

De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant¹

Guy Pelletier

Université de Sherbrooke

Dans un monde qui bouge, il vaut mieux penser le changement que de changer le pansement
Francis Blanche

Le changement et l'innovation sont devenus des thématiques dominantes en éducation. Plusieurs rapports nationaux et internationaux (OCDE, 1996, 2000) questionnent les systèmes éducatifs actuels au regard de leur capacité à s'adapter aux mutations profondes des sociétés, aux nouveaux savoirs, à la compétitivité économique et à la mondialisation des échanges humains. Probablement, comme jamais par le passé, la gestion du changement est devenu l'enjeu central des responsables des systèmes éducatifs et la tâche première de ses dirigeants.

Parmi les nombreux constats que l'on peut réaliser au regard des changements actuels en éducation, c'est bien que, contrairement aux décennies précédentes, la majeure partie de l'initiative de la demande ne provient plus du milieu scolaire lui-même, ni des suites de la recherche réalisée en éducation, mais bien le plus souvent d'agents économiques externes à celui-ci, à sa culture et, de ce fait, en partie étrangers à ses pratiques, à ses croyances et à ses valeurs². Il s'agit là d'une réalité nouvelle à l'égard de laquelle nous avons développé, jusqu'ici, une capacité limitée de réponse et que, désormais, nous devons prendre en compte.

Par ailleurs, on peut parfois se demander si ces vagues continues de changements tous azimuts en éducation ne constitueraient pas un nouveau mode de gestion et d'encadrement du système, tout particulièrement de ses dirigeants. En effet, pour reprendre Elmore et ses collaborateurs (1990), nous sommes confrontés à des vagues successives de changements où les rythmes de croisière sont devenus inexistantes. Et, de façon paradoxale, bien des changements annoncés ou en cours vont à l'encontre de changements valorisés et engagés il y a à peine quelques temps. Alors, non seulement les rythmes de croisière n'existent plus, mais les ports d'attache se défilent dans la mouvance des croyances et des certitudes qui passent.

En fait, le discours sur le changement en éducation est devenue en grande partie un discours politisé soumis aux aléas paradoxaux et incantatoires de la médiatisation politique à l'heure du tout événement, de la télé-réalité et de l'instantanéité communicationnelle du téléphone cellulaire et du courrier électronique. « Le changement dans la continuité » est devenu un slogan creux, mais l'analyse du contenu du changement nécessite une vigilance sans cesse accrue.

¹ Chapitre de livre paru dans D.Biron, M. Cividini et J.F. Desbiens (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Les Éditions du CRP. Pp 89-102

² Cette situation a été particulièrement mise en valeur par Brassard et Lessard (1998) dans leur analyse des changements en éducation réalisés aux États-Unis au cours des dernières décennies

Nous présentons ici les éléments de notre analyse puisés à même nos expériences d'accompagnement de cadres supérieurs et de dirigeants engagés dans des changements majeurs. D'abord, nous procédons à l'analyse du sens du changement pour la haute direction d'un ministère et de certains enjeux qu'il suscite ; puis, notre analyse porte sur les encadrements intermédiaires régionaux et locaux, notamment au niveau des directions d'établissement. Enfin, dans une troisième partie, un certain nombre d'observations sont formulées sur la conduite et le pilotage du changement en éducation.

Le changement à la haute direction d'un ministère

Sur le plan de l'analyse et de l'élaboration des politiques éducatives, il est fascinant de réaliser jusqu'à quel point il existe une hybridation croissante des systèmes éducatifs³. Ainsi, à maints égards, on peut observer que la structuration des systèmes éducatifs se ressemble de plus en plus alors que leur environnements sociaux, économiques et culturels sont très différents (Pelletier, 2001a ; Pelletier, 2004a et b, Van Zantan, 2004). Si plusieurs éléments peuvent expliquer cette situation, il en est un qui est associé aux aléas de l'exercice du pouvoir politique. On attend de tout haut dirigeant qu'il soit une personne de décision et d'action. Dans le cas d'un ministre, donc d'une personne qui est au sommet de la hiérarchie, le niveau d'attente est au superlatif. Cette femme ou cet homme doit savoir tout, avoir une réponse à tout et communiquer en phrases simples des problèmes complexes, voire insolubles. Sa crédibilité dans la fonction est en jeu. Puis, il doit savoir assez tôt occuper ses cadres sinon ce sont ces derniers qui vont l'occuper et cela risque d'être très néfaste à sa carrière... politique.

À maints égards, les changements majeurs et particulièrement les réformes constituent des outils politiques qui répondent aux besoins de légitimation des femmes et des hommes engagés dans une carrière politique. Rares sont les ministres qui ne sont pas consommateurs de réformes. De fait, pour comprendre les réformes, il faut probablement aussi comprendre les ministres qui les portent, les déportent, les reportent, les exportent et, bien sûr, les importent...

La carrière politique possède son lot de défis et de difficultés. Un ministre de l'Éducation est un passager solitaire qui a un billet à sens unique et qui, le plus souvent, a très peu de temps pour laisser sa signature personnelle, laisser sa marque dans l'histoire. Par exemple, au Québec, depuis plus d'une décennie il y a eu un changement de ministre de l'Éducation à tous les 16 à 18 mois et cela quel que soit le parti politique au pouvoir. À ma connaissance, on retrouve sensiblement la même réalité ailleurs, la République genevoise constituant un cas d'exception.

Or, tout ministre de l'Éducation aspire généralement à laisser son nom à une grande réforme et, par la suite, obtenir un ministère plus valorisé à caractère économique. En conséquence, en tant que premier responsable d'un ministère, les ministres s'intéressent davantage aux changements de structures qu'aux changements de pratiques réelles. Les changements de structures sont plus spectaculaires, peuvent s'inscrire dans des durées plus courtes alors que les changements de pratiques nécessitent du temps, de la recherche,

³ C. Lessard., A. Brassard et J. Lusignan (2002) signalent cette situation pour quelques pays occidentaux, mais l'on retrouve une réalité de plus en plus similaire dans les pays en développement. Voir, à cet effet, les travaux de la Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique tenue en décembre 2003, site www.adeanet.org.

de la formation et des ressources nouvelles. Puis, les changements de pratiques suscitent davantage de résistance que les changements de structures. Avec un génie limité, on peut le plus souvent trouver le moyen cosmétique de mettre ses vieilles pratiques dans les nouvelles structures.

Toutefois, en éducation, si les changements de structures affectent peu les enseignants et leurs classes, elles mettent en déséquilibre variable le personnel d'encadrement. Par exemple, au Québec, le regroupement récent des commissions scolaires aura été une opération « énergivore » pour plusieurs d'entre elles au cours des dernières années. À maints égards, on pourrait dire la même chose pour les projets éducatifs *new-look* de la réforme devenus quelques mois plus tard *has been* avec l'arrivée des plans de réussite, devenus eux-mêmes questionnés ces jours-ci s'ils ne permettent pas une évaluation comparée des écoles plus ou moins sous la forme d'un « palmarès politiquement correct ».

Les réformes en éducation sont souvent précédées d'un grand moment d'échanges et de rencontres du même type que celui des « États généraux sur l'éducation ». Ce sont très souvent des moments qui suscitent un grand intérêt, mais il est difficile d'en évaluer les effets réels dans la formulation des politiques consécutives (Demailly, 2001 ; Pelletier, 2001b et c). Car le plus souvent, les femmes et les hommes qui ont été les porteurs et supporteurs d'une réforme ne sont plus là lors de sa mise en œuvre et s'ils sont présents, ils prennent souvent un maquis discret sur le sujet. Dans un même sens, bien souvent les personnes qui posent et clarifient les problèmes sont différentes de celles qui offrent des réponses. Or, pour des raisons notamment pragmatiques⁴, les deuxièmes sont souvent plus écoutées que les premières.

Puis, comme chaque ministre de l'éducation aimerait bien avoir son nom associé à une réforme pour la postérité, rares sont les ministres qui n'hésitent pas à transformer – même dans son sens premier – la réforme portée par son prédécesseur, et cela, en faisant l'économie des grandes rencontres de réflexion et de partage. En fait, aucun ministre ne veut vivre avec le fantôme plus ou moins charismatique de son prédécesseur. Cela vaut aussi pour un parti politique...

In fine, si par essence, toutes les réformes sont un jour ou l'autre imposées, elles sont rarement finies dans leur forme, de telle sorte que leur nature ambiguë rend dépendant le personnel d'encadrement de l'orientation réelle favorisée par la haute direction du ministère. À titre d'exemple, dans le cadre de l'implantation de la réforme scolaire québécoise, on pourrait probablement faire le décompte du nombre de croisés pédagogiques du secondaire, porteurs de l'idéologie de la réforme, qui ont perdu une partie de leur scalp dans la valse-hésitation des décisions ministérielles. On pourrait aussi rechercher vainement où se situent les plans de réussite ou la multiplication des filières sélectives au secondaire et au primaire dans les orientations privilégiées lors des États généraux (Gouvernement du Québec, 1996 ; Conseil supérieur de l'éducation, 2003). En fait, les autorités politiques sont à la quête continuelle de changements à apporter aux situations actuelles. Par essence, cela s'appelle un programme politique et c'est ce qui

⁴ Au tournant des années 70, alors que les universités occidentales sont secouées par des mouvements étudiants, deux Américains (M.D. Cohen, J.G. March) et un Norvégien, (J.P. Olsen), conduisent des recherches sur le fonctionnement d'universités américaines. Dans le cadre de leur analyse, ils recourent à la métaphore de la « poubelle » pour expliquer le processus aléatoire de décision quand des « problèmes » et des « solutions » se rencontrent sans nécessairement être en lien étroit les uns avec les autres (Pelletier, 2003).

justifie l'existence d'un parti politique. Par ailleurs, il ne manque pas d'experts de toutes sortes qui ont des projets « clefs en main » qui sont présentés aux politiques et aux cadres comme étant la « bonne réponse » aux nécessités des changements à réaliser. Cela s'appelle le commerce de la consultation et, comme toutes activités commerciales, il faut en payer la taxe sur la « valeur ajoutée », mais pas nécessairement la « taxe d'amusement »... La rencontre des uns et des autres n'est pas sans influencer sur la nature réelle des changements qui seront valorisés et mis à l'ordre du jour pour les mois à venir.

Le changement au sein de l'encadrement local

Les autorités politiques déclarent qu'il faut changer sur les grands objectifs, mais disent rarement comment le faire. Mais, il faut reconnaître que les « politiques » s'intéressent davantage aux journaux du matin qu'aux ouvrages en pédagogie et en gestion de l'éducation.

Les enseignants posent alors, le plus souvent, de très bonnes questions sur le pourquoi et le comment faire. En fait, j'ai pu observer que, plus souvent qu'autrement, c'est l'encadrement intermédiaire qui risque de se faire « entarter » dans cette histoire. Le personnel d'encadrement est le plus souvent coincé entre leur loyauté à l'égard de ceux d'en haut et de ceux d'en bas. En fait, pour les cadres intermédiaires, au sein d'un contexte socio-politique abrasif, diriger au temps des réformes est souvent développer l'art de surfer le changement sur un point fixe. C'est à la fois apprendre à composer avec la mouvance du changement, mais bien repérer les frontières de ses balises d'action, car il n'y pas de changements réels qui ne partent du pays réel, de ses possibles et de ses contraintes.

Par ailleurs, c'est de l'encadrement intermédiaire (cadres des commissions scolaires, directeurs, responsables d'écoles, conseillers pédagogiques, etc.) qu'émergent les personnes clefs d'un dispositif de changements réels. Ce sont elles qui doivent être les plus habiles à comprendre le sens des réformes, les mieux placées pour décaper les discours prosélytes qui les accompagnent et les recadrer dans des pratiques authentiques. Car, il existe trop souvent une véritable « religion du changement » qui nécessite d'être désacralisée et d'être analysée sous des cadres critiques et éthiques. Car, de quels changements parle-t-on au juste ? Quelles en sont les sources de sa légitimité ? À quel projet de société font-ils référence ? À quelle vision de la personne et de la société fait-on référence ? Par exemple, dans le cas du Québec, en quoi ce changement est associé aux grands consensus construits lors des États généraux sur l'éducation ?

Les réponses à ces questions sont rarement simples, parfois surprenantes, et révèlent souvent des consensus mous, des orientations fragiles et des légitimités à construire d'abord et avant tout dans l'action⁵. Et ces constructions se font non pas en haut, mais en bas, et nécessitent une sensibilité à un certain nombre de savoirs d'action.

De l'art du pilotage du changement et de la résistance⁶

On ne change pas les pratiques au sein d'un système éducatif par décret. Si un texte réglementaire est incontournable pour fixer un certain cadre, cela prend beaucoup plus de génie pour œuvrer à la transformation des pratiques professionnelles⁷. La réalité du changement est fort différente selon que l'on soit à la direction d'un ministère, d'une région ou d'un établissement scolaire. Le rapport au temps est aussi très différent. À la haute direction d'un ministère, il peut y avoir beaucoup de gens pressés, mais qu'en est-il des urgences véritables ? Au niveau local et régional, la réalité est bien différente.

⁵ Perrenoud (1998) pose même l'intérêt d'évaluer les réformes compte tenu notamment de cet aspect.

⁶ Les propos qui suivent sont adaptés d'un texte précédent intitulé « Activer le changement et l'innovation : pistes pour l'action » Pelletier (1998).

⁷ Voir particulièrement à ce sujet Hargreaves et Evans (1997) et Gather Thurler, (2000).

Souvent même, la gestion des petites et grandes urgences consomme l'essentiel de certaines journées de travail.

Puis, piloter un projet de changement au niveau local nécessite le recours à de multiples habiletés. Il faut passer du discours à l'action. Et chacun apprend vite à ses dépens qu'un discours séduisant, qu'une expérimentation brillante ou un rapport bien rédigé n'ont pas le pouvoir magique de provoquer l'adhésion. Canaliser les forces innovantes et soutenir les actions de changement exigent de réelles habiletés de pilotage. Il faut savoir argumenter, convaincre, négocier, trouver des appuis, choisir ses alliés, tirer parti de ses marges de manœuvre, bref savoir mobiliser un ensemble de ressources que l'on identifie aux habiletés politiques⁸. Pour conduire un projet de changement, il ne suffit pas d'avoir de bonnes idées, il faut que les bonnes idées deviennent des réalisations et, pour cela, qu'elles recueillent l'appui et l'engagement des personnes et des groupes qui constituent les agents déterminants d'une réussite ou d'un échec. Activer un changement nécessite donc une habilitation à œuvrer au niveau des pratiques collectives avec le cortège de compétences que cela exige au regard de la conduite de groupe, du travail en équipe, de la négociation et de la gestion des conflits.

Dans un tel contexte, activer un changement c'est d'abord se mettre en posture de modifications de ses croyances, de ses automatismes, de ses routines, bref de ces éléments structurants qui constituent de larges pans de son identité. Somme toute, c'est accepter de quitter son pilotage automatique pour affronter le vide des certitudes, se déplacer sur le fil du rasoir pour mieux repérer son chemin, tracer sa trajectoire.

⁸ Voir à ce sujet, l'intéressante contribution de Harel-Chiasson (1993). Pour certains passages de ce texte, son analyse et ses observations sont compatibles avec les nôtres.

Savoir composer avec les résistances...

Mais, activer le changement ne consiste pas à réinventer la poudre à canon, mais bien à être sensible à une certaine ingénierie de l'action, plus particulièrement au développement de ses compétences en leadership de projet. C'est aussi comprendre que si favoriser l'innovation est une stratégie nécessaire pour faciliter l'adaptation au changement, cela ne constitue pas, par essence, une action totalitaire. Dit d'une autre manière, les personnes qui appuient une innovation ou un changement ne le font pas nécessairement pour des bonnes raisons et celles qui s'y opposent ne le font pas nécessairement pour des mauvaises. Les enseignants interprètent un projet de changement en fonction d'une « grille écologique » où le souci d'économie est manifeste. Ils savent porter un regard éveillé sur les discours racoleurs, débusquer la langue de bois et très bien résister aux volontés du Prince qui passe.

On ne pérennise pas des changements en éducation qu'avec un personnel composé essentiellement de saints et de héros (Prost, 1996). Un bon système éducatif est aussi constitué de cadres et d'enseignants consciencieux qui tiennent à leur pratique routinière, qui ne sont pas prêts à adopter la dernière bricole à la mode ou à se lancer à l'assaut de la première barricade venue. Ils apprécient leur métier, les pratiques qu'ils ont peaufinées avec les années et ne sont pas nécessairement prêts à troquer leur quiétude et à bouleverser leur existence. En ce sens, ils sont porteurs d'un projet de continuité, d'un héritage culturel avec ses coutumes et ses résistances. Ils sont de ce fait les grands témoins de ce que l'on attend aussi d'un système éducatif : la reconduction de la société. Puis, sous leur regard pragmatique, « un tien vaut mieux que deux tu l'auras ». En conséquence, un personnel enseignant consciencieux peut se montrer réticent à abandonner des pratiques maîtrisées, bien que limitées, pour un projet de changement sujet à bien des inconnus. Puis, il faut savoir reconnaître que l'histoire de l'éducation est aussi remplie de ces volontés généreuses de changements et d'innovations pédagogiques qui ont transformé l'exercice de la pratique en véritables champs de bataille.

Activer un projet de changement repose sur un art qui réside non pas à agir contre ces résistances mais à « apprendre à faire avec ». Par essence, il faut savoir reconnaître que le changement s'effectue généralement dans un contexte conflictuel et qu'il est objet de contestation. On ne change pas parce que l'on a décidé de changer. On change parce que l'on n'a pas le choix, parce que l'on est obligé de remplacer des pratiques pédagogiques qui ne répondent plus aux attentes des uns et des autres, mais qui sont aussi souvent en dissonance avec ses propres croyances.

Une personne d'expérience estime assez bien les exigences que nécessite la réalisation d'une innovation ou d'un changement de pratique. À sa manière, elle s'associe au groupe de « ceux qui ont donné dans le passé... » C'est probablement sur cette dimension, plus qu'aucune autre, qu'un soutien de qualité de la direction et de l'encadrement a une importance stratégique. Pour peu que la personne se sente laissée à elle-même, qu'elle dispose que d'un minimum d'aide et de reconnaissance de ses supérieurs, son engagement dans un projet de changement risque fort de devenir aléatoire. À ce niveau, il est opportun de comprendre que le savoir-faire professionnel d'une personne repose sur une théorie générale de l'action, acquise dans la pratique, donc en majeure partie intériorisée, qui lui permet de rendre viable une importante interaction quotidienne. Bref, somme toute, de survivre au sein d'un environnement où l'épuisement professionnel est omniprésent. Or, s'engager au sein d'un changement signifiant, c'est remettre en cause

une partie des routines acquises qui constituent d'importants éléments de régulation de l'action, d'économie cognitive et de gestion des tensions. Sans soutien réel, il faut reconnaître que cela prend une énergie peu commune pour effectuer un parcours qui peut fort bien ressembler à une traversée du désert.

Savoir composer avec le changement

On ne le dira probablement jamais assez, bien des projets de changement s'effondrent tout simplement parce qu'ils ont été, dès leur départ, objets de confusion et d'un manque réel de pilotage. Conduire un projet de changement, c'est d'abord l'art de savoir pointer. Pointer ne veut pas dire se retirer dans des activités de commandement mais, bien au contraire, savoir exercer de l'influence, susciter l'adhésion à ses projets et, pour cela, il faut aussi savoir écouter. Beaucoup trop d'organisations sont aujourd'hui « gérées » et « sur-commandées » plutôt que « dirigées ». En conséquence, nous sommes fréquemment sur-administrés dans les petites choses et sous-administrés dans les grandes, dans celles qui produisent du sens. Pointer, c'est savoir s'engager dans la construction du temps et de l'espace, changer de route sans perdre le cap, rallier les uns et les autres – et d'abord soi-même – à une vision porteuse de l'action.

Une vision, c'est d'abord une représentation de l'avenir. Plus justement, c'est un outil de projection qui permet à une équipe de direction de sculpter son environnement en fonction d'un projet, d'une image qu'elle se fait d'elle-même dans l'avenir. Une vision n'est pas la simple expression d'une écriture technique mais traduit aussi des atmosphères, des ambiances, un climat et une culture organisationnelle. Il est très difficile de s'engager dans un chantier complexe si l'on ne dispose pas d'une riche vision qui vienne soutenir notre imaginaire.

Si savoir pointer, c'est-à-dire proposer un projet signifiant, constitue une nécessité, le réaliser exige aussi l'accès à d'autres habiletés. J'ai signalé plus haut toute l'importance qu'il faut accorder à la maîtrise d'habiletés politiques et à la juste compréhension de la fonction des résistances. Ces résistances font partie intégrante d'un processus d'appropriation et d'ouverture à un changement réel. Je serais d'ailleurs très inquiet à l'égard d'un changement présenté comme réussi et qui n'aurait suscité aucune résistance.

De quelques savoirs de pilotage

Dans le pilotage du changement, il existe aussi un certain nombre de savoirs d'action (Barbier, 1996 ; Garant, 1999 ; Gather Thurler, 1999 ; Pelletier, 1996, 1999) qui mérite tout notre attention. Certains de ces savoirs sont associés aux constats présentés dans les paragraphes suivants.

S'engager assez tôt dans l'action

Il y a probablement rien de plus démobilisant que des préparatifs qui n'en finissent plus. À tout vouloir prévoir, on assassine les meilleures volontés. Par essence et par existence, le résultat d'un changement n'est jamais totalement donné au départ. C'est dans l'action que l'on réalise les incidences du changement et, qu'au besoin, on apporte les nécessaires ajustements. À cet effet, il est important de témoigner de la confiance, voire de gérer les

anxiétés. Il est bien inutile de vouloir donner au départ des réponses à des questions qui viendront plus tard ou... ne se poseront même pas.

Nécessité d'une locomotive et de quelques wagons

Rappelons-le, mettre en place un changement n'est pas une action totalitaire. Pour ce faire, il faut d'abord commencer par un commencement. Nous n'avons pas tous, et même aux diverses époques de la vie, les mêmes disponibilités ou ressources pour s'engager dans des projets de changement. Toutefois, l'expérience a suffisamment démontré que cela prend, au départ, au moins un porteur du projet et quelques collègues vraiment engagés dans l'opération. Sans cette masse critique, il est bien difficile d'inscrire cette mouvance, cet appel d'air qui fera en sorte que l'équipe élargie inscrira le changement, la transformation dans son histoire collective. C'est particulièrement ici que le rôle des responsables de l'encadrement, qu'ils soient cadres, directeurs d'établissement ou conseillers, remplit une importante fonction critique. S'il n'y a pas de soutien de la direction, des autorités, les agents de changement risquent fort de s'épuiser au travail et de se marginaliser à l'égard de leurs collègues.

Une formation continue qualifiante

Au-delà de l'appui essentiel des autorités, poursuivre un changement, en faire un projet collectif et le pérenniser, nécessitent un engagement au sein d'une formation continue centrée sur les besoins de la pratique. À défaut de formation, la mise en place d'un changement s'accompagne trop souvent d'une paupérisation de ses objectifs premiers. Ce phénomène se produit pour la simple raison que changer consiste à modifier ses pratiques et que l'on se donne souvent peu les moyens de le faire. Or, il est très difficile de revoir ses pratiques s'il n'y a pas une place pour identifier ces dernières, les expliciter, les « théoriser », c'est-à-dire se les approprier pour mieux les transformer. Réaliser une telle démarche nécessite un réel soutien que seul peut apporter une formation de qualité.

Savoir résister à la déprime

Nul doute que l'on peut faire un scénario du modèle idéal d'engagement au sein d'une démarche de transformation ou d'innovation. Mais, on ne peut le faire que sur du papier... avec ou sans couleur. Il faut savoir reconnaître qu'il est très difficile de réussir un tel projet et que, même lorsque l'on a réuni la plupart des « très bonnes conditions » pour effectuer un changement, il y a toujours une « *mauvaise passe à passer* ». Il y a une période de cinq à six mois qui est un passage difficile, au sein duquel il faut tenir et persévérer. Il faut croire à ce que l'on fait, soutenir le projet durant cette phase et éviter la facilité de passer outre.

Changer sans déqualifier, sans disqualifier

Dans tout changement – comme dans toute formation d'ailleurs – il y a toujours au départ une équation difficile à réaliser. En même temps qu'il faut plaider, convaincre de la nécessité de changer, il faut être attentif à ne pas déqualifier, voire disqualifier, les personnes avec lesquelles on œuvre. En effet, si l'on reconnaît que les efforts passés et présents ont permis la mise en place d'une école de qualité et, qu'en même temps, il faut que cette dernière change, on est au sein d'un paradoxe qui est particulièrement difficile à vivre. En fait, les personnes peuvent se sentir dévalorisées, déqualifiées par la rhétorique du changement annoncé et, en tant que dirigeant, notre marge de manœuvre en devient plus étroite. Il s'agit là d'une équation très difficile à réaliser et envers laquelle il faut être particulièrement attentif.

Savoir composer avec les médias

Un autre défi majeur d'un dirigeant en période de changement, c'est bien son rapport avec les médias. Dans toutes les régions, la guerre commerciale des titres fait rage, l'école est un objet d'intérêt, de passion, susceptible de faire bombe, bref d'accroître le tirage. Pour les dirigeants scolaires, apprendre à travailler avec les médias constitue un défi auquel ils sont souvent peu préparés. Or, on ne peut guère s'engager dans des périodes de transformation en croyant que la presse ne s'intéressera pas à notre démarche. À cet effet, il faut comprendre que les journalistes vivent des situations de travail assez particulières : précarité de l'emploi, limites des ressources, pressions du temps, etc. Le plus souvent ce

sont des généralistes qui doivent produire leur « papier sur l'école » dans des contextes parfois très contraignants. En raison de quoi, il ne faut surtout pas être à la traîne des « mauvaises surprises » avec les médias et considérer que cela fait partie du travail du dirigeant, particulièrement en période de changement, de se donner des moyens de collaboration avec les journalistes. Par exemple, préparer les entretiens avec des journalistes de façon très sérieuse, élaborer des « petits dossiers de presse » pour qu'on ne soit pas, au moment où quelque chose rebondit dans les médias, complètement tributaire d'une interprétation expéditive. Il faut être sensible au fait que ces professionnels de l'information doivent réduire en peu de temps et par un traitement accéléré des dossiers souvent très élaborés.

Le dire...

Diriger en période de changement, c'est aussi savoir établir un rapport de confiance à soi, aux autres et au temps qui passe... Aucun changement en éducation ne peut être conduit à terme sans respect de l'autre, sans le souci d'avancer avec le plus grand nombre. Si l'on s'inscrit dans cette dynamique, la communication devient une véritable préoccupation, parce qu'elle est liée réellement à la possibilité d'associer l'autre à une démarche, de ne laisser personne pour compte, qu'il soit parent, enseignant ou élève.

...et le faire

Associée à l'importance de la communication, il y a aussi la nécessité de la cohérence de ses actes. Cette dernière repose sur ses convictions profondes, sur les quelques noyaux non négociables des valeurs sur lesquelles se tissent nos actions. Être soucieux de la cohérence de ses propos et de ses actions, c'est savoir témoigner au quotidien de son authenticité.

Travailler en réseaux

En terminant, il est impossible de passer sous silence l'importance du réseautage des équipes poursuivant des projets de changement. Rares sont les personnes ou les équipes engagées au sein d'une action de changement qui ne ressentent pas, un jour ou l'autre, un grand isolement ou qui ne sont pas à la recherche de collègues engagés au sein d'un projet ou d'une action similaire. Cette mise en réseau s'avère essentielle pour valider ses actions, s'encourager à poursuivre, élargir son répertoire de stratégies, résoudre des problèmes jusqu'ici perçus comme insolubles. Somme toute, faire du possible avec de l'impossible. Chose certaine, la mise en réseaux favorise d'importants moments d'échanges et de formation entre collègues. Elle permet de constituer de véritables communautés de pratiques.

Conclusion

Les réformes en éducation sont le plus souvent annoncées par un grand moment médiatique. On parle beaucoup, on tient de beaux discours, on annonce des lendemains enchanteurs. Mais, réaliser le changement à la base, c'est une bien autre réalité. C'est apprendre à composer avec des situations vibrantes et bourdonnantes, à savoir aménager

des replis pour mieux avancer, à s'approprier le changement comme processus permanent de « coconstruction » d'univers de collaborations orientées et qui fassent sens.

Au sein de cette démarche, il faut être conscient des « échelles du changement ». Une classe ne vibre pas à la même échelle que la haute direction d'un ministère de l'Éducation. Une classe change à un rythme beaucoup plus lent et avec une relative imperméabilité au regard des discours ministériels volontaristes. Mais, elle change... Toutefois, ce changement repose d'abord sur l'évolution professionnelle des pratiques, sur l'apport de savoirs et de savoir-faire pertinents à l'intervention pédagogique et sur la qualité du travail réalisé par les agents de changement que constituent le personnel d'encadrement de proximité.

Pour le personnel de direction de l'établissement scolaire, il y a là un véritable travail de sherpa à réaliser. Dans le cadre d'une réforme majeure, un dirigeant demeure un passeur de frontières, de frontières du connu à celles qui se dessinent et s'ouvrent dans l'action, mais dont l'imprécision des contours peut susciter des inquiétudes bien légitimes. Dans un tel contexte, diriger c'est d'abord apprendre à ouvrir une porte sur le changement sans en forcer l'habitation...

Entre le discours du changement en politique et le changement en pratique, bien des réalités sont différentes. Mais, bien des défis stimulants sont aussi au rendez-vous...

Référence

- Barbier, J.M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brassard, A. et Lessard, C. (1998). L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard. In G. Pelletier et R. Charron (dir.) *Diriger en période de transformation* (p. 65-102). Montréal : AFIDES.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'approbation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation
- Demailly, L. (dir.) (2001). *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Elmore, R. F. (dir.) (1990) *Restructuring Schools, The Next Generation of Educational Reform*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depth of Educational Reform*. London : The Palmer Press.
- Garant M. (1999). Actions et savoirs chez les chefs d'établissement. In G. Pelletier, (dir.). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (p. 71-99). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1999) Savoirs d'action, savoirs d'innovation. In G. Pelletier (dir.) *Former des dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (p. 101-131). Bruxelles : De Boeck.
- Gather Thurler, M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Harel-Chiasson, F. (1993). « Les habiletés politiques : sans elles point de salut! », *Gestion*, Vol. 18, no 4, 48-57.

- Hargreaves, A. et Evans, R. (dir.) (1997) : *Beyond educational reform*. Buckingham : Open University Press.
- Lessard, C., Brassard, A. et Lusignan, J. (2002). *Les tendances évolutives des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes*. Montréal : LABRIPROF-CRIFPE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1996). *Évaluer et réformer les systèmes éducatifs*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- Pelletier, G. (1996). Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. In M. Bonami et M. Garant (dir.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement* (p. 72-97). Bruxelles : Éd. de Boeck.
- Pelletier, G. (1998). Activer le changement et l'innovation : pistes pour l'action. In G. Pelletier et R. Charron (dir.). *Diriger en période de transformation* (p. 31-45). Montréal : AFIDES.
- Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. In G. Pelletier (dir.) *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action* (p. 9-28). Paris-Bruxelles : Éd. De Boeck.
- Pelletier, G. (2001a). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs. In G. Pelletier (Dir.). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation* (p. 9-40). Montréal : AFIDES.
- Pelletier, G. (2001b). Les États généraux sur l'éducation au Québec : processus d'évaluation, de négociations et de décisions politiques. In L. Demailly (dir.) *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux et pratiques* (p. 65-76). Bruxelles : De Boeck.
- Pelletier, G. (2003). *De l'anarchie organisée au modèle de la poubelle : du côté obscur de la planification et de la décision*. Document téléaccessible aux adresses <www.afides.org>, <www.forres.ch> ou <www.guypelletier.ca>.
- Pelletier, G. (dir.) (2004a). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, G. (2004b). La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur. In L. Brunet et M. Saint-Pierre (dir.). *De la décentralisation au partenariat*. (p.151-171). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (1998). Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable ? In G. Pelletier (dir.). *L'évaluation institutionnelle de l'éducation* (p.11-49). Montréal : AFIDES.
- Prost, A. (1996). *Innovation, changement, réforme*. Conférence présentée à la Biennale de l'éducation et de la formation, le 21 avril 1996. Paris.
- Van Zantan, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.