la séparation instaurée il y a vingt ans, dans le régime pédagogique, entre les cours axés sur l'éducation personnelle au sens large et les cours plus centrés sur l'instruction (scientifique, linguistique, artistique...) disparaît. L'éducation personnelle, l'éducation sociale et civique, comme l'éducation intellectuelle, doivent passer par et se concrétiser dans les disciplines, placées de ce fait **en situation de jonction non seulement avec des compétences transversales**, mais aussi avec des thématiques transdisciplinaires proches de la vie réelle : interaction civique, travail, orientation professionnelle et entrepreneurship, souci et soin de la planète, etc. La formation personnelle et l'éducation sociale ne se réalisent pas dans un univers éthéré. Au contraire, conformément à l'esprit de multiples réformes curriculaires contemporaines, elles couvrent les arts, l'étude de la langue, l'éducation physique, les sciences, l'histoire et la géographie. Ce tournant **peut et doit être instrumenté par le ministère de l'Éducation**, mais il appelle un relais d'engagement collectif et institutionnel dans l'équipe-école, et la direction d'école secondaire doit pouvoir alimenter et susciter cet engagement.

Un second exemple : le soutien pédagogique aux élèves. Le régime pédagogique actuellement proposé à la consultation, et surtout l'engagement ministériel voulant que tous les programmes d'études repensés et retravaillés fassent place à l'**adaptation en cas de difficulté**, modifient potentiellement la **figure institutionnelle du soutien pédagogique**. Ces éléments permettent en particulier une réévaluation des filières de rattrapage instaurées dans la logique des programmes des années quatre-vingt, une logique de progression très uniforme. Pour qu'une école secondaire ne passe pas à côté de ce potentiel de développe-

ment, toutefois, il faut que la dynamique pédagogique concernée ait un écho institutionnel, et celui-ci demande à son tour de nets appuis ministériels sur le terrain du curriculum.

Un dernier exemple : l'**offre de cours optionnels**, qui touche en particulier le second cycle secondaire postulé par le régime pédagogique révisé. Il y aurait, selon le régime pédagogique proposé, non plus 16 mais 24 unités optionnelles au deuxième cycle secondaire. À quoi tiendra-t-il que cette marge de jeu ne serve pas d'accommodement pour compléter les tâches du personnel enseignant, au lieu de reposer au contraire sur des convictions partagées touchant ce dont les élèves ont le plus besoin ? Cet élément neuf dans le paysage appelle aussi une jonction entre un leadership pédagogique de la direction et une prise en charge authentiquement institutionnelle. Si, cependant, le ministère de l'Éducation ne s'active pas à proposer une gamme de nouveaux cours optionnels, s'il n'examine pas dès maintenant les conditions particulières à cet égard d'écoles secondaires de petite taille, les directions d'école n'auront pas les moyens concrets de piloter adéquatement ces changements et ces innovations à l'interne.

4.3 Direction d'école et prise locale sur l'organisation scolaire

Il y a, en arrière-plan à ces quelques exemples, toute une réflexion à conduire sur l'**assouplissement de l'organisation scolaire**. Au début des années soixante-dix, parce qu'on inaugurerait l'une après l'autre d'immenses écoles polyvalentes sans tradition institutionnelle et sans préparation d'équipes-écoles, le ministère de l'Éducation avait une très forte équipe d'organisation scolaire qui jouait un rôle de suppléance et rodait des modèles d'horaire et de répartition de tâches qui, par la suite, sont devenus uniformes et inchangés. Ils ont servi de base à des règles de financement minutieuses, puis à des articles de conventions collectives ajustés à un modèle d'organisation très uniforme, les variations importantes appelant des ententes locales dérogatoires. Or ce modèle unique d'organisation renvoie à une logique tayloriste d'efficacité et de

segmentation du travail, et pour les élèves, et pour les enseignants. L'un des grands espoirs de la Commission des États généraux était que l'école se réapproprie la maîtrise du temps. C'est pourquoi le régime pédagogique actuellement proposé se garde soigneusement d'établir toute apparence d'équivalence entre la grille-matières qu'il propose et une grille-horaire d'école, car, avec le régime en place depuis 1982, cette équivalence a trop souvent été faite, et elle a servi de facteur de rigidité et d'uniformité.

La maîtrise locale de l'organisation du temps constitue un premier élément tout à fait central pour la culture d'autonomie institutionnelle que doit développer la direction. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela signifie que si une équipe d'enseignants responsables d'un sous-groupe d'élèves pendant tout le premier cycle secondaire décidait de travailler le programme de sciences intégrées dans des classes multi-degrés où chaque grand thème ne revient qu'aux trois ans, elle le pourrait. Si un noyau d'enseignants travaillant dans une perspective interdisciplinaire, à la façon du programme actuel de la voie technologique, décidait de donner moins de cours et d'organiser plus de temps d'atelier – y compris d'écriture – et de temps d'étude, ce n'est pas le Ministère qui l'autoriserait, ni la commission scolaire, mais le **conseil d'établissement maître de son projet éducatif**.

Pour que les écoles secondaires québécoises prennent très au sérieux l'appel ministériel à un virage vers le succès et sachent sortir au besoin d'un pattern organisationnel extrêmement standardisé, pourquoi n'attendraient-elles pas du ministère de l'Éducation plus que des règles de régime pédagogique repensées et plus permissives ? Le Conseil croit fermement que tel devrait être le cas. **C'est au ministère de l'Éducation qu'il revient de définir des normes de financement et des règles de relations de travail qui pourront faciliter une vraie réappropriation de l'organisation scolaire au sein de l'école secondaire.**

5. Enracinement et rayonnement communautaires de l'école : horizons neufs

La désignation, au conseil d'établissement, de membres issus de la collectivité environnante ne va pas de soi, et encore moins le rayonnement de l'école dans sa communauté d'enracinement. Le rapprochement multiforme de l'école avec sa communauté⁵⁸ (entreprises, organismes sociaux, services gouvernementaux et municipaux) est lié à deux aspects particuliers sur lesquels la loi amendée change quelque peu la perspective : la possibilité d'apports financiers et l'idée que les membres représentant la communauté locale au conseil d'établissement servent en quelque sorte d'antennes et d'alliés pour créer des liens avec toutes sortes d'organismes du milieu.

Le Conseil supérieur de l'éducation croit que de multiples relations informelles (hors les rôles assumés au conseil d'établissement en vertu de la Loi, autrement dit) entre l'école secondaire et son milieu sont susceptibles d'appuyer sa mission éducative, bien au-delà de la fourniture de ressources et de soutien organisationnel. Pensons, par exemple, à cette école de Saint-Jérôme qui se concerte avec les employeurs pour limiter le temps de travail des jeunes durant l'année scolaire afin que celui-ci n'entrave pas leur réussite scolaire. Et même les contributions de certaines entreprises à des projets parascolaires et à toutes sortes de services (premiers secours, costumes de théâtre, collaborations en graphisme, musique, sports) ont une forte valeur symbolique bien au-delà de leur valeur monétaire.

58. Suivant des propos récents de Paul Inchauspé (1998, p. 77) à des directeurs d'école : « Une des raisons pour laquelle la décentralisation vers l'école a été voulue, c'est afin de permettre que se développent les relations latérales à partir de l'école et pour que l'école puisse devenir, dans cette action avec les partenaires du milieu, le pivot de l'action communautaire. Dans ce nouveau contexte, vous ne serez plus aux ordres d'une autorité centrale, il vous faudra être le rassembleur des forces latérales et horizontales. »

Du côté des organismes sociaux, culturels et de loisirs des municipalités, il y a une kyrielle d'affinités qui peuvent évoluer en complémentarité et donner lieu à des soutiens mutuels. À cet égard, certaines régions et de petites villes donnent souvent l'exemple, en mettant considérablement à profit les ressources professorales. Il faut attendre de la direction d'une école secondaire qu'elle favorise et valorise ces complémentarités et ces alliances dans les deux sens⁵⁹. **Il ne s'agit pas d'orchestrer le tout**; il s'agit de favoriser des contacts, dans le domaine des loisirs, de la santé, des sports, de l'environnement, avec les bibliothèques scolaires, les « jeunes entreprises », les maisons des jeunes et d'autres organismes similaires et de faciliter des stages d'orientation en milieu de travail.

6. L'horizon émergent du rôle de direction

Y a-t-il un pont à faire entre le leadership pédagogique et l'engagement institutionnel et communautaire ? De même, par rapport aux fonctions administratives, comment concilier cette palette diversifiée de fonctions avec une certaine unité du rôle de direction d'école secondaire ? Sans conteste, le rôle de direction se dessine maintenant sur un horizon élargi. La nouvelle réalité d'une école plus autonome et plus responsable de ses priorités appelle en particulier une extension du leadership, une capacité de faire partager sa vision du rôle de l'école, une disposition à développer une forme d'autonomie qui ne conduit pas à l'isolement.

La figure du leadership évolue. L'analyse d'une décennie de décentralisation vers l'école, en Angleterre, montre comment les directions sont amenées à joindre au leadership pédagogique, un leadership stratégique et un leadership culturel (H. Pinard, p. 40). Dans le vaste courant du *School Based Management*, par ailleurs, on parle volon-

tiers de la mise en valeur d'un leadership « transformationnel »⁶⁰. Le défi de la direction d'école sur le plan institutionnel ne constituera pas une charge supplémentaire à sa responsabilité pédagogique dans la mesure où la continuité sera forte entre son leadership pédagogique et son rôle à l'égard de la culture institutionnelle de l'école (« leadership culturel »).

« Les visées à poursuivre collectivement, les valeurs partagées, notamment, constituent le fond commun de la culture d'une institution. Et le développement d'une organisation passe par la voie privilégiée de sa culture. [...] Aussi, l'un des principaux défis professionnels des chefs d'établissement est-il de fournir une vision et un leadership nécessaires au façonnement de la culture et du climat de l'école, malgré et à travers les turbulences du changement. » (H. Pinard, p. 36)

La vision fondatrice de la culture institutionnelle dans une école doit être une vision partagée. Sans cela une logique de partenariat l'emportera difficilement sur celle des divergences d'intérêt.

« Entre les acteurs en présence, jusqu'où va la logique du partenariat ? Quels intérêts sont poursuivis ? Sont-ils les mêmes pour l'ensemble des partenaires ? Reposent-ils sur des fondements "durables" ? Qu'est-ce qui motive les partenaires plutôt à soutenir, plutôt à "contrôler" l'école ? Où s'arrêtent les alliances qui permettent à l'organisation et à ses partenaires de se projeter sur un certain horizon temporel pour accomplir la mission ? Car des liens existent entre l'exercice des pouvoirs des acteurs de l'organisation et la possibilité pour cette dernière de réussir et de durer : peut-elle réussir lorsque des conflits la déchirent ? » (H. Pinard, p. 44)

59. Voir, sur les modalités d'un partenariat efficace, Guy Pelletier (1998b), « Le Partenariat, du discours à l'action ».

60. « With respect to organizational improvement, transformational leadership focuses on increasing the school's capacity to innovate. Rather than focusing specially on curriculum and instruction, transformational leadership seeks to build the organization's capacity to select its purposes and to support the survival of changes to the school's core technology. » P. Hallinger et K. Leithwood, p. 138. Voir K. Leithwood et D. Jantzi, « Transformational Leadership : How Principals Can Help Reform School Cultures », dans *School Effectiveness and School Improvement*, p. 249-280.

L'école ne peut pas renoncer à sa raison d'être de service public. C'est parce que l'école ne peut pas se laisser glisser dans la logique de l'univers marchand et de la simple satisfaction des intérêts privés de chacun, qu'elle a besoin d'une vision commune qui inspire la responsabilité assumée collectivement de sa gestion et de son orientation. On a vu comment l'actuelle Loi sur l'instruction publique exige une gestion participative. Sur le terrain institutionnel, le pendant est un ensemble de liens basés sur des convictions et une cause commune, et c'est en cela qu'une école est potentiellement une communauté éducative.

« Dans une communauté, les liens entre les gens ne sont pas fondés sur des contrats mais sur des engagements. Une communauté est socialement organisée autour de relations et d'interdépendances senties; liés les uns aux autres et liés aux buts, la structure sociale les unit aussi autour de concepts, d'images, de valeurs et d'idées partagées [...] L'intention collectivement poursuivie doit donc être claire pour prendre véritablement corps dans la pratique, pour que les buts, les valeurs partagées puissent se transformer en décisions, que les finalités choisies et retenues par la communauté deviennent des aspirations communes et soient aussi des sources d'inspiration quotidienne. Chacun des partenaires devient en somme lié par la "cause commune", y travaillant avec les autres, y acceptant des responsabilités en vue de l'atteinte des objectifs. Il y a en quelque sorte un "contrat social" que les partenaires acceptent lorsqu'ils joignent la communauté. »

(H. Pinard, p. 47-48)

Le rôle de direction d'école secondaire évolue vers des interdépendances de plus en plus substantielles. Il faut maintenant faire ressortir les conséquences pragmatiques de ces interdépendances pour en dégager des pistes d'action et des recommandations.

CONCLUSION

L'avenir d'un rôle : défis, convictions, recommandations

En explorant successivement les trois facettes, administrative, pédagogique et institutionnelle du rôle de direction d'école secondaire, le Conseil a tenté de situer dans leur environnement partiellement changé tout un ensemble de fonctions. Comme l'a montré le chapitre premier, la conjoncture actuelle s'enracine dans une longue continuité évolutive favorisant la mise en valeur de l'école et du palier local de décision dans le système scolaire. Mais cette conjoncture représente néanmoins un virage, une discontinuité, une « marche à monter » en quelque sorte, passablement haute. Les éléments neufs de l'environnement modifient nettement le rôle de directeur ou directrice et d'une équipe de direction. S'appuyant sur les entrevues conduites auprès du personnel de direction d'écoles secondaires, le Conseil désire particulièrement attirer l'attention sur quelques défis qui prennent une grande importance dans cette phase d'implantation de la Loi sur l'instruction publique.

Premier défi : *les directions d'école sont appelées à exercer un rôle de communication et de liaison.*

La direction d'école est le lien entre l'autonomie de l'école d'une part, et le mandat social qui lui est confié par le ministère de l'Éducation par la voie de la commission scolaire, d'autre part. Elle fait se rejoindre, particulièrement au conseil d'établissement, les acteurs qui œuvrent à l'intérieur de l'école, les parents et les représentants de la communauté. Avant la modification de la Loi sur l'instruction publique, si la gestion participative était déjà souhaitable, elle revêt maintenant un caractère de nécessité. La direction d'école a le défi de maintenir ouverts les échanges et les communications sans lesquels l'école ne peut pas se renouveler et aborder avec confiance les changements qui l'attendent.

Deuxième défi : les réformes actuelles exigeront que la direction exerce *un leadership pédagogique de premier plan*. Qu'elle réussisse, donc, à ne pas se laisser écraser sous la pression des tâches administratives. Qu'elle sache s'allier le dynamisme professionnel des enseignants et enseignantes et la coopération de l'ensemble des agents d'éducation.

Troisième défi, qui prolonge ou élargit le deuxième : la direction d'école doit assumer *un rôle institutionnel de développement et de mise en œuvre du projet éducatif de l'établissement*, dans un contexte où le projet éducatif peut de mieux en mieux s'incarner dans une mise en œuvre originale et adaptée du curriculum, et en même temps servir à maintenir le cap à l'égard de la communauté environnante, sans dévier de la mission de l'école.

Ces défis professionnels ont de fortes répercussions sur la vie personnelle de ceux et celles qui exercent ces fonctions de direction. On peut se représenter le détachement d'un ancien modèle hiérarchique de fonctionnement comme une déstabilisation. Il faut retrouver l'harmonie. « Une unité nouvelle, un équilibre nouveau sont à refaire par les personnes dans l'exercice du rôle social qu'elles exercent. Il y a, d'une part, l'environnement nouveau au plan légal, relationnel, administratif, etc., les objectifs éducatifs nouveaux et, d'autre part, le repositionnement des personnes dans leur rôle (compréhension renouvelée de ce rôle, habiletés nouvelles à maîtriser, harmonisation personnelle avec les valeurs, les visées, etc.). Et ces leaders ont à leur tour à jouer des rôles clés dans les virages à prendre en temps de réforme, en contribuant à restaurer la jonction (la synchronicité) entre les pratiques d'éducation [...] et les besoins collectifs émergents. » (H. Pinard, p. 38)

Ces défis comportent des enjeux. Ils sont impossibles à assumer dans l'isolement. Les enjeux les plus pressants paraissent, pour le Conseil, être ceux qui impliquent les multiples partenaires des directions d'écoles secondaires. C'est pourquoi le Conseil dégage ici des pistes d'action qui intéressent certes les équipes de direction d'écoles secondaires, mais qui concernent aussi le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les équipes enseignantes et l'ensemble des membres des conseils d'établissement.

1. Direction d'école et ministère de l'Éducation

Le Conseil supérieur de l'éducation désire particulièrement attirer l'attention du ministre de l'Éducation sur quatre déterminants du rôle de direction d'école secondaire qui relèvent tout particulièrement de sa responsabilité : le soutien administratif, les ressources touchant les élèves en grande difficulté; la formation initiale et continue du personnel de direction et, enfin, l'engagement des directions d'école dans le renouvellement du curriculum.

1.1 Le soutien administratif

Comme le chapitre deux l'a abondamment montré, des directeurs et des directrices d'écoles secondaires, particulièrement dans des écoles de petite taille, craignent d'être trop accaparés sinon submergés par les tâches administratives. Cette charge administrative que la Loi leur confie va pourtant de pair avec la volonté gouvernementale de décentralisation des responsabilités éducatives vers l'école. Il y a lieu ici de repenser, dans l'esprit de la Loi sur l'instruction publique récemment amendée, à la fois les normes administratives et les systèmes de gestion des commissions scolaires, pour leur donner toute la flexibilité requise.

Le Conseil recommande donc au ministre de l'Éducation de revoir les normes administratives imposées aux commissions scolaires, en vue d'un allègement des rapports administratifs entre écoles et commissions scolaires, en favorisant la flexibilité des systèmes de gestion.

Il recommande également d'allouer, pour le soutien administratif à la direction d'école secondaire, des ressources adaptées à l'élargissement des responsabilités de la direction d'école.

1.2 Problématiques sociales de difficultés d'élèves

Comme le chapitre trois a pu le montrer, les directions de beaucoup d'écoles secondaires sont très sensibles aux situations psychosociales problématiques et aux difficultés d'apprentissage graves de trop d'élèves. Il y a là un souci pour les élèves que la direction ne peut pas assumer quasi solitairement. Déjà, le soin des **plans d'intervention** personnalisés, prévus par la Loi en contexte de difficultés particulières, requiert une attention importante. Les réductions disproportionnées qu'a subies le personnel professionnel non enseignant ont conduit à des carences majeures⁶¹. À ce sujet, et compte tenu des nouvelles ressources annoncées en avril 1999 pour les élèves en difficulté, lors de la défense des crédits, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation d'évaluer avec beaucoup d'attention les besoins des écoles secondaires en personnel spécialisé et en services complémentaires pour éviter que la direction d'école soit trop mobilisée par les difficultés d'apprentissage et d'ordre psychosocial des élèves et ne soit pas en mesure de leur venir en aide réellement.**

1.3 Formation continue et formation préparatoire du personnel de direction

Le ministère de l'Éducation a mis en chantier une politique de formation initiale et de formation continue des personnels de direction d'école, mais celle-ci tarde à entrer en vigueur. La préparation de la relève est extrêmement importante, d'autant plus que les mutations en cours engendrent des hésitations à postuler pour ces postes⁶². Le

61. Voir, à ce sujet, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*.

62. Voir N. Gagnon, dans un numéro thématique sur la direction d'école de la revue *Ressources humaines*, « Pour favoriser le développement professionnel des directions d'établissement » (p. 5-10); R. Grégoire inc., « La formation du personnel de direction des établissements d'enseignement en dehors du Québec » (p. 11-14).

Conseil croit que la formation initiale des candidats et des candidates à des postes de direction d'école devrait à court terme comporter des stages comparables, en contenu et en temps, à ceux qui sont proposés aux futurs enseignants et enseignantes, avec tout l'encadrement que ces stages méritent.

La formation continue du personnel de direction d'école mérite aussi une attention prioritaire dans le contexte actuel, où l'on s'emploie à donner un nouveau souffle à la formation continue du personnel professionnel. Dans ce contexte, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation de donner priorité à l'adoption et à la mise en œuvre d'une politique de formation préparatoire et de formation en cours d'emploi du personnel de direction d'école.**

1.4 Une direction engagée dans le développement du curriculum

Le domaine où les directions d'écoles secondaires dépendent le plus du ministère de l'Éducation pour exercer leur leadership pédagogique est celui du curriculum. L'énoncé de politique éducative *L'École, tout un programme* et le régime pédagogique proposé pour le secondaire ouvrent littéralement un immense chantier : enseignement intégré des sciences et de la technologie; transposition de visées d'éducation personnelle et sociale dans des enseignements disciplinaires soucieux de compétences transversales; progression par cycle, remise en question probable de programmes parallèles de rattrapage. Voilà autant de prises sur la mission éducative de l'école pour chaque direction. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation doit ajuster soigneusement ses stratégies de développement du curriculum au rôle accru que la Loi confie et à la direction d'école et au conseil d'établissement. Il faut que l'ensemble des directeurs et directrices d'écoles secondaires deviennent rapidement des interprètes et des animateurs du renouvellement du curriculum, capables de mobiliser autour d'eux et de désamorcer les craintes que suscite l'incertitude. C'est pourquoi **le Conseil supérieur de**

l'éducation recommande au ministre de l'Éducation d'impliquer directement et méthodiquement les directions d'école, particulièrement au secondaire, dans la vaste opération de développement du curriculum déjà amorcée à l'intérieur du ministère de l'Éducation.

1.5 La direction et les chefs de groupe

La disparition des chefs de groupe, dans l'école secondaire, est récente et a découlé d'un choix parmi les façons d'absorber les compressions budgétaires, toutes dommageables à un titre ou un autre. Un certain nombre de responsabilités assumées par les chefs de groupe, du côté de l'animation d'équipes enseignantes et de l'organisation, ont continué de s'exercer en partie, avec beaucoup de bonne volonté et par toutes sortes d'expédients. Cela, toutefois, ne devrait pas s'éterniser. La direction pédagogique incarnée dans une gestion participative qui suscite des initiatives et des responsabilités dans toute l'équipe éducative doit pouvoir s'appuyer sur des enseignants qui assument la responsabilité de chef de groupe avec la confiance méritée de leurs collègues. Pour que les responsabilités pédagogiques de direction d'une école secondaire puissent être assumées dans l'esprit de la gestion participative que préconise la Loi sur l'instruction publique, **le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation de restaurer la responsabilité de chef de groupe dans l'organisation de l'école secondaire.**

2. Un leadership pédagogique de direction appuyé par les commissions scolaires

Que doivent apporter les commissions scolaires à une direction d'école, dans le virage actuel ? Il y a des appréhensions compréhensibles, de la part de certaines directions d'école, à l'égard d'équipes administratives de commissions scolaires tentées de conserver un esprit de pouvoir et de contrôle. Cela pourrait vouloir dire, par exemple, s'empresser de multiplier les grandes politiques encadrantes dans tous les domaines, occuper autrement

qu'avant le terrain du projet éducatif de l'école, ou bien investir abusivement le terrain de l'évaluation externe des apprentissages par le moyen de l'imputabilité; et, pour tout dire, vouloir fonctionner encore dans une perspective de pouvoir hiérarchique tout autant dans le domaine des responsabilités éducatives que dans celui de leurs responsabilités administratives confirmées par la Loi. Le Conseil supérieur de l'éducation souligne que la commission scolaire a, elle aussi, un virage à prendre, dans sa relation avec l'école, autant primaire que secondaire. Le lieu le plus significatif en sera la transformation des directions de l'enseignement en véritables services de conseil pédagogique, de développement curriculaire et pédagogique, de formation continue. Du côté des directions d'école, militer pour la remise totale des ressources de conseil pédagogique aux écoles serait poursuivre une sorte de lutte stérile pour agrandir chacun son domaine. Il faut que les directions d'école puissent s'appuyer sur une équipe de conseil pédagogique adaptable aux priorités diverses d'un réseau d'écoles. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation **recommande que les commissions scolaires donnent priorité, dans une relation rééquilibrée avec les écoles, à la stabilisation d'une équipe de soutien pédagogique capable d'appuyer le leadership pédagogique des directions d'école.**

3. Les partenaires institutionnels de la direction

En se fondant sur les analyses présentées au chapitre trois sur le conseil d'établissement, le Conseil supérieur de l'éducation croit utile de réitérer quelques convictions à propos du rôle de tous les participants au conseil d'établissement. Pour qu'il joue adéquatement et pleinement son rôle, celui-ci doit accepter de se situer au-delà de la mission consultative qui caractérisait antérieurement le conseil d'orientation. Dans un organisme décisionnel, on ne peut être à la fois partie de la décision et en dehors : il faut s'attendre à être contesté et à défendre ses positions. Il est très important que le conseil d'établissement ne se pose pas en rival du champ de compétence professionnelle commun

aux éducateurs et à la direction. Son rôle décisionnel est plus englobant, quoique organiquement relié aux propositions qui émanent de la communauté éducative. Le conseil d'établissement incarne et exprime les consensus institutionnels qui soutiennent la culture et le climat de l'établissement. Il doit veiller à la complémentarité des rôles sans dériver vers le double emploi des compétences ou vers la rivalité entre groupes représentés.

Le Conseil désire particulièrement attirer l'attention de l'ensemble des partenaires en présence dans le conseil d'établissement de l'école secondaire – élèves, parents, enseignants et non enseignants, représentants d'organismes communautaires, direction – sur la démarche de familiarisation avec un rôle nouveau à assumer par des participants qui changent en partie d'année en année. Il est peu prometteur, les premières expériences l'ont montré, que l'initiation ou la formation à ce rôle se fasse entre parents seulement, entre enseignants seulement, et ainsi de suite. **Le Conseil supérieur de l'éducation recommande à l'ensemble des partenaires engagés dans un conseil d'établissement de privilégier une démarche de formation et d'initiation communes pour se familiariser avec les fondements et les paramètres d'un rôle nouveau.**

4. Les enseignants et la direction

Un leadership de style collégial, de *headteacher* ou « professeur principal » est sans doute moins naturel et aisé à exercer dans une école secondaire que dans une école primaire, du fait de la taille des écoles, de la spécialisation disciplinaire prépondérante dans l'équipe éducative. Quelles sortes de contributions professorales au plan professionnel correspondent au leadership pédagogique souhaitable de la direction ? Le Conseil supérieur de l'éducation désire ici formuler quatre messages en forme de corollaires aux analyses antérieures.

4.1 Cultiver des noyaux de pouvoir disséminés

Le leadership pédagogique d'une direction confiante favorise la dissémination des lieux d'initiative, de créativité curriculaire et d'un large pouvoir d'initiative professionnelle. Pour que cela fonctionne, il faut toutefois une disposition, chez les enseignants, à s'inscrire dans ce que les Américains appellent *l'empowerment*, la réappropriation de sa créativité professionnelle. **Le Conseil considère que, parmi les responsabilités à assumer, celle de chef de groupe mérite d'être restaurée au plus tôt, et en fait ici la recommandation formelle au ministère de l'Éducation.** Les professeurs leaders d'initiatives telles que la voie technologique, un programme de CFER, un programme de cheminements particuliers, sont aussi des répondants précieux pour une direction que la dissémination de noyaux de pouvoir n'effraie pas.

4.2 L'entrée dans la carrière et l'accueil à orchestrer

Le tout début d'une carrière d'enseignement au secondaire se vit souvent sous le signe d'un impératif : survivre, passer à travers et réussir. Il y aurait une certaine injustice à placer trop tôt sur les épaules des jeunes enseignants le lourd fardeau de stimuler le dynamisme pédagogique. La situation de l'accueil a d'autres exigences, celles de faire en sorte qu'un début de carrière bien soutenu augure d'une progression constante et longue dans la profession. Le directeur et la directrice ne devraient pas se décharger entièrement sur les professeurs de longue expérience du soutien aux enseignants en début de carrière, ni non plus se le réserver entièrement : il faut orchestrer et partager ce soutien à plusieurs, tout en y participant. La façon d'accueillir, d'encourager, d'écouter, mais aussi d'accompagner les jeunes enseignants et enseignantes est une pierre de touche, chez la direction, de la conviction du statut pleinement professionnel de l'enseignement. Et le message correspondant aux jeunes enseignants et enseignantes est le suivant : maintenir le contact avec

la direction d'école relève d'une complicité professionnelle entre éducateurs.

4.3 La prise en charge des cas d'élèves difficiles

Il faut prendre garde de ne pas étouffer les directions d'école en leur renvoyant trop souvent automatiquement les élèves récalcitrants. C'est un détournement de fonction malsain pour l'ensemble de l'école. Là aussi, il faut éviter de dévaloriser la compétence de gestion de classe des enseignants, et bien se concerter entre direction et enseignants afin de donner le soutien nécessaire et approprié à chaque intervenant, particulièrement dans un esprit de prévention.

4.4 Un leadership partagé en développement du curriculum

Le Conseil supérieur de l'éducation a eu l'occasion récemment d'inciter les autorités gouvernementales à choisir des stratégies de développement curriculaire qui voient le rôle de l'école et de l'enseignant sous le jour d'une **mise en œuvre** active et imaginative du curriculum officiel, et non pas d'une simple **application**. Il y a là, pour le ministère de l'Éducation, le principal test de sa conviction concernant le caractère professionnel du travail des enseignants. Pour ces derniers, entrer de façon décidée dans la réforme actuelle appelle à **travailler en collaboration étroite avec les directions d'école pour s'approprier tout le potentiel de renouvellement découlant du remaniement du régime pédagogique et surtout de la révision des programmes**. Ce n'est pas sans raison que le régime pédagogique sensibilise les conseils d'établissement au souci des compétences transversales, parmi les multiples défis rappelés au chapitre trois en matière de curriculum. Mais cela ne peut pas arriver à maturité sans une prise en charge décidée et assumée à l'intérieur de l'équipe éducative.

5. Pistes d'action pour la direction

Les analyses qui précèdent conduisent, d'une part, à dégager des convictions et, d'autre part, à formuler des recommandations. Le Conseil supérieur de l'éducation retient un certain nombre de convictions sur le rôle de direction d'école secondaire réexaminé à la lumière de trois grands déterminants structurels : la Loi sur l'instruction publique amendée, les modifications en cours du régime pédagogique et du curriculum et, enfin, le renouvellement accéléré de l'effectif enseignant.

Première conviction : plus qu'auparavant, **le champ des responsabilités éducatives s'affirme comme l'axe et le cœur de la responsabilité de direction**. Les tâches administratives lui sont subordonnées et reliées. Et les responsabilités éducatives n'ont pas qu'une facette d'autorité et de décision. Leurs composantes, soit l'influence, le soutien professionnel et l'animation, le soin apporté aux processus de décision qui impliquent largement les éducateurs de l'école, le leadership pédagogique pour tout dire, font partie du défi des équipes de direction.

Deuxième conviction : malgré des inquiétudes légitimes, **l'instauration du conseil d'établissement apporte à la direction de l'école un soutien institutionnel immédiat qui peut renforcer son leadership pédagogique**. Pour cela, cependant, il faut relever le défi d'intégrer le conseil d'établissement dans le champ du leadership à assumer, orienter en permanence ses membres vers la mission de l'école traduite en authentique projet collectif. C'est sans doute le défi le plus neuf dans la nouvelle conjoncture, et certainement l'un des plus prometteurs.

Troisième conviction : même s'il y a une ambivalence vécue, dans l'enseignement, entre l'autonomie professionnelle et l'habitude sécurisante de se contenter d'appliquer des consignes, **la direction d'école secondaire a tout à gagner à pratiquer un style de direction qui évoque et encourage un authentique engagement professionnel de**

tous les enseignants⁶³. Elle devrait en particulier faire le maximum pour favoriser un développement professionnel continu de tous ceux et celles qui entrent dans la carrière d'enseignement.

Quatrième conviction : toute l'analyse conduite jusqu'ici a dégagé, pour les directeurs, directrices et membres d'équipes de direction des écoles secondaires un défi d'importance majeure, celui de **hiérarchiser soigneusement leurs tâches** pour garder leurs responsabilités pédagogiques dans l'axe central de leur rôle.

Le Conseil désire greffer deux recommandations à ces pistes d'action pour la direction. D'abord, au moment où les réductions budgétaires drastiques des dernières années semblent devoir s'estomper, **il recommande aux directeurs et directrices d'écoles secondaires de favoriser et d'appuyer la consolidation ou la restauration d'une équipe de conseil pédagogique au niveau de la commission scolaire**. Le Conseil rappelle en même temps, l'importance d'instaurer un véritable rapport de services envers l'école, une fonction conseil au sens fort. Car laisser s'éroder complètement les ressources de conseil pédagogique communes à un réseau d'écoles n'est pas, malgré l'attrait à court terme d'un déplacement de ressources, un pari porteur d'avenir pour l'amélioration de ces services.

En second lieu, afin de promouvoir l'enracinement communautaire de l'école, le Conseil supérieur de l'éducation **recommande aux directions d'école d'envisager une progression patiente et graduelle d'une liaison plus étroite de l'école avec son milieu social d'appartenance et de ne pas hésiter à mettre à contribution pour cette fin d'autres personnes, dans l'école et autour d'elle, que les membres du conseil d'établissement**.

* * *

63. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*.

Au cours de l'année scolaire 1998-1999, les directions d'école ont vécu de façon bousculée la transition vers de nouvelles assises de leurs responsabilités administratives et pédagogiques; elles ont aussi vécu la reconfiguration de leurs commissions scolaires à partir de critères linguistiques, ce qui a entraîné, dans certains cas, un agrandissement de territoire. Il est d'une grande importance, pour tous les élèves ultimement, que la consolidation graduelle de ces nouvelles assises légales et réglementaires des écoles secondaires contribue à tirer le meilleur parti de la gestion participative et décentralisée qu'impliquent ces grands déterminants structurels. Au terme de cette transition dans la conjoncture actuelle, l'engagement dans des responsabilités de direction d'école doit pouvoir garder, voire augmenter, son pouvoir d'attraction sur les éducateurs les plus compétents et les plus motivés. Le rôle de direction constitue plus que jamais un faisceau de responsabilités « liées », solidaires de multiples partenaires. Au-delà des particularités d'une conjoncture, toutefois, le directeur, la directrice auront à cœur de rester accessibles, très visiblement présents dans l'école.

Le Conseil a voulu, dans cet avis, analyser de près la mise en place d'un volet important de la Loi sur l'instruction publique en mettant en relief les changements apportés au rôle des directions d'école. Il a, à cet effet, formulé des recommandations au ministre de l'Éducation et autres instances concernées afin de soutenir les acteurs de l'école dans leurs efforts pour assurer une meilleure réussite des élèves au secondaire.

Bibliographie

- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.
- ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC, « Pour une école libre : manifeste des services éducatifs pour un véritable partenariat pédagogique », *Réussir : bulletin de l'Association des cadres scolaires du Québec*, vol. 6, no 1, mars 1999.
- BRASSARD, André et al., *Les Rôles des directions d'école au Québec*. 2^e partie, *L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*, Montréal, Université de Montréal, 1986.
- BROOKOVER, W. B. et al., *Schools can make a difference*, New York, Praeger, 1979.
- BROSSARD, Luce, « L'Accompagnement des nouveaux profs : une responsabilité de la direction à ne pas sous-estimer », *Vie pédagogique*, no 111, avril-mai 1999, p. 18-23.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT, *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, COFPE, 1999.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (ONTARIO), *Pour l'amour d'apprendre*, Toronto, La Commission, 1994, 4 v.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy, CSE, 1998. (Avis à la ministre de l'Éducation)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1997-1998 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1998.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, CSE, 1999. (Avis au ministre de l'Éducation)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation. Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1996.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Sainte-Foy, CSE, 1998. (Avis à la ministre de l'Éducation)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Qualité de l'éducation, un enjeu pour chaque établissement. Rapport annuel 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1987.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après. Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1988.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Sainte-Foy, CSE, 1998. (Avis à la ministre de l'Éducation)
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Sainte-Foy, CSE, 1995.
- DEBLOIS, C., C. CASTONGUAY, L. CORRIVEAU, « La Culture de l'école secondaire : une rétrospective », *Recherches sociographiques*, vol. 38, no 2, 1997, p. 251-278.
- DEROUET, J.-L., Y. DUTERCQ, *L'Établissement est-il l'avenir du système éducatif?*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1998.
- DES RIVIÈRES, Paule, « Les Directeurs d'école lancent un S.O.S. », *Le Devoir*, 9 janv. 1999, p. A 10.

- DRISCOLL, Mary E., dir., « Professionalism vs community : is the conflict between school and community about to be resolved? », *Peabody Journal of Education*, vol. 73, no. 1, 1998, p. 1-88.
- FRANCOEUR, Paul, « Lettre ouverte à Catherine, future directrice d'école », *Revue pédagogique*, no 105, nov.-déc. 1997, p. 18-22.
- GAGNON, Nicole, « Pour favoriser le développement professionnel des directions d'établissement », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998, p. 5-10.
- GRAVEL, Michel, « Directeurs, directrices, à vos marques ... », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998, p. 53-58.
- GRELLIER, Y., *Profession, chef d'établissement*, Paris, ESF, 1998 (Pratiques et enjeux pédagogiques)
- HALLINGER, P., K. LEITHWOOD, « Transformational leadership : how principals can help reform school cultures », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 1, 1993.
- HARGREAVES, A., M. FULLAN, *What's worth fighting for out there?*, Buckingham, Open University Press, 1998.
- HENCHEY, N., D. BURGESS, *Between past and future : Québec education in transition*, Calgary, Detselig, 1987.
- HENRIPIN, Marthe, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999. (Études et recherches)
- INCHAUSPÉ, Paul, « Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directrices et directeurs d'école », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998, p. 72-80.
- LEGENDRE, Michel, « Sans la formation continue des enseignants, une réforme impossible », *Vie pédagogique*, no 110, févr.-mars 1999, p. 45-48.
- LEITHWOOD, K., D.L. DUKE, « Mapping the conceptual terrain of leadership : a critical point of departure for cross-cultural studies », *Peabody Journal of Education*, vol. 73, no. 2, 1998, p. 31-50.
- LESSARD, C., *La Professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation. Actes du Colloque REF-1998*, Toulouse, Réseau international de recherche en éducation et formation, 1998.
- LULIN, E., « Pour une autre approche des politiques d'éducation », *Revue des deux mondes*, févr. 1999, p. 58-78.
- MAROIS, Pauline, *Allocution de la ministre de l'Éducation, le 13 novembre 1997, lors du dépôt du projet de loi modifiant la Loi sur l'instruction publique*, Québec, Cabinet de la ministre, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, MEQ, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École, tout un programme*, Québec, MEQ, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, MEQ, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires », *Gazette officielle du Québec. Partie 2, Lois et règlements, 130^e année, no 41, 7 oct. 1998, p. 5498-5592.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION et SECRÉTARIAT DU CONSEIL DU TRÉSOR, *Liste des attributions définies dans le cadre d'une étude réalisée, au printemps 1999, sur les responsabilités des directrices et directeurs d'écoles*, Québec, Québec, Le Ministère et le Secrétariat, 1999.
- MORIN, Jacques-Yvan, *Livre vert : l'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec, MEQ, 1977.

- PELLETIER, Guy, « Gestionnaire, leader ou ... artiste : de l'utopie décapée à l'action de direction », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998a, p. 89-95.
- PELLETIER, Guy, « Le Partenariat : du discours à l'action », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998b, p. 99-107.
- PERRENOUD, Philippe, *L'Établissement scolaire entre autonomie et projet : vers une autonomie relative*, Conférence à l'AFIDES, Université de Montréal, 14 oct. 1998.
- PICQUENOT, A., *Les Personnels de direction des établissements scolaires*, Paris, Hachette, 1993.
- PINARD, Hélène, *Le Rôle des headteachers en Angleterre et les enseignements à en tirer dans un contexte de décentralisation*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999. (Études et recherches)
- PROULX, Jean-Pierre, « L'École québécoise, institution et milieu de vie », *Recherches sociographiques*, vol. 38, no 2, 1997, p. 221-243.
- RAVITCH, P., P. VITTERITI, *New schools for a new century*, New Haven, Yale University Press, 1997.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *Les Dernières années de l'enseignement secondaire dans quelques provinces et pays*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1994.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC., *L'École publique commune dans quelques systèmes scolaires : étude exploratoire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1997.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC., « La Formation du personnel de direction des établissements d'enseignement en dehors du Québec », *Ressources humaines*, vol. 12, no 3, 1998, p. 11-14.
- RÉGINALD GRÉGOIRE INC., C. LESSARD, J. LAMARRE, *Le Renouveau du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1999. (Études et recherches)
- RICHARDS, Colin, « Changing primary/elementary school curricula : an analysis of the English experience, 1862-2012 », dans J. MOYLES and L. HARGREAVES, ed., *The Primary curriculum : learning from international perspective*, London, Routledge, 1998, p. 55-72.
- VAN HAECHT, A., « Les Politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques? », *Éducation et sociétés*, no 1, 1998, p. 20-46.
- WALTZER, M., *Les Sphères de la justice*, Paris, Seuil, 1998.
- WELLS, Amy Stuart, « Charter schools reform in California : does it meet expectation? », *Phi Delta Kappan*, vol. 80, no. 4, Dec. 1998, p. 305-312.
- WOHLSTETTER, P. et al., « Successful school-based management : a lesson for restructuring urban schools », dans P. RAVITCH and P. VITTERITI, *New schools for a new century*, New Haven, Yale University Press, 1997, p. 201-225.

Annexe

Extraits de la Loi sur l'instruction publique (LRQ. chap. I-13) portant sur les responsabilités des conseils d'établissement, des commissions scolaires et des directeurs ou directrices d'école

1. Au sujet des conseils d'établissement

- 74.** Le conseil d'établissement adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation.
Pour l'exercice de ces fonctions, le conseil d'établissement s'assure de la participation des personnes intéressées par l'école.
À cette fin, il favorise l'information, les échanges et la concertation entre les élèves, les parents, le directeur de l'école, les enseignants, les autres membres du personnel de l'école et les représentants de la communauté, ainsi que leur participation à la réussite scolaire des élèves.
- 75.** Le conseil d'établissement approuve la politique d'encadrement des élèves proposée par le directeur de l'école.
Cette politique doit notamment prévoir des mesures relatives à l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives du temps hors enseignement et hors horaire, l'aménagement d'activités parascolaires et le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves.
- 76.** Le conseil d'établissement approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école.
Ces règles et mesures peuvent prévoir les sanctions disciplinaires applicables, autres que l'expulsion de l'école et des punitions corporelles; elles sont transmises à chaque élève de l'école et à ses parents.
- 77.** Les propositions prévues aux articles 75 et 76 sont élaborées avec la participation des membres du personnel de l'école.
Les modalités de cette participation sont celles établies par les personnes intéressées lors d'assemblées générales convoquées à cette fin par le directeur de l'école ou, à défaut, celles établies par ce dernier.
- 78.** Le conseil d'établissement donne son avis à la commission scolaire:
1° sur toute question qu'elle est tenue de lui soumettre;
2° sur toute question propre à faciliter la bonne marche de l'école;
3° sur tout sujet propre à assurer une meilleure organisation des services dispensés par la commission scolaire.
- 79.** Le conseil d'établissement doit être consulté par la commission scolaire sur:
1° la modification ou la révocation de l'acte d'établissement de l'école;
2° les critères de sélection du directeur de l'école;
3° la reconnaissance professionnelle de l'école.

-
- 80.** Le conseil d'établissement peut, dans le cadre de ses compétences, convenir avec un autre établissement d'enseignement de la commission scolaire de mettre en commun des biens et services ou des activités.
- 81.** Le conseil d'établissement fournit tout renseignement exigé par la commission scolaire pour l'exercice de ses fonctions, à la date et dans la forme demandée par cette dernière.
- 82.** Le conseil d'établissement prépare et adopte un rapport annuel contenant un bilan de ses activités et en transmet une copie à la commission scolaire.
- 83.** Le conseil d'établissement informe la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité.
- 84.** Le conseil d'établissement approuve les modalités d'application du régime pédagogique proposées par le directeur de l'école.
- 85.** Le conseil d'établissement approuve l'orientation générale proposée par le directeur de l'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves.
- 86.** Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option proposé par le directeur de l'école en s'assurant:
- 1° de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre;
 - 2° du respect du temps minimum prescrit pour l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, par le comité catholique ou protestant, selon le cas;
 - 3° du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.
- 87.** Le conseil d'établissement approuve la programmation proposée par le directeur de l'école des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur des locaux de l'école.
- 88.** Le conseil d'établissement approuve la mise en oeuvre proposée par le directeur de l'école des programmes des services complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique et déterminés par la commission scolaire ou prévus dans une entente conclue par cette dernière.
[...]
- 94.** Le conseil d'établissement peut, au nom de la commission scolaire, solliciter et recevoir toute somme d'argent par don, legs, subventions ou autres contributions bénévoles de toute personne ou de tout organisme public ou privé désirant soutenir financièrement les activités de l'école.
Il ne peut cependant solliciter ou recevoir des dons, legs, subventions ou autres contributions auxquels sont rattachées des conditions qui sont incompatibles avec la mission de l'école, notamment des conditions relatives à toute forme de sollicitation de nature commerciale. [...]
- 95.** Le conseil d'établissement adopte le budget annuel de l'école proposé par le directeur de l'école, et le soumet à l'approbation de la commission scolaire.

2. Au sujet des directeurs et directrices d'école

96.12. Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école.

96.13. Le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs et, à cette fin:

- 1° il coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école;
- 2° il s'assure de l'élaboration des propositions visées dans le présent chapitre qu'il doit soumettre à l'approbation du conseil d'établissement;
- 3° il favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école et à la réussite scolaire;
- 4° il informe régulièrement le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve en vertu de l'article 96.15.[...]

96.15. Sur proposition des enseignants ou, dans le cas des propositions prévues au paragraphe 5°, des membres du personnel concernés et après consultation du conseil d'établissement dans le cas visé au paragraphe 3°, le directeur de l'école:

- 1° approuve, conformément aux orientations déterminées par le conseil d'établissement, les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
- 2° approuve les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
- 3° approuve, conformément à la présente loi et dans le cadre du budget de l'école, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études;
- 4° approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire;
- 5° approuve les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire, sous réserve de celles qui sont prescrites par le régime pédagogique.

Les propositions des enseignants ou des membres du personnel visées au présent article sont faites selon les modalités établies par ceux-ci lors d'assemblées générales convoquées à cette fin par le directeur de l'école ou, à défaut, selon celles établies par ce dernier.

Une proposition des enseignants ou des membres du personnel sur un sujet visé au présent article doit être donnée dans les 15 jours de la date à laquelle le directeur de l'école en fait la demande, à défaut de quoi le directeur de l'école peut agir sans cette proposition.

Lorsque le directeur de l'école n'approuve pas une proposition des enseignants ou des membres du personnel, il doit leur en donner les motifs.

96.16. Avec l'autorisation du ministre, un nombre d'unités supérieur à celui prévu au régime pédagogique peut être attribué à un programme d'études local. [...]

96.20. Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel, ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel.

- 96.21.** Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière. [...]
- Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant.
- 96.22.** Le directeur de l'école, après consultation du conseil d'établissement, fait part à la commission scolaire des besoins de l'école en biens et services, ainsi que des besoins d'amélioration, d'aménagement, de construction, de transformation ou de réfection des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école.
- 96.23.** Le directeur de l'école gère les ressources matérielles de l'école en appliquant, le cas échéant, les normes et décisions de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire.
- 96.24.** Le directeur de l'école prépare le budget annuel de l'école, le soumet au conseil d'établissement pour adoption, en assure l'administration et en rend compte au conseil d'établissement. [...]
- 96.25.** Le directeur de l'école participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire.
- 96.26.** Le directeur de l'école exerce aussi les fonctions et pouvoirs que lui délègue le conseil des commissaires.
- À la demande de la commission scolaire, il exerce des fonctions autres que celles de directeur d'école.

3. Au sujet des commissions scolaires au regard des écoles

- 222.** La commission scolaire s'assure de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement, conformément aux modalités d'application progressive établies par le ministre en vertu de l'article 459.

Pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à un élève, la commission scolaire peut, sur demande motivée des parents d'un élève, d'un élève majeur ou d'un directeur d'école, l'exempter de l'application d'une disposition du régime pédagogique. Dans le cas d'une exemption aux règles de sanction des études visée à l'article 460, la commission scolaire doit en faire la demande au ministre.

Elle peut également, sous réserve des règles de sanction des études prévues au régime pédagogique, permettre une dérogation à une disposition du régime pédagogique pour favoriser la réalisation d'un projet pédagogique particulier applicable à un groupe d'élèves. Dans le cas d'une dérogation à la liste des matières, la commission scolaire doit obtenir l'autorisation du ministre conformément à l'article 459.

- 222.1.** La commission scolaire s'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre en vertu de l'article 461.
- Cependant, une commission scolaire peut, à la demande du directeur d'une école, après consultation des parents de l'élève et sous réserve des règles de sanction des études prévues au régime pédagogique et des règlements du comité catholique ou du comité protestant, dispenser d'une matière prévue au régime pédagogique un élève qui a besoin de mesures d'appui dans les programmes de la langue d'enseignement, d'une langue seconde ou des mathématiques; la dispense ne peut toutefois porter sur l'un ou l'autre de ces programmes.
- En outre, une commission scolaire peut, avec l'autorisation du ministre et aux conditions qu'il détermine, permettre à une école de remplacer un programme d'études établi par le ministre par un programme d'études local dans le cas d'un élève ou d'une catégorie d'élèves incapables de profiter des programmes d'études établis par le ministre. Un programme d'études local est soumis par la commission scolaire à l'approbation du ministre.
- 224.** La commission scolaire établit un programme pour chaque service éducatif complémentaire et particulier visé par le régime pédagogique, sauf dans les domaines qui relèvent de la compétence d'un ministre autre que le ministre de l'Éducation. [...]
- 225.** La commission scolaire s'assure que l'école dispense, selon le choix de l'élève ou de ses parents, l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, ou l'enseignement moral. [...]
- 230.** La commission scolaire s'assure que pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre, l'école ne se serve que des manuels scolaires, du matériel didactique ou des catégories de matériel didactique approuvés par le ministre et, s'ils sont relatifs à l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, approuvés par le comité catholique ou par le comité protestant, selon le cas. [...]
- 231.** La commission scolaire s'assure que l'école évalue les apprentissages de l'élève et applique les épreuves imposées par le ministre. [...]
- Elle peut imposer des épreuves internes dans les matières qu'elle détermine à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire.
- 233.** La commission scolaire, après consultation du comité de parents, établit les règles pour le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et celles pour le passage du premier au second cycle du secondaire, sous réserve de celles qui sont prescrites au régime pédagogique.
- 234.** La commission scolaire doit, sous réserve des articles 222 et 222.1, adapter les services éducatifs à l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon ses besoins, d'après l'évaluation qu'elle doit faire de ses capacités selon les modalités établies en application du paragraphe 1^o du deuxième alinéa de l'article 235.
- 235.** La commission scolaire adopte, après consultation du comité consultatif des services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une politique relative à l'organisation des services éducatifs à ces élèves qui assure l'intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l'école de chacun de ces élèves lorsque l'évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves.
- Cette politique doit notamment prévoir:

-
- 1° les modalités d'évaluation des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquelles doivent prévoir la participation des parents de l'élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable;
 - 2° les modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ou groupes ordinaires et aux autres activités de l'école ainsi que les services d'appui à cette intégration et, s'il y a lieu, la pondération à faire pour déterminer le nombre maximal d'élèves par classe ou par groupe;
 - 3° les modalités de regroupement de ces élèves dans des écoles, des classes ou des groupes spécialisés;
 - 4° les modalités d'élaboration et d'évaluation des plans d'intervention destinés à ces élèves.
Une école spécialisée visée au paragraphe 3° du deuxième alinéa n'est pas une école visée par l'article 240.
- 236.** La commission scolaire détermine les services éducatifs qui sont dispensés par chaque école.
- 238.** La commission scolaire établit le calendrier scolaire des écoles en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique.
- 239.** La commission scolaire inscrit annuellement les élèves dans les écoles conformément au choix des parents de l'élève ou de l'élève majeur. Toutefois, si le nombre de demandes d'inscription dans une école excède la capacité d'accueil de l'école, l'inscription se fait selon les critères déterminés par la commission scolaire après consultation du comité de parents.
- Les critères d'inscription doivent donner la priorité aux élèves qui relèvent de la compétence de la commission scolaire et, dans la mesure du possible, aux élèves dont le lieu de résidence est le plus rapproché des locaux de l'école. Ils doivent être adoptés et mis en vigueur au moins 15 jours avant le début de la période d'inscription des élèves; copie doit en être transmise dans le même délai à chaque conseil d'établissement.
- Les conditions ou critères d'admission à un projet particulier ne doivent pas servir de critères d'inscription des élèves dans une école ; ils ne peuvent avoir pour effet d'exclure de l'école de son choix l'élève qui a le droit d'être inscrit dans cette école en application des critères visés au premier alinéa.
- 240.** Exceptionnellement, à la demande d'un groupe de parents et après consultation du comité de parents, la commission scolaire peut, avec l'approbation du ministre, aux conditions et pour la période qu'il détermine, établir une école aux fins d'un projet particulier.
- La commission scolaire peut déterminer les critères d'inscription des élèves dans cette école.
- 242.** La commission scolaire peut, à la demande d'un directeur d'école, pour une cause juste et suffisante et après avoir donné à l'élève et à ses parents l'occasion d'être entendus, inscrire un élève dans une autre école ou l'expulser de ses écoles; dans ce dernier cas, elle le signale au directeur de la protection de la jeunesse.
- 243.** La commission scolaire participe à l'évaluation faite périodiquement par le ministre du régime pédagogique, des programmes d'études, des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études établis par le ministre et du fonctionnement du système scolaire.

Commission de l'enseignement secondaire

Marie Lissa ROY-GUÉRIN

Présidente de la Commission
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Nicole BHERER

Parent
Rimouski

Jacques BORDAGE

Retraité
Beauport

Pierre DE GARIE

Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Lise DELISLE

Conseillère d'orientation
École secondaire Les Compagnons-de-Cartier
Commission scolaire des Découvreurs

Denyse GAGNON-MESSIER

Conseillère pédagogique à la retraite
St-Jean-sur-Richelieu

Hélène GIGUÈRE

Directrice
Service des affaires étudiantes
Collège Ahuntsic

Pierre GOSSELIN

Directeur
École Calixa-Lavallée
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Thérèse LAFERRIÈRE

Professeure
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Claude LA ROCHELLE

Conseiller pédagogique à la retraite
La Conception

Odette PLANTE

Enseignante
École Émilie-Gamelin
Commission scolaire des Grandes-Seigneuries

Aline TARDIF

Directrice adjointe
École secondaire de l'Horizon
Commission scolaire des Navigateurs

Donald TAYLOR

Directeur
Services communautaires
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

WATTERS, Denis

Enseignant et agent de développement pédagogique
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Coordonnation de la Commission

Suzanne BOUCHARD**Claude LAMONDE**

Les personnes suivantes ont également participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission* :

Annie CLAVEL

Orthopédagogue
École secondaire Mont Sainte-Anne
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Anne-Marie HOULE

Enseignante au primaire
École Mgr Grenier
Victoriaville

LORTIE, Bernard

Sûreté du Québec
Boisbriand

* Membres en 1997-1998

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE
Présidente

Judith NEWMAN
Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU
Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Marcel G. BASTIEN
Professeur
Technologie du génie électrique
Collège Vanier

Aline BORODIAN
Étudiante au 2^e cycle
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER
Professeur
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ
Directeur
École Sophie-Barat
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ
Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Gaston DENIS
Professeur retraité
de l'Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS
Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU
Directrice
Services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD
Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON
Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia

Linda JUANÉDA
Directrice adjointe
École Saint-Pierre
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE
Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE
Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ
Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ
Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN
Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE
Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT
Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

Guy CÔTÉ

Président du Comité catholique

Graham JACKSON

Président du Comité protestant

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE

Sous-ministre

Ministère de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER

Sous-ministre associée de foi catholique

Ministère de l'Éducation

Grant C. HAWLEY

Sous-ministre associé de foi protestante

Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Alain DURAND

Claude LAMONDE

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999)..... 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998)..... 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998)..... 50-0421

Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998)..... 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998)..... 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997)... 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997)..... 50-0416

L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996)..... 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le Financement des universités (1996) . 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996)..... 50-0410

La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996)..... 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996)..... 50-0408

La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995)..... 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995)..... 50-0405

Projet de Règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé)..... 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995)..... 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995)..... 50-0402

Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé) 50-0401

Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé)..... 50-0400

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal (1995)..... 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995)..... 50-0398

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire (1994) (Épuisé) 50-0397

L'Enseignement supérieur et le développement économique (1994)..... 50-0396

**RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET
LES BESOINS DE L'ÉDUCATION**

- 1997/1998** **Éduquer à la citoyenneté**
(Épuisé) 50-0168
- 1996/1997** **L'Insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager** 50-0166
- 1995/1996** **Pour un nouveau partage des
pouvoirs et responsabilités en
éducation** 50-0164
- 1994/1995** **Vers la maîtrise du change-
ment en éducation**..... 50-0162
- 1993/1994** **Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la commu-
nication : des engagements
pressants** 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

**Différencier le curriculum au secondaire : vers
des parcours scolaires stimulants pour les jeu-
nes** (1999)

**Le Renouvellement du curriculum : expérien-
ces américaine, suisse et québécoise** (1999)

**La Formation continue du personnel des en-
treprises. Vers la gestion des compétences par
l'entreprise et par chaque employé** (1998)

**À propos des interventions d'insertion et de
leur impact** (1997)

**Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du travail**
(1997)

**Les Conséquences psychologiques du chô-
mage : une synthèse de la recherche** (1997)

**L'Insertion professionnelle des diplômées et
diplômés : le langage des chiffres** (1997)

**À propos de la régionalisation en éducation et
du développement social : étude exploratoire**
(1997)