

Leadership et Animation

Une gestion au service de l'éducation

Javier Cortés Soriano, SM
Jesús Ángel Viguera Llorente



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

Auteurs

Javier Cortés Soriano, sm; Jesús Ángel Viguera Llorente

Conception graphique de la collection

Dirección de arte corporativa SM

Supervision et correction

Essodomna Maximin Magnan, sm

Toute forme de reproduction, distribution, communication publique ou transformation de cet ouvrage est formellement interdite sans l'autorisation préalable de ses titulaires, sauf exceptions prévues par la loi. Veuillez vous adresser à CEDRO (Centre Espagnol de Droits Reprographiques, www.cedro.org) au cas où vous souhaiteriez photocopier ou scanner un quelconque passage de cet ouvrage.

Leadership et Animation

Une gestion au service de l'éducation

Javier Cortés Soriano, SM
Jesús Ángel Viguera Llorente

Traduit de l'Espagnol par Michel BELLY

Volume 6



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

TABLE DES MATIÈRES

Préface

Première Partie: Histoire et contexte

1.1 Aspects de l'éducation marianiste touchant le plus à l'Organisation et à la Structure

1. 2 Le contexte

Deuxième Partie: Gérer pour éduquer

1.1 Trois éléments clés et un objectif clairement formulé

2.2 Les ingrédients de la gestion éducative

2.2.1 Une vision globale, hiérarchisée et interactive de l'éducation scolaire

2.2.2 Le leadership comme modèle d'action d'un directeur

2.2.3 Une bonne conception de ce qu'est une organisation

2.2.4 La direction par valeurs

2.2.5 Une bonne façon de travailler avec les personnes

2.2.6 Rôle des structures centrales dans les réseaux

Troisième Partie: Structures éducatives marianistes

3. 1 Centres marianistes en réseau. Le rôle de l'unité marianiste de référence

3.1.1 Une dynamique en trois dialectiques

3.1.2 La fonction directoriale dans la structure globale

3.1.3 Impulsions plus spécifiquement données par l'unité marianiste de référence

3. 2 L'établissement scolaire marianiste

3.2.1 Comprendre l'établissement scolaire et ses domaines d'action

3.2.2 Une fonction à l'intérieur d'une structure

a). Structure

b). Caractéristiques que devrait présenter la structure d'un établissement scolaire marianiste

c). Une option fondamentale pour passer de l'organisation à l'organigramme

d). Un organigramme et une carte pour ne pas s'y perdre

3.2.3 L'équipe de direction

- a). Thèmes et tâches à court, moyen et long termes
- b). Les trois niveaux d'action
- c). Difficultés et erreurs les plus fréquentes dans l'exercice de la direction
- d). L'art d'être un bon directeur

En guise de conclusion: L'exercice du leadership dans un collège marianiste

Note du traducteur pour l'édition française.

L'auteur aime à comparer le monde scolaire au monde de l'entreprise, à l'égard duquel, d'ailleurs, il semble avoir une sympathie qui peut surprendre hors de l'espace hispanique. Un certain nombre de termes-clés ont une signification double que le vocabulaire français ne met pas forcément en évidence, tel le mot « organisation », très fréquent. Ce parallèle explique également en partie l'usage de termes ambivalents alors que nous sommes dans une étude sur la pédagogie, qui pourrait parler plus souvent et plus explicitement de l'école.

Dans le monde marianiste, l'usage du terme « laïc » demande également une attention particulière : tantôt il s'oppose à clerc et à personne consacrée, tantôt il désigne des religieux non prêtres de la Société de Marie.

Il restera au lecteur à saisir la portée universelle d'analyses qui se rapportent assez nettement au contexte espagnol.

PRÉFACE

L'ouvrage que nous vous présentons aujourd'hui appartient à la collection *ÉDUCATION MARIANISTE: TRADITION ET PROJET*. Il s'agit d'une série d'ouvrages traitant de l'éducation marianiste, dans le cadre d'un projet qui a commencé à prendre forme, il y a quatre ans, sous la responsabilité de l'Assistant Général d'Instruction d'alors.

Nous, religieux marianistes, nous créons des œuvres éducatives depuis les origines de notre Institut, soit depuis près de deux siècles. Aujourd'hui encore nous consacrons la meilleure part de nos ressources humaines et matérielles à l'éducation. Les réalisations pratiques se sont toujours accompagnées d'une réflexion sur la tâche réalisée, sur les diverses façons de répondre avec un esprit créatif aux situations nouvelles ou imprévues, ainsi que sur les moyens de transmettre notre expérience et notre sagesse aux jeunes éducateurs.

De la sorte, la tradition éducative s'est peu à peu enrichie avec le temps, se nourrissant de la réflexion, de la compétence et de la créativité de tous ceux qui ont poursuivi la route tracée par l'engagement initial. Les éducateurs marianistes – au début tous des religieux, aujourd'hui quasiment tous des laïcs – ont su entrer en dialogue avec la réalité qui les entourait afin que les objectifs éducatifs puissent toujours s'incarner dans chaque situation humaine

Les circonstances actuelles continuent à requérir notre attention. Les conditions internes à la Société de Marie et à ses établissements scolaires posent des questions nouvelles. Le développement croissant d'œuvres marianistes dans de nouveaux pays et de nouvelles cultures, et donc la nécessité de leur transmettre une pédagogie marianiste actualisée, mais également la présence majoritaire de laïcs à quasiment tous les postes de responsabilité, sont des réalités qui caractérisent les chemins de l'éducation marianiste aujourd'hui.

Cela étant, l'idée est née d'entreprendre le projet de « *L'Éducation marianiste: Tradition et Projet* ». Notre volonté d'en approfondir et d'en développer le contenu quant à nos caractéristiques éducatives nous pousse à créer quelque chose de neuf. Nous y sommes incités par le désir croissant d'apprendre à connaître notre charisme, mais également par les apports récents des sciences de l'éducation. Les circonstances nouvelles dans lesquelles vivent les jeunes et les familles dans les sociétés où nous sommes présents rendent cette tâche urgente.

Les ouvrages qui forment cette collection tentent de répondre à tous ces besoins et ciblent un large éventail de destinataires. Ils s'adressent à plusieurs catégories d'hommes et de femmes concernés par l'éducation marianiste : aux *religieux marianistes* actuellement engagés dans l'éducation, à ceux qui s'y préparent et à ceux qui lui ont consacré toute leur vie ; aux *laïcs* qui assurent des fonctions de direction, animent et enseignent dans un établissement marianiste, afin qu'ils puissent prendre à leur compte un projet éducatif qui donne un sens à leurs efforts ; aux *animateurs pastoraux et éducateurs*, afin qu'ils puissent mener à bien leur tâche en ayant pleinement conscience des principes dont s'inspirent les œuvres dans lesquelles ils travaillent ; à *tous ceux qui animent et dirigent la vie marianiste* aux divers degrés de responsabilité ; aux *pères et aux mères d'élèves* qui entrent également dans un processus de formation lorsque leurs enfants s'inscrivent dans un établissement d'éducation. Ils s'adressent également aux *anciens élèves*, à *la société* au sein de laquelle nous sommes présents ainsi qu'à tous ceux qu'intéresse l'éducation, sans oublier les Églises locales, afin qu'elles connaissent plus en profondeur ce que les œuvres éducatives marianistes ont l'ambition de réaliser.

Enfin, nous avons eu présent à l'esprit *les enfants et les jeunes* qui étudient dans nos établissements d'éducation, et sont donc les principaux destinataires de cet effort que nous déployons.

L'objectif de l'ensemble du projet est de proposer un instrument de qualité afin de promouvoir la formation, la réflexion

et le dialogue dans les différents secteurs marianistes. Il peut constituer, en même temps, une référence et une source d'inspiration pour les projets éducatifs locaux. À cette fin, il contient des réflexions théoriques et débouche sur des propositions concrètes. De cette manière, les caractéristiques de l'éducation marianiste sont présentées dans une vaste étude qui se veut profonde et rigoureuse en même temps qu'accessible.

Le projet comprend plusieurs parties, chacune d'elles se développant au sein d'une publication autonome. La première, qui s'intitule *Charisme Marianiste et Mission éducative* se propose de souligner à quel point l'engagement de la Société de Marie dans l'éducation demeure en étroite relation avec son identité propre. Dans la seconde, *Principes de l'action éducative marianiste*, nous essayons de mettre en évidence la vision de la société, du monde, de la personne que nous nous proposons de former et de l'institution dans laquelle se réalise cette tâche. Dans la troisième est abordée la question du *Contexte* dans lequel nous effectuons notre tâche éducative, les établissements marianistes devant prendre en compte, à côté des principes généraux, les besoins, les attentes et les conditions propres à chaque lieu, les progrès des sciences pédagogiques ainsi que les possibilités offertes par les nouvelles technologies. La quatrième traite de l'*Identité* de l'éducation marianiste, héritière d'une riche tradition et dont les traits caractéristiques répondent aux principes étudiés dans les sections précédentes. Dans la cinquième, qui étudie l'*Action éducative*, il s'agit d'exposer la façon dont les principes de l'éducation marianiste s'incarnent dans des réalisations et des

institutions concrètes, au sein desquelles nous nous efforçons de créer une authentique *communauté éducative*. Le sixième thème s'intitule *Leadership et Animation* des œuvres éducatives marianistes, étant donné que la réalisation des objectifs dépend, pour une bonne mesure, de ceux qui assument des responsabilités.

Dans la septième section, sous le *Nouveaux scénarios pour une nouvelle éducation* nous projetons de regrouper les contributions des pays ou des continents les plus culturellement éloignés de la sphère occidentale dans laquelle est née l'éducation marianiste, ou bien dans lesquels elle possède la tradition la plus courte.

Pour mener à bien l'ensemble de ce projet, nous avons pu compter sur la collaboration d'un éventail d'auteurs de qualité. Il y a parmi eux des religieux et des laïcs, des hommes et des femmes directement engagés dans la mission éducative marianiste ou bien y exerçant des responsabilités diverses. S'ils partent, bien entendu, de l'expérience acquise dans leur propre espace culturel, ils ne perdent jamais de vue la portée universelle de leurs réflexions.

Le livre que vous avez entre les mains appartient à la sixième section et s'intitule : «*Leadership et animation. Une gestion au service de l'éducation*». Il répond à la conviction selon laquelle la réalisation des objectifs éducatifs dépend, dans une grande mesure, de ceux qui assument les postes de responsabilité. La gestion et l'animation d'une œuvre marianiste doivent

être fidèles à ses principes, conjuguant qualité et cohérence. En particulier, il est important que les responsables sachent travailler en équipe et favoriser une atmosphère de travail qui soit compatible avec l'esprit de famille. D'autre part, l'Office marianiste d'Instruction considère la promotion de la mission et du charisme marianiste comme sa principale priorité.

Nous en devons la rédaction à deux éducateurs marianistes espagnols, l'un religieux, l'autre laïc. Experts en questions éducatives et pédagogiques d'actualité, tous deux sont de bons connaisseurs de l'éducation marianiste, un champ auquel ils se sont tout particulièrement intéressés.

Javier Cortés, prêtre marianiste, a fait ses études de philosophie à l'université de Valence et sa licence en théologie à l'Université Grégorienne de Rome. Il a travaillé de nombreuses années dans des établissements marianistes, à divers postes d'enseignement et de direction. Il a été directeur général du collège *Santa María del Pilar* de Saragosse. Il est l'auteur de nombreux articles et de conférences sur des thèmes éducatifs. Pendant plusieurs années, et encore tout récemment, il a travaillé dans le monde de l'édition, comme président de la maison d'édition SM, dont il avait été auparavant Directeur Général pendant neuf ans.

Jesús Ángel Viguera a effectué un long parcours éducatif au collège marianiste *Santa María del Pilar* de Saragosse, où il est professeur depuis plusieurs années. Licencié en sciences physiques de l'université de cette même ville et auteur de plusieurs

études sur l'éducation, il a été également directeur académique du lycée et directeur général de ce même collège jusqu'à une époque récente.

Nous les remercions sincèrement pour leur travail – sérieux, complet et rigoureusement élaboré –, ainsi que pour le temps qu'ils lui ont consacré. Que soient également remerciés tous ceux qui ont contribué, par leurs suggestions et leurs apports divers, à l'amélioration de ce texte.

Nous sommes convaincus qu'il sera très utile à tous ceux qui sont concernés par des tâches de direction. Il s'agit, en même temps, d'une contribution de grande valeur qui permettra d'approfondir la réflexion sur la proposition éducative marianiste. Il contribuera, sans aucun doute, à ce que l'éducation marianiste continue à jouer, aujourd'hui et demain, un rôle éminent et de grande qualité dans les différentes parties du monde, et puisse ainsi *continuer à donner la vie et la vie en abondance*.

Essodomna Maximin Magnan, sm
Assistant Général d'Éducation
Juillet 2014

PREMIERE PARTIE:

HISTOIRE ET CONTEXTE

1. Aspects de l'éducation marianiste touchant le plus à l'Organisation et à la Structure

Avant même de réfléchir à l'animation et à la gestion des œuvres marianistes d'éducation, il nous faut, en bonne logique, aller chercher un fondement solide, un héritage marianiste dans lequel enraciner notre pensée. C'est tout particulièrement important à ce moment de notre histoire où nous nous trouvons confrontés à la profonde transformation d'un grand nombre de nos structures de fonctionnement, ainsi qu'au modèle de présence marianiste dans les œuvres éducatives.

Cependant, les sources auxquelles nous pouvons puiser sont très largement centrées – et comment pourrait-il en être autrement ? – sur les éléments caractéristiques de l'éducation marianiste, éléments qui négligent quelque peu les questions d'organisation et de structure. Pourquoi ces dimensions manquaient-elles d'intérêt aux yeux de nos prédécesseurs ? Est-ce parce qu'elles étaient sous-entendues ? En tout cas, cela limite nos possibilités de confronter certains aspects avec l'héritage que nous avons reçu ; mais, en même temps, nous est sans cesse rappelée la raison d'être de cette structure, de cette organisation : elle n'est là que pour rendre possible un certain type d'éducation, pour que fleurissent et fructifient au mieux les éléments de la pédagogie et de la spiritualité marianistes qui constituent notre tradition. C'est donc à ces derniers que nous allons consacrer le bref parcours historique qui suit.

1.1. LE LIEN FOI-ÉDUCATION DEPUIS LES ORIGINES

Les premières Constitutions de la Société de Marie – signées par le P. Chaminade le 5 septembre 1839, à Bordeaux – fournissent, tant par leur contenu que par la façon dont elles sont construites, un premier élément quant aux bases sur lesquelles est fondée la Société, ainsi que sur son mode de gouvernement.

«La Société se propose deux objectifs principaux : 1. Elever chacun de ses membres à la perfection religieuse ; et 2. Travailler dans le monde au salut des âmes, en soutenant et propageant, par des moyens adaptés aux besoins et à l'esprit du siècle, les enseignements de l'Évangile, les vertus du Christianisme et les pratiques de l'Église catholique.»¹

Le lien entre le second objectif et la tâche éducative devient explicite dans de nombreux articles. Même dans la lettre accompagnant la Règle de Vie, et qu'il envoie au Saint-Siège, notre fondateur cite clairement le moyen dont nous devons user :

«J'ai cru devant Dieu, très Saint Père, qu'il fallait fonder deux Ordres nouveaux, l'un de vierges, et l'autre de jeunes gens, qui, tout en prouvant au monde, par le fait de leurs bons exemples, que le christianisme n'est pas une institution vieillie, et que l'Évangile est encore praticable aujourd'hui comme il y a 1800 ans, disputassent à la propagande cachée sous ses mille et une couleurs, le terrain des écoles, en ouvrant des classes de tout degré et de tout objet, spécia-

¹ Constitutions de la Société de Marie de 1839, art. 1.

lement à la classe du peuple, la plus nombreuse et la plus délaissée.»²

Est énoncée ici la prédilection de la Société de Marie pour la première jeunesse et l'école primaire, les écoles normales (qui préparent les maîtres), les écoles d'arts et métiers...³ Depuis, beaucoup de choses ont changé et nous énonçons les choses d'une autre manière, l'objectif restant identique...

«L'éducation de la foi est le but de toute notre activité apostolique. Quoi que nous fassions, c'est avec l'intention d'atteindre, directement ou indirectement, cette fin et d'apporter ainsi notre modeste contribution à la mission universelle de l'Eglise.»⁴

... de même que la manière d'y parvenir.

«Les œuvres éducatives sont pour nous un moyen privilégié de formation dans la foi. Elles permettent de semer, cultiver et faire grandir et rendre fécond l'esprit chrétien dans les âmes.»⁵

« L'apostolat de l'éducation est pour la Société de Marie un moyen privilégié de remplir sa mission. Les Marianistes qui travaillent dans les écoles s'acquittent de cette mission non seulement par l'enseignement religieux et la formation à la

² G. J. Chaminade, Bordeaux, 16-09-1838.

³ Constitutions de la Société de Marie de 1839, n° 254.

⁴ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 5.1.

⁵ Règle de Vie Marianiste de 1983, art. 74.

vie chrétienne, mais aussi par la qualité de l'enseignement en général et par son caractère chrétien.»⁶

1.2. L'OFFICE D'INSTRUCTION

Les responsabilités de gouvernement et d'animation de la Société au long de l'histoire, se fondent sur une structure profondément enracinée dans notre tradition, qui s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui et que nous appelons les Trois Offices.

«L'Office de Zèle a la charge de promouvoir le progrès spirituel des personnes et des œuvres.

L'Office d'Instruction a la responsabilité de la formation humaine, intellectuelle, et professionnelle.

L'Office du Travail a la mission d'approfondir l'esprit de pauvreté, de promouvoir la justice sociale et de gérer les biens matériels selon l'esprit de l'Évangile.»⁷

Son importance comme trait distinctif de la Société depuis ses origines ne correspond ni dans/à la maigre bibliographie marianiste qui lui est consacrée, ni dans/à une quelconque justification de la part du Fondateur lui-même. Les Trois Offices ont leur origine dans la structure d'organisation des Congrégations de Bordeaux et d'Agen. Le P. Chaminade les inclut ensuite dans les règles de vie des sœurs marianistes et les adopte plus tard comme organisation pour la Société de Marie, comme si elles allaient de soi pour tous ses membres.

⁶ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 5.10.

⁷ Règle de Vie Marianiste de 1983, art. 106.

Écoutons le P. Joseph Stefanelli sm : « Si nous avions une connaissance claire de la manière dont se sont développés les trois Offices, de leur origine et du pourquoi de leur adoption finale, nous comprendrions mieux ce qu'ils signifient et l'énorme importance que leur accorde le P. Chaminade. »⁸

Le P. Stefanelli ajoute qu'apparemment, leur structure ne joua pas un rôle d'abord administratif, mais bien plutôt formateur, puisqu'elle constitua un moyen au service de la formation permanente : la totalité du programme de formation des novices, la structure de gouvernement à tous les niveaux de la Société (général, provincial, local), les fonctions de la congrégation, les constitutions elles-mêmes... sont construites sur le schéma des trois Offices. Ainsi donc, dans l'esprit du P. Chaminade, il y avait là un aspect fondamental de notre manière d'être.

La Règle de la Société de Marie souligne, elle aussi, cet aspect essentiel :

« Les trois Offices de Zèle, d'Instruction et de Travail correspondent à trois champs de préoccupation, dont l'ensemble couvre la totalité de la vie interne et de l'apostolat tant de la Société de Marie entière que de chacun de ses membres. Chaque Office a un rôle spécifique à jouer dans la formation, l'animation et la direction des membres de la Société de Marie et de ceux auprès desquels s'exerce leur rayonnement. »⁹

⁸ *Our Marianist Heritage*, Dayton, 2003, p. 55.

⁹ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 7.16.

Ce serait une approximation grossière si l'on n'y voyait qu'une simple répartition du travail à effectuer au sein des œuvres de la Société, qu'une séparation des tâches en trois grands domaines. Cette tentation simplificatrice nous poursuit jusqu'à aujourd'hui, d'où l'intérêt pour nous d'approfondir un peu le sens de la structure des Offices, afin d'éclairer ce qui sera développé ensuite.

Unité de gouvernement, plutôt que séparation en domaines.

«A chaque niveau, le Supérieur assume la responsabilité finale des trois Offices».¹⁰ Le P. Chaminade compare ce système à l'action d'un cocher qui dirige un attelage de trois chevaux : l'initiative, la force, le dynamisme, viennent des Offices ; le supérieur coordonne et indique la direction, en sorte que les assistants responsables de chaque Office ne sont pas des doubles du supérieur.¹¹ Et il insiste en ces termes : «Le chef du temporel n'est pas un supérieur spécial du groupe des frères ouvriers, de même que le chef d'instruction n'est pas le directeur de ceux qui ont le meilleur niveau intellectuel.»¹² Les trois Offices sont responsables de tous les membres, de tous les travaux, de toute la communauté.

Subsidiarité. Les responsables des trois Offices et le supérieur agissent collégalement mais ils conduisent un exercice réel de subsidiarité, permettant ainsi que chaque thème soit résolu

¹⁰ Règle de Vie Marianiste de 1983, art. 106.

¹¹ *Dictionnaire de la Règle de Vie Marianiste*, 1983, p. 539.

¹² P. Chaminade, dans le *Dictionnaire de la Règle de Vie Marianiste*, 1983, p. 536.

par l'autorité qui en est la plus proche. Les chefs des Offices ont une responsabilité directe et un rôle d'exécution et de commandement sur la partie qui leur revient en propre. En même temps, leur autorité est circonscrite par les champs des autres offices. Et tous sont «responsables des fins de l'Institut».¹³

Dans l'élaboration des directives aux différents niveaux – du général au local, en passant par la province le district ou le secteur, le principe de subsidiarité demande à l'autorité responsable :

- 1) de confier le pouvoir de décision aux autorités à la fois les plus compétentes et les plus proches de ceux que la décision concerne ;
- 2) d'apporter son appui à ceux-là mêmes à qui elle a confié le pouvoir de décision.¹⁴

Complémentarité. Chacun des responsables des Offices compense, d'une certaine façon, l'inévitable faiblesse des autres et même du supérieur, étant donné la difficulté de trouver un bon leader, et le fait que l'ensemble des qualités requises se trouvent rarement réunies en une seule personne.¹⁵ En sorte que les trois sont tournés chacun vers sa fin propre, mais, en même temps, liés les uns aux autres.

¹³ P. Chaminade, dans le *Dictionnaire de la Règle de Vie Marianiste*, 1988, p. 605-606.

¹⁴ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 7.5.

¹⁵ Conférence du P. Chaminade aux Filles de Marie, dans le *Dictionnaire de la Règle de Vie Marianiste*, 1988, p. 607.

«Aucun des Offices ne peut avoir par lui-même une vue complète d'un projet ; c'est grâce à l'interaction des trois Offices que la Société de Marie ne perd jamais de vue ses principales responsabilités.»¹⁶

Une tension positive. Lorsque le P. Chaminade écrit au pape à propos de la disposition des trois Offices, il reconnaît lui-même que le fait que chacun défende vigoureusement son point de vue et pousse dans une direction différente des autres peut générer de fortes tensions ; constatation facile à faire dans la gestion de nos œuvres éducatives de tous temps. Mais cette tension n'est pas mauvaise en soi. Elle le serait si nous ne savions pas l'utiliser ou si le directeur ne parvenait pas, de façon permanente, à la dominer. Bien au contraire, il s'agit là d'une tension qui est signe de vie et de dépassement permanent de soi. «Les trois Offices sont un moyen très efficace pour que ces tensions, non seulement existent mais encore remontent à la surface et deviennent productives.»¹⁷

En somme, la structure des trois Offices est beaucoup plus utile que ne le serait une simple structure administrative. Elle est, en premier lieu, formatrice, en permettant un processus continu d'apprentissage au travers de l'action. Elle est communautaire et éduque à l'exercice de l'autorité, faisant que chaque responsable d'un Office se prépare à la responsabilité de la direction. Elle permet des formes très développées d'interaction, de confrontation, de coopération et de travail en équipe ; en outre, c'est un

¹⁶ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 7.17.

¹⁷ *Our Marianist Heritage*, Dayton, 2003, p. 62.

excellent instrument pour le changement et la rénovation permanente. Les trois Offices sont un moyen « d'assurer le renouveau des personnes et des communautés, d'adapter constamment sa mission apostolique aux besoins des temps et de favoriser la participation de tous aux responsabilités communes. »¹⁸

Spécifiquement, **l'Office d'Instruction** se préoccupe de la formation intellectuelle, morale et professionnelle. En ce qui concerne le sujet de ce livre, il a compétence dans les domaines suivants :

«... »

- c) les œuvres d'éducation : la réalisation de leurs objectifs, la réflexion sur leur rôle dans l'Église ;
- d) la formation continue et le développement du sens apostolique des professeurs et du personnel de nos œuvres ;
- e) les relations avec les autorités et les organismes civiles et ecclésiastiques chargés des questions éducatives ;
- f) le développement des méthodes nouvelles en matière d'éducation et d'évangélisation : moyens de communication sociale, publications, formation des adultes ;
- g) l'information et l'éveil aux courants contemporains dans les domaines de la pensée, de la science et de la culture. »¹⁹

¹⁸ Règle de Vie Marianiste de 1983, art. 106.

¹⁹ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 7.19.

Les Constitutions de 1927 établissent une liste très détaillée des fonctions de l'Office d'Instruction : «Il exerce sa vigilance et son action non seulement sur les maîtres, sur les élèves, sur les locaux et le mobilier scolaire, mais encore sur les matières qui sont l'objet de l'enseignement, sur les méthodes qui sont suivies, les livres qui sont adoptés et les résultats qui sont obtenus.»²⁰

Si nous adaptons ses fonctions au monde d'aujourd'hui, conformément aux responsabilités découlant de la gestion des œuvres éducatives à travers le monde à l'évidence sa tâche est immense et difficile exercer concrètement dans sa totalité, même si l'on accepte sa progressive délégation à des pays ou à des provinces. Il lui faut donc nécessairement établir des mécanismes de soutien et renforcer sa mission au niveau des unités provinciales.

Nous ne saurions oublier que l'Office d'Instruction est, en dernière instance, au service de l'éducation de la foi, une foi qui devient vécu personnel, objectif éducatif, modèle éducatif. Une telle tâche est à accomplir à tous les niveaux de l'institution d'éducation, tout spécialement dans la salle de classe, noyau de la vie de l'école et support de nombreuses actions pastorales «liées» à elle. Il est important que cette façon subsidiaire et complémentaire de comprendre la séparation en divers domaines ne génère pas des structures pastorales ajoutées, collées à l'école comme des sangsues, sans présence réelle dans la salle de classe.

²⁰ Constitutions de la Société de Marie de 1927, n°415.

1.3. L'ÉDUCATION EST LIEU DE RELATION ET DE COMMUNAUTÉ

Dès l'origine, la spiritualité marianiste souligne le rôle essentiel de la communauté, en même temps lieu de foi et lieu de mission. «Notre fondateur savait que toute transformation de l'ordre social requérait l'intervention non seulement d'individus, mais de communautés de personnes travaillant ensemble à une mission commune... Communautés de foi qui étaient l'incarnation naturelle d'un christianisme vivant»²¹ Cette particularité de notre spiritualité a d'importantes expressions dans nos écoles.

La première se réfère à la manière dont s'expriment les relations humaines à l'intérieur de la communauté, et, par voie de conséquence, à l'importance des structures communautaires. «Dans la tradition pédagogique marianiste, tous les membres de la communauté éducative – la direction, le corps professoral, les parents, le personnel d'administration et des services, les élèves – veillent à bien communiquer entre eux, chacun reconnaissant les droits des autres. Nous nous efforçons de créer une ambiance agréable et affectueuse. Éduquant par «nos paroles, nos regards et nos gestes», nous écoutons très attentivement et dialoguons avec confiance et dans un esprit d'ouverture.»²²

Une des manifestations de notre façon communautaire de concevoir l'éducation est précisément ce que nous avons appelé

²¹ Características de la Educación marianista, n°12.

²² Características de la Educación marianista, n°45.

«l'esprit de famille» ; il signifie beaucoup plus qu'un simple partage de notre temps ou de notre travail, puisqu'il implique que chacun s'engage à aider l'autre dans son développement personnel, que nous travaillions ensemble afin de parvenir à des relations durables d'amitié et de confiance. Les chefs de ces communautés, religieux et laïcs, doivent regarder leur tâche non comme un simple travail, mais comme un ministère d'amour et de service.²³ Un idéal aussi élevé est évidemment à prendre en compte dans la proposition de leadership que nous faisons ici.

La seconde manifestation fixe une autre finalité importante, tant pour la communauté que pour l'acte éducatif : l'urgence de changer ce monde. Les communautés marianistes existent non seulement pour le bien de leurs membres, mais encore pour rendre ces derniers capables de partager leurs talents avec le monde, ce qui signifie d'aider leurs élèves à mettre leurs compétences et leurs capacités au service des autres. Ni la structure, ni la façon de la gérer ne sauraient ignorer cette finalité.

«Nous vivons notre engagement en faveur de la dignité humaine et d'une société plus solidaire en établissant dans nos collèges des structures internes adéquates et justes. Nous veillons à ce que l'organisation scolaire rende possible la participation. Nos instructions et nos projets éducatifs énoncent clairement des critères adéquats et justes

²³ Características de la Educación marianista, n°13.

pour l'évaluation des élèves et des professeurs. Enfin, nous encourageons toujours la coopération au sein de la communauté éducative.»²⁴

La troisième manifestation se réfère au contenu de l'acte éducatif ; c'est-à-dire que la relation éducative n'est pas un simple moyen au service de l'éducation, elle constitue en elle-même le contenu de l'éducation. Les premiers pédagogues marianistes firent leurs quelques-unes des bonnes intuitions pédagogiques du contexte culturel de leur temps, et ils savaient que le processus d'enseignement est en soi un acte de communication, une relation entre des personnes, qu'il est davantage une question d'expérience vécue que de connaissances (cf. Montaigne).

Nous ne nous faisons pas par nous-mêmes, nous sommes plutôt construits par l'autre/les autres. Comme tous les autres, je suis la résultante de trois éléments : mon capital génétique ; l'influence socioculturelle des milieux et des personnes qui ont interagi avec moi ; enfin, l'espace de liberté que j'établis entre l'une et l'autre.

L'éducation est le lieu de la relation maître-disciple du projet qui anime cette relation. C'est donc le lieu de l'altérité, de la communauté.

Nous pourrions définir la relation éducative comme «l'initiative d'un adulte qui, vivant et professant des sensibilités

²⁴ Características de la Educación marianista, n°55.

déterminées, part à la rencontre de l'apprenant pour l'initier à cet univers de vérité, de bonté et de beauté qu'il considère comme ayant une haute valeur d'humanité.». Nous nous trouverions alors à la base de l'institution.

Mais, pour que cela soit possible, il y a eu, au préalable, un «appel à un adulte-éducateur, de la part d'une communauté (marianiste) qui, vivant et professant des sensibilités déterminées, les propose comme un projet de vérité, de bonté et de beauté, qu'elle considère comme ayant une haute valeur d'humanité.» Nous sommes là dans le lieu même de la relation entre le projet et l'adulte, là où s'élabore la proposition éducative.

Ce lieu de relation et de communauté se manifeste, disons, par une volonté et un style particuliers qui se constituent en contenu du projet qui imprègne tout ce que nous faisons.

Parfois, ce lieu de relation met également en évidence de profondes contradictions et même des conflits, lorsqu'il se conjugue avec la nécessité de prendre des décisions sur les personnes et leur travail, dans l'exercice de notre responsabilité comme animateurs d'une œuvre éducative.

«L'autorité n'est pas une fin en soi, elle vise au bien commun. Si elle s'exerce de manière responsable, elle aide les professeurs à éduquer, les élèves à apprendre et l'équipe de direction à diriger le collège. L'autorité bien utilisée, conformément à la tradition marianiste, crée dans nos

collèges une atmosphère de travail, de discipline, d'harmonie et de confiance. L'esprit d'amour et de croissance personnelle qui sous-tend notre charisme nous pousse à avoir «un sens prudent de l'indulgence», en demandant à chaque élève de donner tout ce qu'il pourra donner, pas moins, mais pas plus non plus.» ²⁵

Ce même esprit d'amour et de promotion personnelle doit également présider à nos relations «d'entreprise», même si, à l'évidence, il est différent lorsque l'on s'adresse à des élèves ou bien à des adultes ; ce n'est pas une mauvaise chose qu'à certains moments résonne en nous ce sage et prudent sens de l'indulgence.

1.4. LE BINÔME ÉDUIQUER-INSTRUIRE

«On ne peut traiter explicitement d'éducation que de façon occasionnelle, mais toujours en même temps que l'instruction». Par cette phrase, le P. Domingo Lázaro tranche avant même de le poser, le vieux débat sur la question de savoir s'il faut d'abord éduquer ou bien d'abord instruire. A la lumière de nos institutions éducatives, nous pouvons parler d'un binôme indissociable, comme sont indissociables éducation de qualité et éducation intégrale

Nous parlons aussi d'enseigner pour donner du sens, en affrontant la complexité et la diversité, deux dimensions qu'on trouve également dans l'organisation scolaire.

²⁵ Características de la Educación marianista, n°47.

Ainsi donc, l’instruction et son contenu se révèlent être un lieu propice au dialogue foi-culture, un certain apport à la vision chrétienne du monde que nous voulons enseigner. Voilà pourquoi nous disons que ce n’est pas seulement sur le terrain de la pastorale et du cours de religion que l’on éduque dans la foi, mais par la tâche quotidienne du professeur-éducateur.

Cette caractéristique fondamentale de notre offre éducative est ce qui demande le plus de temps, d’énergie et de ressources aux établissements scolaires. Par conséquent, il est de la «mission de l’équipe de direction de procurer les moyens adéquats pour mener à bien une éducation intégrale.»²⁶

Nous, marianistes, l’avons compris dès l’origine, en fixant la qualité comme signe premier de notre façon de faire en éducation.

«Je désirerais que les Ecoles de cette capitale (Colmar) s’y montrassent exactement comme les nôtres, et qu’elles pussent servir de modèle à toutes les autres du diocèse... Si nous ne faisons les choses qu’à demi, il ne vaut pas la peine de se donner tant de sollicitude... Je serais d’avis de ne pas *d’abord* porter ses soins à multiplier les Etablissements, mais à en former réellement de bons.»²⁷

Se pose alors tout de suite la question de savoir comment animer et contrôler cette qualité. Dans les premières constitutions, il est

²⁶ Características de la Educación marianista, n°33.

²⁷ Chaminade, *Lettres*, 18 juin 1822, n° 202.

expressément interdit à un directeur d'introduire des modifications sans autorisation. Il existe parfois des dissensions entre les créatifs et les partisans du règlement. Au cours du généralat du P. Caillet (1848-1868), on unifie méthodes et livres ; il est demandé des informations précises à chaque école et l'on fait de réels efforts d'uniformisation afin d'assurer leur survie. Le P. Fontaine réunit les directeurs afin d'élaborer une méthode pédagogique commune ; il rédigera ensuite un «Manuel de Pédagogie». Le procédé utilisé par le P. Fontaine pour rechercher des textes de qualité s'adressant à toutes les œuvres est très intéressant : «Pendant les vacances d'été on réunit au noviciat Sainte-Anne de Bordeaux un groupe de religieux expérimentés et de qualité, venus de toutes les provinces, dans le but de rédiger des textes scolaires communs aux écoles marianistes.»²⁸ «Le P. Caillet parvint à donner aux communautés et aux œuvres scolaires une parfaite cohérence scolaire et religieuse.»²⁹ L'enthousiasme pour l'œuvre d'éducation aidait à couper court aux abus et aux relâchements.

Le long généralat du P. Simler est un autre moment très important pour la Société ; l'outil choisi par le Chapitre général de 1896 consiste en l'affirmation d'une structure fortement centralisée et hiérarchisée. Apparaissent alors les complications propres aux œuvres importantes : on accepte des sous-directeurs et des directeurs de section, mais en garantissant toujours l'autorité indiscutable du directeur, lequel a, en outre, à sa charge de compléter la formation et d'assurer le suivi des religieux les plus

²⁸ Gascón, *Historia General de la Compañía*, Tome I, p. 485 (trad. française p. 348).

²⁹ Id. p. 487 (trad. française p. 349).

jeunes. Il est fait mention, comme si nous étions aujourd'hui, du risque d'exercer cette charge d'une façon très administrative et peu religieuse. Le P. Simler lui-même élabore des règlements et des instructions qui contribuent énormément à consolider les œuvres et à former des religieux solides dans leurs convictions de foi, leurs qualités morales et leur activité d'enseignants.³⁰

Sans aucun doute l'uniformité des critères et des règlements est, en soi, une garantie de qualité en matière de gestion. Un pas de plus fut même franchi avec la figure, intermittente dans l'histoire de la Société, de l'Inspecteur d'Education.

Les Constitutions de 1927 semblent se référer au fait que les établissements dont la proposition scolaire couvrait plusieurs années d'études requéraient davantage d'attention et de précautions. Voilà pourquoi, afin d'aider le responsable de l'Office d'Instruction dans sa tâche, on crée la figure de l'Inspecteur, «qui a pour charge spéciale de veiller à tout ce qui concerne l'enseignement primaire.»³¹ A eux deux, ils veillent à ce que «aucun Frère ne soit employé à l'enseignement s'il n'a pas l'aptitude et les connaissances nécessaires. Sa sollicitude s'étend également aux frères ouvriers...»

L'important, ce n'est pas tant le fait que la figure de l'Inspecteur ait subi certaines adaptations d'organisation au cours de l'histoire des Marianistes, mais bien plutôt celui de son

³⁰ Id., Tome II, pp. 767-768. 847.

³¹ Constitutions SM 1927, 414.415.

existence et de ses fonctions jusqu'à une époque récente. Dans les chapitres qui vont suivre est abordé à plusieurs moments le thème du contrôle de qualité (évaluation externe et interne) dans nos établissements et, bien qu'il existe, pour effectuer ce contrôle, des instruments à la fois nombreux et performants, aucun n'est à la hauteur du point nucléaire que constitue le travail de l'Inspecteur, tel que quelques-uns d'entre nous l'ont connu : vérifier par lui-même non seulement les mécanismes de gestion de l'établissement mais la qualité pédagogique de chaque enseignant sur le plan professionnel, et cela en entrant dans sa classe, en observant sa façon de procéder et d'utiliser les ressources pédagogiques dans la classe, en analysant ses moyens d'évaluation, en ayant un entretien avec lui et avec son directeur afin de d'affiner le résultat de son observation.

Dans lequel de nos établissements scolaires de par le monde continue-t-on à effectuer chaque année pareil suivi personnalisé du travail du maître ? Pourtant nous savons tous combien c'est nécessaire en soi, et, parfois même, urgent. Nous nous trouvons à un autre moment historique, ce qui a beaucoup de conséquences : nos professeurs ne sont plus seulement des religieux, nos établissements ont crû en nombre et en taille, la figure d'un inspecteur ne pourrait peut-être pas atteindre cet objectif... mais le défi à relever et le besoin sont toujours là.

1.5. LA PERSONNE MÊME DE L'ÉDUCATEUR

Nous en arrivons alors à cette caractéristique de notre tradition, probablement la plus significative s'agissant du person-

nage qui incarne véritablement le projet : la personne même de l'éducateur, comme élément clé lorsque l'on parle de qualité de l'éducation. «Donnez-moi le maître, je vous laisse l'organisation, le local, les moyens matériels... il se débrouillera toujours pour suppléer à l'insuffisance et aux défaillances de chacun des autres facteurs.»³²

Cet élément de différenciation auquel le P. Domingo Lázaro accorde tant d'importance, comme dans la bonne vieille pédagogie, peut se lire à deux niveaux :

1). L'importance décisive du choix des personnes (professeurs et éducateurs en général), de l'adéquation de leur formation et de sa poursuite pour un perfectionnement permanent... Voilà une tâche prioritaire parmi les fonctions de l'Office d'Instruction : «Le Chef d'instruction met au premier rang de ses devoirs la surveillance et la bonne tenue des maisons d'études, la formation des postulants et des scolastiques...»³³ Une attention toute particulière envers les religieux fraîchement incorporés est une autre des préoccupations perceptibles à toutes les époques. Le P. Chevaux, dans une circulaire de 1869, demandait que l'on soit particulièrement attentif aux plus jeunes :

«Leur expliquer le système de discipline, les programmes d'études et les méthodes pédagogiques utilisées, ainsi que les règlements en vigueur dans la maison. [Le directeur]

³² F. Giner de los Ríos, cité par José Penalva : *El profesor como formador moral*.

³³ Constitutions de la SM de 1927, n° 416.

devait, en outre, leur faire, pendant l'année, une série de conférences pédagogiques essentiellement pratiques.»³⁴

Un peu plus tard, avec le P. Simler, « les jeunes religieux étaient obligés de suivre un programme interne d'études de pédagogie, de religion... »³⁵ ; les directeurs de chaque établissement avaient la charge de cette formation complémentaire. On peut facilement établir un parallèle avec le moment présent, en se référant seulement aux réflexions antérieures, à condition de ne pas en rester aux seuls religieux, mais de l'étendre également aux professeurs de nos établissements.

Nous pouvons dire que la Société est aujourd'hui pleinement consciente de cette nécessité urgente, à laquelle elle consacre moyens et personnes. Il nous faut alors nous interroger pour savoir si, étant donné les caractéristiques particulières du moment présent, ce que nous faisons est suffisant.

«Puisque la personne même du maître se situe au pont de départ de la transmission des valeurs existentielles, tout le problème de la pédagogie est de savoir quel type de maître on veut, en d'autres termes, quelle formation il faut pour les maîtres ? Une réforme radicale de l'enseignement passe donc, forcément, par la reconstruction de l'identité du professeur.»³⁶

³⁴ Antonio Gascón, *Historia General de la Compañía*, Tome II, p. 764.

³⁵ Id. p. 765.

³⁶ José Penalva : *El profesor como formador moral*

2). L'insistance mise sur la formation et le choix des personnes peut également se lire en termes de leadership : la personne même du directeur, autre facteur de différenciation en matière de qualité. Il ne s'agit pas là d'une simple extension de l'affirmation antérieure, mais d'une conclusion admise et partagée par tous les spécialistes de l'organisation scolaire. En effet, de nombreux rapports internationaux et la recherche pédagogique elle-même s'accordent pour affirmer que les deux principaux facteurs de qualité d'une l'école sont, dans l'ordre, l'action directe du professeur et celle du chef d'établissement.

La tradition éducative marianiste contient de nombreuses références à la relation professeur-élève, mais bon nombre d'entre elles valent également pour la relation directeur (équipe de direction)- professeur. Par exemple :

- L'importance du témoignage et de la cohérence (du professeur vers l'élève et du directeur dans ses relations avec le professeur).
- La reconnaissance de la valeur et de la dignité de l'élève et du professeur.
- Le respect de la dynamique de l'humain, en acceptant que l'adhésion, tout particulièrement sur le terrain de la foi et des croyances, ait ses propres rythmes et ses noms.
- La qualité de la relation personnelle et la proximité, la familiarité dans les relations et l'intérêt porté à toutes les facettes de la vie des personnes, au-delà du strict cadre scolaire.

- La capacité d'adaptation aux temps, pour les personnes comme pour l'organisation elle-même.
- Le témoignage d'une cohérence adéquate entre l'être, le faire et le dire, en essayant d'obtenir à tous moments une authentique adhésion au projet : ce que je dis est en cohérence avec ce que je suis ; ce que je fais est en cohérence avec ce que je dis.
- La pédagogie de Dieu et les perspectives évangéliques appliquées à l'exercice de l'autorité et à la résolution des conflits.

2. Le contexte

L'éducation marianiste, incarnée dans les différentes structures scolaires, vit actuellement dans un contexte de plus en plus marqué par une série de caractéristiques aussi bien internes qu'externes.

D'une part, le contexte externe dans lequel il nous est donné de vivre est fortement marqué par des changements culturels vertigineux, et qui se sont accélérés dans ces dernières décennies avec l'irruption du digital. Cela requiert des organisations flexibles et ouvertes, capables de répondre aux nouveaux défis en partant de leur propre identité, mais d'une manière très créative. Nous vivons, en outre, une globalisation qui favorise l'interconnexion, le multiculturalisme et, par conséquent, l'expérience d'une énorme diversité.

D'un autre côté, les œuvres éducatives marianistes sont aussi plongées dans une société hautement compétitive qui exige de l'éducation des rendements qui ne sont pas toujours en accord avec des projets éducatifs d'une toute autre profondeur. Voilà

pourquoi l'école marianiste est également soumise à la pression de critères économiques et de prestige social, lesquels ne sont pas toujours un bon aiguillon pour une éducation marianiste profonde et engagée. On exige de nous la qualité générique d'être bons, et en même temps des paramètres externes, signes de qualité tant au niveau national qu'international.

D'autre part encore, il se produit une évolution constante des rôles au sein de la famille comme chez les professeurs et les éducateurs, ce qui exige également une adaptation permanente de tous les acteurs de l'école marianiste.

Dans le monde de la réflexion sur l'entreprise, enfin, nous assistons à un grand renouvellement des modèles concernant la direction des organismes, avec une plus grande sensibilité à la gestion et au développement des personnes. Aujourd'hui, le monde de l'entreprise, au moins dans les intentions affichées, désire se situer dans un modèle de relation avec les personnes et d'organisation qui dépasse le schéma employeur-employé pour s'acheminer vers une entreprise conçue comme une communauté de personnes, collaborant entre elles afin d'assurer un meilleur service de la communauté par ce qu'elles lui apportent. La Doctrine Sociale de l'Église a soutenu de manière significative cette même vision.

Du point de vue strictement interne, un élément important du contexte se trouve en forte accélération : il s'agit de l'affaiblissement institutionnel des religieux, confrontés au vieillissement et à l'absence de vocations. Cette réalité, qui s'affirme de plus en plus, exige de changer pour de nouvelles formes de

gouvernement et de nouveaux modèles organisationnels. Le grand risque d'une telle situation serait de fonder ces nouveaux modèles exclusivement sur le contrôle et pas du tout sur le développement. Certes, le contrôle est nécessaire, mais toujours comme garant d'un processus de développement créatif.

Sur ce plan, nous naviguons entre crainte et espérance. D'une situation dans laquelle on répétait toujours le même modèle, et où le seul changement intervenant dans l'établissement étaient celui du religieux responsable, nous sommes passés à une autre, très différente et en constante évolution.

Cette situation a ouvert le débat sur la «mission partagée» entre les religieux et les laïcs. Nous courons le risque de le voir en rester au niveau strictement intellectuel ou bien être purement et simplement éludé, et que, pendant ce temps-là, les décisions prises au quotidien partent dans une toute autre direction. L'incorporation de laïcs aux postes de gestion et de direction des établissements d'éducation marianiste ne saurait se réduire à l'accès de quelques-uns à des responsabilités de direction en raison du manque de religieux. D'un autre côté, on ne peut prétendre que le mode et la manière de remplir les tâches de direction d'un laïc soit une simple répétition de la façon d'agir des religieux. Nous nous trouvons face à un changement de modèle dans lequel doivent entrer en jeu les équipes, les réseaux d'établissements, ainsi qu'une bonne structure d'animation centrale capable de mettre sur pied des projets et de faire avancer toutes ces équipes. L'identité de nos établissements ne peut résider dans la seule figure d'un directeur garant absolu de toute la réalité de l'institution scolaire.

DEUXIEME PARTIE :

GÉRER POUR ÉDUIQUER

Il s'agit ici de proposer un modèle de gestion de nos établissements scolaires qui tienne compte de toutes les sociétés et cultures dans lesquelles nous pourrions être présents. Dans cette seconde partie, nous avons l'ambition de recueillir le meilleur de notre tradition et, en même temps, d'y incorporer les réflexions concernant la fonction de direction et les organisations telles qu'elles sont présentes aujourd'hui dans notre société.

2.1. TROIS ÉLÉMENTS CLÉS ET UN OBJECTIF CLAIREMENT FORMULÉ

Dans cette première partie, nous nous proposons de décrire la perspective dans laquelle doit se situer une fonction de direction responsable avant de commencer toute action ou de proposer un quelconque projet. Souvent l'urgence des choses à gérer nous pousse à nous lancer immédiatement dans l'action, sans avoir pris le temps de construire la perspective dessinée par l'horizon et par la scène sur laquelle nous voulons développer l'activité en question.

La première question à nous poser est élémentaire : on nous a confié une fonction de direction, mais *que s'agit-il de diriger ?* La question n'est pas mince. L'objectif du directeur d'un établissement scolaire est de **conduire des processus éducatifs**. Il s'agit, en effet, de *diriger l'éducation*, si l'on peut dire. Le reste de notre tâche, gérer l'organisation scolaire, les moyens financiers et matériels, les personnes, etc., ne sont pas une fin en soi, mais tout juste des instruments à manier d'une façon

souple et créative, au service de *ce grand processus éducatif* que représente un établissement scolaire.

Vu sous cet angle, tout processus éducatif se compose de trois éléments. D'abord le *quoi ?*, c'est-à-dire le projet éducatif, toutes ces choses que, comme idéal pour la personne et pour le monde, nous voulons transmettre à nos élèves parce que ce projet réunit vérité, bonté et beauté, toutes choses dont nous pensons qu'elles résument, ici et maintenant, un projet chrétien de vie dans toutes ses dimensions : intellectuelle (vision chrétienne du monde), affective et spirituelle (projet de personne).

La responsabilité première d'un bon directeur devra donc être, dans son travail personnel comme dans son travail en équipes, de *définir et d'intérioriser le projet, comme raison d'intégration et comme source d'identité et de créativité*. Le projet ne saurait se transformer ni en examen d'entrée ni en arme offensive. Il est bien plutôt une proposition éducative apte à motiver, à enthousiasmer les professionnels animés d'une authentique vocation. Il n'est donc pas possible d'en rester à de grandes déclarations de principe, *il faut entrer dans des projets concrets, réalisables et viables, capables de donner un sens au devenir de l'école, en un mot, des projets «motivants»*.

En un temps où l'école se retrouve orpheline, abandonnée par les grands projets humanistes et où, peut-être plus que jamais, elle court le risque de tomber entre les griffes de la seule logique économique, la première tâche d'un bon direc-

teur est d'extraire du grand projet éducatif marianiste toutes ces ressources affectives, morales et intellectuelles qui permettent d'«embarquer» tout son établissement, de lui faire une proposition valable, engagée et novatrice. Nous nous trouvons, comme nous le verrons plus avant, dans le champ de la *Mission* et de la *Vision*. Toutes deux, Mission et Vision, sont la première, la plus importante des responsabilités de la fonction de directeur. Malheureusement, lorsque quelqu'un accède à une responsabilité de direction, on ne l'introduit pas toujours aux dynamiques qui initient à ce type de préoccupation et de questionnement ; pourtant, les directeurs qui ont réellement transformé l'organisation de leur établissement en la faisant croître et évoluer ont d'abord et avant tout formulé un *QUOI ?* clair, lequel est devenu un rêve commun et partagé, base de la motivation de toute la structure.

Dans une période où les incertitudes se multiplient, la force toujours nouvelle de notre projet éducatif marianiste, au-delà de ses différentes concrétisations historiques, constitue une sécurité et un recours, et il nous faut y revenir constamment afin de nous demander comment, en partant de la force qui est en nous, nous pouvons avancer vers de nouvelles façons d'être dans le monde de l'éducation.

L'expression «projet éducatif» se retrouve ici et là dans toutes nos réflexions sur l'éducation et sur les établissements scolaires. Cependant, trop souvent, il se contente de renvoyer à un ensemble de principes normalement rassemblés dans un document vaguement doctrinal. Le projet éducatif se présente

alors sous la forme d'une série de «vérités» que doit accepter comme étant la norme quiconque entre dans le milieu des écoles catholiques.

Cette façon de concevoir le projet éducatif, plutôt dogmatique et tendant à la «chosification», non seulement trahit sa véritable signification, mais elle ignore même jusqu'au fonctionnement de l'école dans sa relation avec la culture et avec les élèves. On perd ainsi une des sources les plus fortes de motivation et de sens de la tâche éducative elle-même.

Le projet éducatif, enfin, se concrétise dans *un idéal précis pour la personne et pour la monde*, exprimé par des valeurs réelles et proches, capables de donner sens à toutes et à chacune des réalités de l'école, depuis les différentes matières d'enseignement jusqu'aux activités extrascolaires, en passant par chacun des cercles dans lesquels évolue l'élève au sein de son établissement. Bien loin des naïvetés de la prétendue «école neutre», aseptisée et même scientifique, l'école naît dans un acte de préférence morale qui met en jeu des valeurs et des modèles de bonheur humain. Ces personnes qui, par exemple, considéreront que la religion n'a rien à faire à l'école comme élément de culture, postuleront une école «laïque» dans le sens le plus exclusif du mot. Le modèle d'école dépend directement du modèle de personne et du modèle de monde dans lequel se meut chacun, explicitement ou implicitement.

Ce que nous appelons *projet éducatif*, loin de constituer un ajout extérieur au fonctionnement de l'école en tant que tel, nous

apparaît comme en constituant le véritable noyau central : la source authentique d'où émanent les différentes décisions que prend l'école toute entière dans son processus de développement. Un QUOI ? bien défini et incarné, tel qu'il agisse énergiquement sur l'ensemble des options de l'établissement, constitue une valeur ajoutée de premier ordre.

Voilà pourquoi à la question *qu'est-ce qu'un établissement scolaire ?* on doit répondre que c'est, d'abord, *un projet éducatif*. Si cette question n'est pas posée, ou bien si l'on y répond avec d'autres priorités, nous courons le risque de dénaturer à sa racine le sens le plus profond de l'école. Imaginez que la réponse à cette question consiste à définir l'établissement, d'abord comme un service public ; comment ferions-nous alors pour que cette école maintienne la nécessaire distance qu'établit l'idéal vis-à-vis des demandes et des exigences de ses usagers ? Bien sûr, l'école est un service public, mais elle n'est pas d'abord cela. De la même manière, nous affirmons qu'un établissement scolaire est constitué des personnes qui y vivent ensemble, mais cela n'est ni le fait prioritaire, ni l'ultime instance de référence, sinon un corps professoral déterminé pourrait, au nom de sa prétendue autonomie totale, dériver vers des propositions éducatives bien moins fortes.

Le projet éducatif transcende les divers contextes dans lesquels il s'applique, et il se propose toujours de former le même type de personne humaine. Il est très important que cette perspective soit assumée avec radicalité, car c'est la seule façon de poser les fondements d'une gestion pertinente de la communauté

éducative : pour tous les *acteurs* de la communauté éducative, du chef d'établissement au plus modeste employé, ce projet éducatif est et reste l'unique référence.

Une fois situé le rôle important de ce *QUOI ?*, nous pouvons nous tourner vers le second élément en jeu dans l'espace occupé par la fonction de direction d'un établissement scolaire : le *QUI ?* En effet, à quoi peut bien servir un projet dynamique et clairement formulé si l'on ne dispose pas des personnes capables de l'incarner et d'en faire l'horizon de leur action éducative, avec toute la créativité nécessaire ? Cela n'aurait aucun sens de bien définir ce que nous professons (le *QUOI ?*) si l'on ne pouvait compter sur un *QUI ?*, c'est-à-dire, sur un ensemble de personnes engagées, professant ce projet d'une façon claire et transparente dans un contexte socioculturel déterminé.

Comme nous l'avons vu, c'est le projet éducatif qui convoque. Il convoque en premier lieu le directeur, autorité dont la principale responsabilité est précisément de faire que l'organisation de l'établissement se réfère non au titulaire lui-même, mais à ce projet dont il est porteur et garant. A ce sujet, il convient de rappeler que les projets éducatifs transcendent les directeurs, tout comme les charismes de la vie religieuse transcendent les religieux eux-mêmes : ces projets appartiennent en propre à de la communauté chrétienne tout entière.

C'est le directeur qui convoque les autres acteurs, en commençant par les professeurs, en essayant de leur inculquer l'amour d'un projet qui s'exprime par des valeurs opératoires, ce qui

est une bonne nouvelle pour la société ; un tel projet est apte à se constituer en « appel » (vocation) afin de trouver un écho dans ce que chaque professeur-éducateur porte de meilleur à l'intérieur de soi. Ce travail de reformulation permanente du projet dans des expressions proches, dites en un langage clair et compréhensible, est une des tâches fondamentales du directeur. A cette fin, il devra probablement s'élever un peu au-dessus des préoccupations les plus matérielles, pour pouvoir assurer ce haut niveau de créativité.

Le chef d'établissement constitue donc peu à peu son équipe, moins à partir du curriculum vitae de chacun qu'en fonction de la capacité que montreront les personnes à s'enthousiasmer pour cette proposition éducative et à se montrer créatives dans sa mise en œuvre.

Sans ces personnes, le projet éducatif ne pourrait devenir réalité. Nous ne devons jamais oublier que, en éducation, le «produit» n'a pas d'existence réelle indépendamment des personnes qui le développent. Ce point est de la plus haute importance lorsque l'on veut souligner la place essentielle du «facteur humain» dans toute structure éducative. Si, ces dernières années, comme nous l'avons déjà indiqué, la réflexion dans le cadre de l'entreprise a mis en relief l'importance d'un tel facteur, il est facile d'imaginer à quel point s'impose, dans le domaine éducatif, une profonde réflexion sur ces questions.

Mais ce caractère de convocation dans la relation projet-équipe qui l'incarne, ne doit pas en rester un simple point de départ.

Année scolaire après année scolaire, au fil des ans, les personnes doivent se sentir motivées par les différents projets émanant de l'actualisation du Projet en tant que tel. Cela suppose, de la part des responsables, et tout particulièrement du directeur, une haute dose de créativité et la volonté d'un renouvellement permanent.

Ce n'est qu'à ce prix que pourra se produire la difficile mais possible rencontre entre, d'un côté, l'attachement des personnes au projet et, de l'autre, leur propre développement personnel et professionnel. Nous avons là une des clés d'un authentique fonctionnement de l'école. Mais cela demande, de la part des responsables, un style particulier et un développement de la fonction de direction qui dépassent les schémas strictement hiérarchiques, comme nous le verrons plus avant, et, chez les personnes convoquées, une certaine sublimation du dualisme réductionniste qui limite les relations des professeurs avec leur direction à un niveau simplement contractuel.

Nous nous trouvons ici devant un des éléments les plus centraux mais également les plus controversés de la réflexion sur les personnes, et sur les structures où elles interviennent. A notre avis, si le projet est porteur d'une authentique force éducative, et si les conditions de son développement dans l'organisation sont bien posées, les membres qui y participent pourront trouver dans le développement de leurs propres activités un moyen privilégié favorisant leur développement et leur réalisation personnels.

Dans cette perspective, le grand défi à relever par toute organisation consiste alors à faire en sorte que notre projet soit capable de libérer le meilleur de ce que chacun de nos collaborateurs porte au fond de soi. Mais cela demande, comme nous le verrons, des changements significatifs dans notre façon de diriger une organisation. En effet, la question n'est plus aujourd'hui : qui commande ? ou qui décide ?, mais, *comment pouvons-nous faire pour que les personnes se développent et grandissent au sein d'une récréation permanente de notre projet éducatif ?*

Un tel processus doit être conduit et animé par les chefs d'établissement tout au long de la vie des personnes qui y sont entrées. Trop souvent, l'engagement d'une personne s'opère avec beaucoup de soin et d'attention, puis, une fois qu'elles font partie de l'établissement, on les laisse pendant des années sans aucun suivi, ni formation ni accompagnement, comme si tout professeur devait être un bon enseignant dès le premier jour et comme s'il n'avait besoin ni de suivi ni de recyclage.

Lorsque nous parlons de «facteur humain», nous pensons aux personnes impliquées dans le processus éducatif, mais, trop souvent, notre manière de considérer cette réalité souffre d'une vision très individualiste. Les personnes, d'une façon très concrète et directe, sont les agents de l'acte éducatif, mais n'oublions pas qu'elles se trouvent, en même temps, impliquées dans une organisation déterminée, dans laquelle elles se sentent intégrées et au sein de laquelle elles vivent leur appartenance particulière, avec tout ce que cela suppose de considération personnelle, de motivation, de développement, etc.

Nous sommes donc sur le terrain de la direction des personnes. Le directeur d'un établissement scolaire doit avoir comme tâche prioritaire la croissance des personnes qui incarnent le projet. Le premier devoir lié à cette tâche apparaît lors de l'embauche. Choisir les personnes qui vont adhérer au projet est une des responsabilités fondamentales du chef d'établissement. La première vérification à effectuer, bien entendu, concerne les aptitudes professionnelles. L'éducation marianiste a toujours brillé par ses hautes qualités intellectuelles et scientifiques, ce qui suppose un niveau d'exigence élevé. Nous devons choisir toujours les plus qualifiés, mais en prenant bien soin que, à ce choix, ne se mêlent pas d'autres critères comme des liens d'amitié voire de famille, condition nécessaire mais nullement suffisante. Dans un second temps, on veillera à sonder la vocation éducative du candidat. Sans véritable vocation on ne saurait devenir un bon professeur éducateur ; malheureusement, il peut se trouver des gens qui accèdent à l'univers éducatif par refus d'options encore plus exigeantes existant ailleurs. La troisième étape de ce processus consiste à vérifier la capacité de création et d'implication personnelle du candidat dans le cadre du projet éducatif marianiste, ainsi que dans des projets plus concrets assumés par l'établissement dans le cadre du développement futur envisagé. Il s'agit moins d'interroger le candidat sur son adhésion théorique à une liste de principes éducatifs que de vérifier à quel point le tableau éducatif qui lui est brossé suscite en lui de passion, d'adhésion, d'enthousiasme et de désirs de s'investir.

Dès lors commence tout un processus d'accompagnement nécessaire, de la part de celui qui exerce la fonction de di-

recteur, de ce *QUI ?* que l'on vient d'engager ; il s'agira d'un accompagnement dans le processus d'initiation à la vie de l'établissement, dans tous les sens du terme. Sur ce point précis, le personnage du mentor, un professeur plus expérimenté, peut être d'une grande utilité.

Une fois que le nouveau professeur a été initié à la vie de l'établissement, le directeur devra veiller à son développement, personnel et professionnel, par le biais de l'accompagnement et d'une proximité constante, en veillant à ce qu'il apporte le meilleur de lui-même dans son activité professionnelle, aussi longtemps qu'il travaillera dans l'établissement.

Si tous ces principes d'action concernant le *QUI ?* sont incontournables dans n'importe quelle structure professionnelle, leur application sera encore plus nécessaire s'agissant d'éducation, pour une raison fondamentale : *l'éducation est, par nature, relation*. Ce qu'un établissement scolaire propose, ce sont moins des éléments objectifs ou matériels qu'*un ensemble de relations* qui, partant des éléments matériels, génèrent des processus éducatifs chez l'élève. De là l'importance du *QUI ?* et la nécessité impérieuse pour les directeurs de consacrer le meilleur de leur énergie à s'occuper des personnes et des équipes, de veiller à leur développement, en faisant passer au second plan les problèmes dits urgents, parfois même en refusant le confort qui consisterait à ne s'occuper que des questions touchant à la vie quotidienne de l'établissement. Comme nous le verrons plus loin, la gestion des personnes n'est pas chose simple, mais aujourd'hui, étant donné la diversité de

nos établissements ainsi que la baisse du nombre de religieux pouvant réellement maintenir vivant l'esprit de l'éducation marianiste, cette tâche est devenue absolument critique. Nous avons besoin de directeurs qui soient formés affectivement et techniquement dans ce champ précis.

Dans le portrait du directeur que nous sommes en train de brosser, après le *QUOI ?* et le *QUI ?* il nous faut en venir au *COMMENT ?* Nous nous trouvons là dans le cadre des *processus* qui incluent un vaste ensemble de décisions d'organisation, d'espaces, de temps, de ressources matérielles et financières qui sont en jeu dans la vie d'un établissement scolaire. Nous n'ignorons pas que le travail des directeurs est largement centré sur ces questions-là. Mais, le critère que nous devons poser comme principe est parfaitement clair : *toutes ces décisions prises dans le cadre du COMMENT ? doivent toujours rester au service du QUOI ? et du QUI ?* Nous courons le risque que notre discours sur le *QUOI ?* se laisse entraîner par sa propre dynamique, plutôt théorique et empreinte de principes, que nos intentions concernant le *QUI ?* se réduisent à un catalogue de bonnes intentions sans traduction concrète sur les agendas des directeurs et que ce qui détermine réellement la feuille de route de ces derniers soient les urgences d'un *COMMENT ?*, abandonné à sa seule dynamique.

Nous ne devons pas oublier que si le *QUOI ?* c'est que l'on professe, le *QUI ?* qui le professe, le *COMMENT ?* exprime comment l'on professe, c'est-à-dire une mise en pratique dans l'organisation de la valeur que la direction attribue aux deux premiers. D'une

certaine façon, c'est le terrain où se joue une grande partie de la cohérence des actions d'un directeur déterminé, c'est le style de son agir. Nous ne pouvons, dans nos principes éducatifs, prêcher telles valeurs si, ensuite elles ne se reflètent pas dans des processus et des structures véritablement capables de les faire vivre. En plus d'une occasion, la prétendue urgence des questions matérielles masque une certaine incapacité des directeurs à se situer dans cette perspective, plus complexe, mais combien plus authentique et par conséquent plus exigeante.

Un comment ? communautaire : la particularité du style marianiste est d'ajouter un sens profond de la communauté. Ce que nous appelons «esprit de famille» est, dans le fond, un «style communautaire» dans la manière d'éduquer ; cela a beaucoup à voir avec la façon que l'on a de comprendre les relations humaines à l'intérieur de la communauté éducative : en partant de la simplicité, de l'esprit de collaboration et d'ouverture, de la chaleur humaine.

Dans un climat scolaire qui éduque «par osmose» : les savoirs sur *comment faire ?* se transmettent par osmose et par imitation de modèles, dans le contexte de la culture de l'organisation sur laquelle nous nous arrêterons plus longuement. Le P. Louis de Lagarde sm, proposait «la persuasion et la confiance pour atteindre l'élève et gagner son cœur sans s'imposer à lui». Cela est applicable à toutes les instances de relation présentes dans l'établissement.

Ces caractéristiques qui se réfèrent à notre «*façon de faire les choses*» (notre COMMENT ?) donnent à nos collègues un cachet particulier, une façon qui nous est propre d'entendre les relations humaines dans une communauté éducative : simplicité, esprit de collaboration et d'ouverture, chaleur humaine, à partir d'une tradition très éloignée du cléricalisme, une tradition qui ne classe pas les personnes en catégories, d'une tradition bien peu tournée vers le repli sur la communauté religieuse... Il est difficile de résumer cela en un mot, ou même de l'expliquer, mais nous percevons bien que nous sommes là aux racines de notre identité, de ce qui permet à notre style d'«accrocher» notre public.

Maintenant oui, nous pouvons définir clairement l'objectif de toute fonction de direction dans une structure donnée. Il s'agit de :

Diriger et développer des structures aptes à incarner un projet éducatif dans une réalité socioculturelle déterminée, à partir d'une vision globale, de telle sorte que les personnes qui constituent la structure trouvent dans cette réalité éducative leur pleine réalisation comme éducateurs chrétiens et soient elles-mêmes, personnes et structure, porteuses d'une identité féconde et créatrice.

Un objectif ainsi formulé part du projet éducatif et situe les personnes et l'organisation au cœur de la fonction de direction. Là se trouve la clé. Si nous voulons véritablement garantir, dans le présent et surtout dans le futur, la qualité dans l'identité de l'éducation marianiste, il n'y a qu'un chemin possible, celui

qui consiste à travailler en veillant soigneusement à «valoriser les personnes et les équipes», en faisant davantage confiance à ce qu'elles sont et à ce qu'elles transmettent (vivent et professent) comme éducateurs, qu'à nos prétendus mécanismes de contrôle. Cet objectif exige un changement significatif dans notre façon de faire face à nos responsabilités de direction, tant au niveau local, qu'institutionnel, ou encore de réseau d'établissements. Nous voyons partout surgir des équipes de direction assumant la gestion d'établissements dans les différentes unités de la Société de Marie ; ces équipes doivent, elles aussi, s'inscrire dans toutes les perspectives que nous sommes en train de tracer, et ne pas se contenter de gérer isolément l'établissement. En ce sens, si l'on travaille en partant de ces postulats, le fait d'appartenir à un réseau d'établissements est une richesse.

Depuis déjà un certain temps, dans le cadre de la gestion d'entreprise et d'organisations, la trilogie MISSION-VISION-VALEURS s'est imposée comme un schéma pouvant aider à définir l'horizon que désirent se donner les organisations. Elle peut être utile lorsque l'on veut formuler de façon plus explicite l'objectif que nous venons de fixer, à la condition que nous trouvions dans notre propre projet les points nous permettant de l'explicitier. Il ne s'agit pas de recourir sans plus aux formulations à la mode dans le monde de l'entreprise, comme on a pu le voir parfois, en sacrifiant, sans y réfléchir, à des valeurs en vogue, mais bien plutôt d'utiliser ce modèle en notre faveur.

Par MISSION nous entendons *ce à quoi nous sommes appelés comme institution*. La mission se reçoit dans la tradition (*traditio*). Elle n'est pas l'aboutissement de nos réflexions ou de nos souhaits personnels. La Société de Marie est une institution créée par le Bienheureux Chaminade et elle porte en elle-même sa raison d'être. Tous, religieux et laïcs, nous accueillons cette mission avec la même attitude d'écoute et de fidélité. La mission, ce n'est pas ce que, à un moment déterminé, les religieux demandent aux laïcs. La mission, elle est, comme dans l'évangile, pour tous les temps et tous les lieux, et elle demande un effort de discernement à la lumière de nos origines, de notre histoire. Le fait qu'aujourd'hui religieux et laïcs se placent dans cette attitude de discernement peut précisément servir à ce que la mission originelle, fondatrice, ne risque pas d'être confondue avec certaines concrétisations qui ont pu exister par le passé. Il s'agit de ne pas confondre la tradition avec les traditions.

La question de la mission nous conduit à nous interroger sur *qui* nous sommes, *que* sommes-nous appelés à apporter au monde et à l'Église, et *quels* sont nos destinataires. Voilà pourquoi la mission ouvre toujours de nouveaux horizons, nous détachant ainsi des concrétisations successives apparues dans l'histoire, et elle nous interroge sur le sens de tous nos projets. Dire que notre mission est de faire cours dans un collège, ce n'est pas la même chose que d'affirmer que nous sommes des éducateurs chrétiens. Une bonne définition de la mission suppose de nous poser tout de suite la question de ce que nous sommes en train de faire, et de nous ouvrir à la

créativité et à l'innovation. En ce sens, la tradition marianiste est riche de réponses à proposer aux nouveaux défis, à partir de la qualité et de la force d'une identité créative telle que notre fondateur l'a déterminée dans sa maxime *nova bella*.

Mais la mission doit pouvoir être visualisée, comme projet concret, accessible et motivant. C'est cela qu'apporte la VISION : *la concrétisation ici et maintenant, en un projet, pour un contexte déterminé*. Il s'agit de déterminer quel est le point auquel nous voulons parvenir dans le délai fixé. Cela comprend aussi bien des options stratégiques qu'une formulation des objectifs que l'on veut atteindre et la description des dispositions à prendre pour les atteindre, de même que le panel des moyens raisonnablement nécessaires. La vision indique la place qu'elle veut occuper dans la société ; elle devient alors un rêve partagé qui sert de catalyseur des énergies des personnes et de la structure, tirant ainsi le meilleur de la motivation de chacun.

La grande valeur de la mission, c'est qu'elle se constitue en élément objectif de référence pour tous et pour chacun des membres de la structure, des directeurs aux différents niveaux de l'organisation de l'établissement, des religieux aux laïcs. Cette valeur objective de la mission «dépersonnalise» d'une certaine manière la fonction de direction. Ce qui émane de la direction n'est pas alors le fruit du caprice personnel d'un quelconque individu, mais bien ce qui conduit au développement le meilleur que nous voulons atteindre. La vision crée une scène partagée sur laquelle chacun des apports prend

sens et où, à l'inverse, on voit que quelques autres apports n'ont pas de sens, puisqu'ils ne sont pas au service du meilleur accomplissement de la vision. Si donc la mission ouvre, on peut dire également qu'elle ferme, dans le sens où elle indique ce que nous allons faire et ce que nous n'allons pas faire dans le délai qui a été défini.

Un visionnaire n'est pas nécessairement un illuminé. Même si, dans certaines langues, le terme «visionnaire» prend une connotation péjorative parce qu'évoquant une personne déconnectée de la réalité, il nous faut alors faire un effort pour lui redonner le sens positif qu'il a ici. À la différence de l'illuminé qui se considère comme investi d'une prophétie totalement acritique sur le futur, le visionnaire est capable d'imaginer un avenir atteignable mais avec un certain pouvoir de transformation. Comme nous le disions plus haut, l'histoire de l'humanité, dans tous les progrès qu'elle a connus, est jalonnée de personnes et d'équipes qui furent capables de renouveler leur façon d'imaginer le futur. Il y a là une des caractéristiques du modèle de direction par l'intermédiaire du leadership, comme nous le verrons plus loin.

Aujourd'hui, on parle beaucoup de «MISSION partagée», mais nous devrions également réfléchir et travailler intensément, généreusement, sur la «VISION partagée». Il s'agit de nous assurer un travail conjoint, entre religieux et laïcs, à propos du rêve auquel nous voulons donner corps dans nos œuvres éducatives. À plus d'une occasion, les différences ne se situent pas sur le plan de la compréhension de la mission,

mais de son incarnation dans la vision des uns et des autres. Nous courons le risque d'en réduire les ambitions, tellement nous sommes prisonniers de nos peurs, nées de la faiblesse de nos institutions. Un tel comportement trahit un manque de confiance préoccupant dans la valeur de notre projet éducatif marianiste, comme s'il perdait de sa fécondité en se situant hors de la vie des religieux.

La trilogie se complète avec les VALEURS. La confrontation de la mission avec une réalité déterminée dans un contexte socioculturel précis nous a conduits à formuler la vision. Il faut maintenant nous mettre au travail avec personnes et équipes afin de mettre en marche des processus et des modèles d'organisation capables d'entraîner l'établissement vers cette nouvelle vision ; c'est là qu'apparaît le rôle central dévolu aux valeurs. Elles marquent les axes (du grec *axios* = axe) sur lesquels vont se dérouler les actions des personnes et de l'organisation. Ces valeurs concrétisent, dans la vie quotidienne des organisations *le point où nous voulons situer le «moteur» qui fait avancer les personnes et l'organisation*. Les valeurs pilotent toute notre vie, dirigeant constamment nos conduites ; mais toutes ne sont pas également humanisantes ni génératrices de développement. N'agir qu'en fonction du contrôle ne fait pas grandir les personnes. Le contrôle sera nécessaire mais à la condition qu'il s'opère dans un cadre de confiance, dans lequel le contrôlé connaît bien les règles et ce qu'on lui demande comme apport de sa personne. Imaginons par exemple que, dans une façon particulière de diriger, on opte pour garantir l'absence de risque ; dans ce cas, innovation et créativité resteront lettre morte.

Après la mission et la vision, un bon directeur doit mettre sur la table la question des valeurs qu'il désire promouvoir dans son établissement. Ces valeurs deviendront le vrai «combustible» de la vie de cet établissement. Ce troisième pas est donc incontournable. Nous possédons peut-être une mission clairement définie et une vision ambitieuse et motivante, et cependant, lorsque nous nous mettons véritablement à diriger l'établissement, nous pouvons tomber dans l'incohérence en nous laissant tenter par le dirigisme ou bien, ce qui est pire, par un paternalisme qui annulerait complètement le développement et l'autonomie des personnes.

A côté des valeurs, nous trouvons également les CROYANCES, lesquelles déterminent d'une façon très significative les modes d'action de nos équipes de direction. Nous pouvons affirmer que *la croyance est une affirmation indémontrable qui est donnée pour vraie*. Ortega y Gasset disait « les idées on les a, les croyances on vit dedans » La vie des personnes et des établissements foisonne de croyances, souvent d'ailleurs fort peu verbalisée.

Imaginons un directeur qui pense que la tendance naturelle des personnes est de tromper, ou bien que les salariés ne cherchent qu'à travailler toujours moins et à ne pas assumer de responsabilité. Aucune de ces affirmations n'est démontrable, et pourtant elle détermine directement la manière d'agir de ce directeur en sorte qu'il optera immédiatement pour des valeurs comme le contrôle ou la méfiance. Imaginons, au contraire, un directeur qui croit fermement que les

personnes, placées dans un contexte de sécurité et de liberté, tirent le meilleur d'elles-mêmes. Les valeurs mises en jeu dans la tâche de direction changeront radicalement.

Les croyances existent, elles sont inévitables. Elles appartiennent à notre besoin comme personnes, de nous créer un monde qui ait du sens. Notre objectif n'est pas d'aspirer à ne plus avoir de croyances, mais bien plutôt de démasquer les croyances mortifères, habituellement fruit de nos faiblesses, et de développer en nous et dans nos établissements, des croyances vivifiantes. Ce n'est pas la même chose de croire que les gens refusent d'être contrôlés, et de croire qu'elles ont besoin d'être évaluées pour pouvoir être reconnues dans les tâches qui leur ont été confiées, au sein d'une vision partagée.

Il s'agit, en définitive, de donner des formes concrètes à ces croyances et ces valeurs que tout directeur se doit de mettre en jeu avec ses équipes, dans la responsabilité et sa tâche quotidienne de faire que le projet dessiné par la mission devienne réalité.

C'est sur ces conclusions que nous achevons cette première partie. La question de départ était : *que s'agit-il de diriger ?* Cela nous a conduits à une série de considérations sur le *QUOI ?*, le *QUI ?* et le *COMMENT ?* Nous terminons sur une invitation à concrétiser notre projet autour de la trilogie MISSION, VISION et VALEURS, qui devient le chemin permettant d'atteindre le grand objectif de toute fonction de direction : mettre en place des personnes et des organisations avec une identité et un besoin de créativité.

2.2. LES INGRÉDIENTS DE LA GESTION ÉDUCATIVE

Une fois que les responsables ont parcouru le chemin que nous venons d'explorer, il faut en venir aux instruments clés qui leur permettront d'en tirer le maximum. Ces instruments, ces outils de base, ont été confrontés à l'expérience acquise, dans les dernières décennies, dans le domaine de la réflexion et de la gestion d'organisations. On semble avoir dépassé, heureusement, du moins en théorie, ces types de direction davantage fondés sur un modèle militaire que sur le développement des personnes et des organisations.

Outre les qualités requises pour pouvoir assumer des responsabilités de direction, il faut avoir suivi une formation à diverses techniques ou instruments de base, au moins dans les directions suivantes :

- Pas de bonne direction sans une vision globale, d'ensemble, de l'établissement scolaire.
- Le leadership comme modèle du rôle d'un directeur.
- La bonne conception de ce qu'est une organisation.
- La direction par Valeurs, instrument permettant d'animer personnes et organisation.
- Un bon modèle de direction de personnes.
- Le rôle des structures centrales dans les réseaux d'établissements.

2.2.1. UNE VISION GLOBALE, HIÉRARCHISÉE ET INTERACTIVE DE L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Lorsque nous imaginons des organisations, nous avons tendance à voir dans notre tête, avec une certaine satisfaction, une sorte d'organigramme dans lequel nous casons peu à peu chacune des éléments qui le composent. S'agissant d'un établissement scolaire, nous plaçons toujours en haut l'équipe de direction, d'où nous faisons émaner, comme en cascade, les postes et les équipes.

Pourtant, au moment où l'on tente de construire une vision globale chargée de mettre un certain ordre dans la complexité de l'école, il est beaucoup plus fécond et plus significatif de partir, non de l'organigramme, mais des processus vécus par nos élèves. Il est toujours préférable de placer l'élève au centre de nos réflexions et de nos questionnements. Cela nous évitera bien des digressions inutiles, et surtout des répétitions en matière d'organisation.

Si nous plaçons l'élève d'une école marianiste au centre de notre vision, nous pouvons alors affirmer qu'il est plongé en même temps dans trois processus éducatifs différents, dont nous verrons l'application concrète dans notre troisième partie :

Les processus éducatifs qui appartiennent à la sphère scolaire, dans lesquels nous incluons tout ce qui est en rapport avec le programme.

Les processus éducatifs qui se déroulent dans une sphère non scolaire. Un établissement scolaire ne se limite pas à l'action éducative qui dérive directement de sa responsabilité académique. Il existe une multiplicité d'espaces au sein de l'établissement qui ont une influence éducative, sans pourtant dépendre directement de l'autorité académique.

Enfin, dans un collège marianiste les élèves vivent également *ces processus éducatifs qui se déroulent dans la sphère*. Nous nous trouvons là dans le champ très particulier de l'évangélisation explicite, dans lequel sont proposés à l'élève des moyens par lesquels il parviendra à vivre et à développer sa rencontre avec le Seigneur.

Quelle est l'offre réelle qui découle de tous ces processus éducatifs ? Nous pourrions dire que ces trois sphères constituent les *canaux éducatifs* par lesquels l'établissement scolaire ambitionne de *communiquer à l'ensemble des élèves la force éducative du projet*. Ici apparaît la responsabilité première de la fonction de direction, sous la forme de deux interrogations clés : *dans quelle mesure peut-on dire que chacun des trois canaux est véritablement imprégné de la vision chrétienne dont témoigne dans le projet ?* ; mais également, *dans quelle mesure peut-on dire que ces trois canaux signifient, pour les élèves, un processus intégré ou intégrateur ?* Nous ne devons pas oublier, comme nous le soulignons plus haut, qu'un établissement scolaire marianiste n'est pas d'abord une structure et une organisation (le COMMENT ?) mais un projet éducatif, bonne nouvelle pour ici et maintenant (le QUOI ?). A la question, *Qu'est-ce qu'un collège ?* la réponse la plus radicale est celle-ci : *un collège c'est un rêve*.

Maintenant que nous avons bien situé le noyau central que constituent ces trois canaux et leur nécessaire harmonie comme première responsabilité d'un directeur, considérons le développement proprement dit du projet éducatif : il fait appel à tout un ensemble d'infrastructures et de services, dont les critères de gestion doivent obséder à deux exigences. La première, c'est de rendre le plus grand service possible au fonctionnement de ces trois canaux, en apportant des propositions de gestion et d'optimisation des ressources. La seconde, non moins importante, c'est de mener à bien cette tâche dans des conditions financières telles qu'elles garantissent l'existence de l'œuvre éducative, lui permettent de répondre aux nouveaux défis qui se présentent, mais tout en assurant son accessibilité aux gens de toutes conditions sociales.

Enfin, étant donné les canaux, les services et les infrastructures, l'établissement scolaire a besoin d'être constamment dans *des processus de dynamisation*, afin de pouvoir introduire peu à peu dans la vie quotidienne de l'école de nouvelles formes et de nouvelles modalités dans les processus éducatifs de tous types. La dynamisation est conduite au travers de projets promus par la direction. L'objectif est de faire avancer peu à peu la vie de l'établissement scolaire dans la direction définie par la vision partagée. Ces projets peuvent être mis en œuvre dans n'importe quel compartiment de la vie scolaire.

Pour assurer le succès de ces projets et parvenir à faire de la vision partagée une réalité, plusieurs conditions sont nécessaires. La première et la plus importante, c'est que le projet

ait un lien direct avec la vision, qu'il soit perçu non comme une tâche née du caprice de quelqu'un, mais comme une étape claire et définie qui fera avancer l'école dans la direction désirée. La seconde, que le projet soit confié à la personne de l'établissement la plus apte dans ce secteur éducatif, quel que soit le niveau où elle se situe, et non automatiquement à un membre de l'équipe de direction. C'est l'équipe de direction qui confie la mission et qui constitue, avec le responsable, l'équipe de ses collaborateurs. Quant à la troisième, il faut, bien sûr, leur fournir les moyens nécessaires à la réalisation du projet, soit en allégeant leur charge horaire, soit en compensant, d'une manière ou d'une autre, sur la période prévue pour le développement du projet. Enfin, une fois donnés la mission et les moyens, il est impératif d'accompagner et de suivre les uns et les autres, mais dans la confiance et le respect de l'autonomie du responsable et de son équipe.

Cette méthode de travail comporte d'énormes avantages. D'abord et avant tout on donne l'opportunité à une personne qui en a le talent de mettre ce même talent au service de l'équipe éducative. Il y a là une piste de travail, quasiment inexploitée, qui permet de rechercher l'épanouissement professionnel des professeurs-éducateurs sans tomber dans l'illusion d'une fausse carrière professionnelle qui ne viserait qu'à faire accéder à des postes de responsabilité. Comme l'objectif de ces projets est de proposer une amélioration, une transformation d'un espace donné de la vie scolaire, l'intérêt d'une telle dynamique est d'être élaborée par des membres du corps professoral, animés et accompagnés, certes, par l'équipe de direction, mais s'appuyant surtout sur

leur propre créativité. La mission partagée devient alors un véritable aiguillon qui incite tout le monde à la créativité, au lieu de n'incomber qu'à la direction, le reste du personnel se contentant d'appliquer passivement ce qui a été décidé.

Enfin, nous avons là la seule et *authentique participation*. Le modèle idéal de participation de tous ne consiste pas à être tous constamment soumis au vote. En matière de participation, comme dans tant d'autres domaines, nous sommes parfois prisonniers de raccourcis inconséquents ; penser que participer c'est voter, équivaut à passer de la gestion démocratique à la gestion des organisations, avec l'inefficacité que cela suppose. L'authentique participation se traduit par deux mouvements : le premier de bas en haut, car tous doivent participer, en fonction de la place qu'ils occupent dans l'établissement, à l'élaboration du *rêve commun*, exprimé dans la *vision partagée*. Ce processus est très important, car nul ne connaît mieux la problématique et les particularités de chacun des lieux de l'établissement que celui qui y vit ; son aide est incontournable si nous tenons vraiment à ce que la vision atteigne jusqu'au moindre recoin de l'établissement. Très souvent, les directeurs ont tendance à penser que la vision qu'ils ont, eux, de la réalité se confond avec la réalité elle-même. Le second mouvement va du haut vers le bas : une fois assumée la vision partagée, il faut mettre les talents au travail, et, dans un établissement, les talents se situent à beaucoup d'endroits, sont parfois endormis, quand encore ils ne sont pas cachés, plus ou moins volontairement. Dans un établissement, tous n'entendent pas tout, par contre il est probable que chacun entend quelque chose ; quant au

directeur, il ne peut pas tout savoir. Le grand objectif d'un bon directeur, c'est précisément que toute cette réalité puisse affleurer. Il y a participation lorsque l'on peut toujours compter sur celui ou ceux qui savent.

A la fin de ce processus de participation, toute la structure doit accepter le fait que la décision finale appartienne toujours au responsable du niveau concerné, mais seulement au terme d'un véritable processus de participation. Cela fait partie de ses attributions, et il ne doit pas, sur ce point comme sur d'autres, l'abandonner à d'autres.

Dans cette approche des relations de travail dans un établissement que nous ébauchons, on commence à voir se dessiner, peu à peu, le rôle que doit jouer un bon directeur. Il ne s'agit pas pour lui de tout savoir, ni de tout faire lui-même, son rôle est celui d'un *déclencheur de processus*, comme nous le verrons plus bas : d'abord le processus qui conduit à une vision partagée, puis les processus créatifs de développement de projets et enfin celui d'implantation progressive de tous ces projets dans la vie de l'établissement.

Lorsque nous parlons de la nécessité d'une Vision globale, hiérarchisée et interactive de l'établissement scolaire, nous référons à tous ces éléments que nous venons de décrire :

- Nous plaçons la vie réelle de l'élève au centre.
- Nous partons d'un projet éducatif concrétisé dans une vision.

- Cette vision est communiquée aux élèves par l'intermédiaire de trois canaux : le champ du scolaire, celui du parascolaire et le champ pastoral.
- Tout ce projet a besoin d'un ensemble de structures, de services et d'éléments de gestion mis à sa disposition.
- Un dynamisme constant doit naître de ces projets.

Aucun de ces éléments ne peut fonctionner tout seul. Il nous faut établir les interactions à partir de critères hiérarchiques. Le grand danger serait, pour nos établissements, la totale absence de connexions harmonieuses entre tous ces éléments, on laisserait alors chacun agir dans son coin. Il n'est pas surprenant, malheureusement même fréquent, de constater que le champ scolaire soit mis au premier plan au nom du caractère prétendument scientifique des études ou de la préparation aux examens, exigences définies de l'extérieur par la société ou par les autorités académiques. À côté de cette partie si significative de l'éducation scolaire, on peut percevoir, de temps en temps l'existence d'un champ pastoral avec ses protagonistes et des messages épisodiques isolés de cette réalité scolaire. Pour sa part, le champ parascolaire est parfois davantage déterminé par ce que la société demande comme apport supplémentaire, que par ce qui devrait émaner du projet éducatif. Il est fréquent également de trouver des cas où la dynamique du champ de gestion des services et des infrastructures est devenue un pouvoir universel soumettant la vie des établissements à de prétendues exigences financières. Enfin, le projet éducatif, auquel on ne fait référence que dans les grandes occasions, alors qu'il a une influence directe sur tout cet éventail d'éléments.

Sans une vision globale et hiérarchisée, l'école est exposée à l'un de ses plus grands dangers : l'incohérence. Remplir une fonction de direction dynamisante et réellement riche en apports demande d'avoir cela comme perspective, ainsi que d'être capable de faire interagir tous ces éléments de manière harmonieuse. Plutôt que l'image de l'armée, c'est celle de l'orchestre qui exprime le mieux ce que nous voulons dire.

2.2.2. LE LEADERSHIP COMME MODÈLE D'ACTION D'UN DIRECTEUR

Dans l'évolution des modèles d'action d'un directeur, on assiste, depuis déjà plusieurs décennies, à l'émergence de la notion de leadership comme étant le modèle le plus efficient. On trouve, parmi ses nombreuses potentialités, celle de combiner de manière féconde et enrichissante *les deux faces de la pièce de monnaie que représente la tâche de direction*.

En effet, diriger signifie, d'une part, des actions comme décider, organiser, contrôler, exécuter, planifier, gérer... mais on attend également d'un bon directeur d'autres types d'action comme animer, communiquer, écouter, accompagner, reconnaître... Nous pourrions dire que diriger a un versant TÂCHE, représenté par des éléments comme produit, objectifs, rentabilité, planification, projets et programmes, exécution, action, contrôle et résultats. Quant au versant SATISFACTION, puisque l'on doit également veiller au bien-être des personnes, il signifie la confiance, la qualité des relations, la volonté de promouvoir de bons sentiments, de faire que l'on

soit heureux dans son travail, de faciliter l'harmonie avec le projet et tant d'autres choses intangibles dans une organisation, parce qu'ils sont fondamentaux pour le quotidien des personnes dans leur développement professionnel et tout le long de leur vie de travail.

Lorsque nous confrontons à cette bipolarité des équipes de direction, nous assistons parfois à des réactions peu équilibrées. Certains pensent que le véritable objectif de la fonction de directeur réside dans le meilleur développement de la satisfaction, la tâche est alors relativisée au nom d'un prétendu bien de la personne. Cette façon de voir les choses finit par décrédibiliser la valeur de la tâche et transforme les organisations en des lieux où chacun recherche son équilibre personnel ; au total donc, un résultat assez inefficace. D'autres perçoivent la satisfaction comme n'étant qu'un moyen pour obtenir que les gens accomplissent leur tâche. La tâche est alors à nouveau pénalisée et l'on court le risque de tomber dans le chantage émotionnel comme outil de motivation, pratique absolument contraire au développement autonome et mûr des professionnels. En fin de compte, on essaie de motiver par un «tu me dois quelque chose». Je t'ai donné du bien-être, maintenant à toi de m'en remercier par ton travail. D'autres préfèrent jouer les deux faces séparément en choisissant certains jours la satisfaction, d'autres la tâche.

Au point de départ de ces approches partielles se trouve une croyance assassine, solidement implantée dans de nombreuses organisations : pour les directeurs comme pour les institutions,

toute tâche serait une façon d'exploiter les gens, de profiter d'eux ; on minimise alors la tâche et on augmente régulièrement les éléments de satisfaction au moyen de dynamiques qui n'ont plus rien à voir avec la tâche elle-même. Dans ce cas, si j'augmente mon bien-être, ce n'est pas grâce à la tâche, mais à ses dépens. Les gens habités par cette croyance ont coutume de parler du «collège» comme s'il pouvait exister en dehors de son activité d'éducation ; une telle mentalité est bien résumée par des expressions comme «le collège devrait...». Ce type de comportement vis-à-vis de l'institution plonge ses racines, comme souvent dans la vie, dans des styles de direction bien déterminés fondés sur le paternalisme. Il y a une personne qui sait, qui pense, qui veille à tout, tâches et bien-être. Le rôle du professeur-éducateur se limite à effectuer ce qu'on lui demande, sans lui en donner les clés, ni le faire participer à l'élaboration de la vision ni des projets. La confiance devient alors une confiance aveugle, ce qui n'est plus une confiance mais plutôt un renoncement personnel et professionnel. Il y a cependant des gens qui apprécient ce type de dynamique : en acceptant de faire ce qui leur est demandé, ils abdiquent toute responsabilité.

En fait, la fonction de direction est une sorte de combinaison entre ce que nous pourrions appeler TÂCHE, c'est-à-dire produit, objectifs, rentabilité, planification, programmes, exécution, activité, contrôle, en un mot résultats, et un second pôle, celui de la SATISFACTION, qui concerne le bien-être de la personne, la motivation, la réalisation personnelle et professionnelle, la confiance, les relations, les sentiments, l'en-

thousiasme, l'accord avec le projet, c'est-à-dire les éléments incontournables de toute organisation. Ce second versant a une importance capitale puisqu'il détermine radicalement la situation du facteur humain.

De la combinaison de ces deux éléments naissent les différents styles de direction. A un extrême, il y aurait le style de direction *affectif*, dont le principal objectif est de faire que tous dans l'organisation se sentent bien, qu'il n'y ait pas de conflits, qu'il existe un bien-être au moins apparent, même si les responsabilités et les tâches doivent s'en ressentir. A l'autre extrême l'on trouverait le style de direction *mécaniste* dont le souci principal est que tout fonctionne comme une horloge, que l'organisation soit véritablement efficace, même s'il faut pour cela passer par-dessus la situation des personnes et leur développement personnel ; un contrôle final du produit est exigé, et tout doit être programmé de manière rigoureuse et ponctuelle.

Mais, si l'on part de ce schéma des deux versants, l'idéal, pour un directeur, ne consiste pas à trouver un équilibre dans lequel se combineraient stratégiquement deux horizons de la TÂCHE et de la SATISFACTION, comme s'il n'y avait pas de lien entre elles. En réalité, *l'objectif ultime d'une bonne fonction de direction consiste précisément à parvenir à la SATISFACTION dans la réalisation même de la TÂCHE*. On ne pourra l'atteindre qu'avec une direction qui concevra son rôle sous l'angle du LEADERSHIP et s'appuiera sur un modèle d'organisation participative, telle que nous l'avons décrite plus haut.

A la base de cette approche il y a la conviction selon laquelle *il n'existe pas de contradiction intrinsèque et nécessaire entre les exigences du développement des buts et des objectifs de l'organisation, dans le cas précis l'école, et les buts et les objectifs des personnes qui la composent, du moment que l'organisation a bien à l'esprit ce qu'elle signifie et ce qu'elle apporte à la société, et que, de plus, elle est bien gérée*. Il est très important de réfléchir à ce point afin de situer la perspective la plus fondamentale, la plus importante de la fonction directoriale et de fuir les schémas dirigeant-dirigé, qui sont un appauvrissement absolu. Nous reviendrons sur cela, mais il nous semble important de signaler ici que le grand objectif que doit avoir un bon directeur c'est de réunir le meilleur développement des objectifs de son organisation dans sa fonction sociale, avec le meilleur développement et professionnel des personnes sur lesquelles il peut compter. C'est-à-dire, au fond, le meilleur développement possible dans le contexte concret de la TÂCHE et de la SATISFACTION, car, ne nous y trompons pas, *si le principal motif de satisfaction d'une personne engagée dans une organisation ne vient pas de l'accomplissement de sa tâche (elle s'y réalise, en quelque sorte, et elle s'y sent reconnue), toutes les initiatives de la direction pour satisfaire cette personne n'auront que peu d'effet*.

Si une telle approche est importante dans une organisation, elle le sera d'autant plus s'agissant du développement de l'école catholique. Nous avons l'obligation d'offrir à tous les professionnels engagés dans nos projets le meilleur environnement possible afin qu'ils puissent développer tout leur potentiel d'engagement dans l'éducation. Comment ferions-nous si nous n'affirmions pas notre présence dans le monde de l'éducation ?

Ces comportements fondés sur le modèle dirigeant/dirigé peuvent perdurer dans quelques structures de l'École catholique, précisément parce qu'elles sont héritées d'une autre époque, à laquelle le supérieur et/ou directeur de l'établissement distribuait les tâches à ses religieux dans le cadre de l'obéissance, en même temps il veillait à tout. Ce paternalisme lié à un certain chantage affectif (comment ? tu me fais ça après tout ce que j'ai fait pour toi !) se situe aux antipodes de la vision des organisations et de la fonction de directeur demandée par la Doctrine sociale de l'Église. Nous ne nous rappelons de cette doctrine que lorsqu'il est question d'engagement social, et nous oublions tout ce qu'elle a apporté en matière de gestion des organisations et des entreprises, sans doute parce que nous diabolisons encore, d'une certaine façon, ces réalités avec des préjugés quelque peu périmés, fondés sur la dialectique maître/esclave.

D'un autre côté, nous entendons facilement dire, ces derniers temps, que nous avons besoin de professionnaliser la gestion de nos institutions d'éducation, qu'il nous faut les administrer d'une manière plus efficiente ; certains vont même jusqu'à dire de nos collèges que «ce sont aussi des entreprises». Lorsque l'on fait de telles affirmations, il semble généralement que l'on se réfère à la «logique économique» qui doit également imposer ses critères dans la gestion des établissements scolaires si nous voulons qu'ils perdurent. Il nous revient alors d'abandonner notre vraie logique, la «logique éducative» et nous résigner à ce que la raison économique s'impose dans certaines décisions. En outre, cette dynamique nous semble

rompre avec notre idéal de communauté éducative, comme si la gestion de tout ce qui est éducatif ne devait pas s'étendre à tout le reste. L'idéal serait, alors, de pouvoir développer l'activité éducative sans faire appel à ces nécessités.

Derrière ces questionnements, nous trouvons une idée misérable de ce que l'entreprise est et peut être comme institution clé de notre tissu social et économique. Objectivement, c'est un fait, nos institutions d'éducation sont, *stricto sensu*, des entreprises. Les façons d'agir des propriétaires, l'articulation de leur fonctionnement, sont une tout autre chose, mais nous ne pouvons éluder cette réalité. Cependant, attention !, cela ne signifie pas que l'on doive en rester à l'idée que ce qui commande c'est la rentabilité, et que le lot du travailleur c'est d'obéir, les intérêts de la direction et des employés s'opposant toujours et répondant à des dynamiques différentes. Assumer le fait que nous sommes une entreprise ne signifie pas d'adopter des styles de gestion froids et simplement économistes.

Puisque l'école catholique a, dans son immense majorité, une structure d'entreprise, la question n'est pas de savoir si oui ou non nous en sommes une, mais bien plutôt quel modèle de gestion d'entreprise nous voulons développer. Il n'est pas difficile de trouver aujourd'hui des entreprises dans lesquelles la gestion du facteur humain est beaucoup plus en accord avec les exigences de l'humanisme chrétien que dans certains établissements d'enseignement d'inspiration catholique. Ce sont des établissements dans lesquels il existe un parcours professionnel, des plans de formation systématiques, des

encouragements à bien s'acquitter de sa tâche, de la clarté dans les fonctions des uns et des autres et une optimisation des ressources. Et cependant, dans quelques institutions scolaires à référence chrétienne, ce que nous trouvons, c'est un paternalisme d'un autre temps, sans l'ombre d'un plan de développement pour ceux qui y travaillent, et où celui qui travaille le plus et le mieux ne reçoit en reconnaissance aucune gratification, au nom d'un faux égalitarisme.

Dans la Doctrine sociale de l'Église nous pouvons trouver une réflexion vraiment intéressante sur la réalité de l'entreprise, réflexion qui peut nous être d'une grande aide pour dessiner le type d'entreprise que nous souhaitons pour nos établissements. Le 1^{er} mai 1991, Jean-Paul II publiait l'encyclique *Centesimus annus*, qui eut une grande répercussion non seulement dans l'Église, mais encore sur le monde de l'entreprise lui-même. Parmi les nombreuses choses apportées par cette encyclique, l'une d'entre elles fut particulièrement commentée ; il s'agit de l'idée d'entreprise qu'elle propose dans son chapitre 4, à partir du n° 32. Voyons quelques-unes de ses affirmations :

«32.2 ... Beaucoup de biens ne peuvent être produits de la manière qui convient par le travail d'un seul individu, mais ils requièrent la collaboration de nombreuses personnes au même objectif. Organiser un tel effort de production, planifier sa durée, veiller à ce qu'il corresponde positivement aux besoins à satisfaire en prenant les risques nécessaires, tout cela constitue aussi une source de richesses dans la société actuelle. Ainsi devient toujours plus évident et déterminant

le rôle du travail humain maîtrisé et créatif et, comme part essentielle de ce travail, celui de la capacité d'initiative et d'entreprise.»

«32.3 En effet, avec la terre, la principale ressource de *l'homme, c'est l'homme lui-même*. C'est son intelligence ... et son travail maîtrisé, dans une collaboration solidaire, qui permet la création de communautés de travail toujours plus larges et sûres pour accomplir la transformation du milieu naturel et du milieu humain lui-même. Entrent dans ce processus d'importantes vertus telles que l'application, l'ardeur au travail, la prudence face aux risques raisonnables à prendre, la confiance méritée et la fidélité dans les rapports interpersonnels, l'énergie dans l'exécution de décisions difficiles et douloureuses mais nécessaires pour le travail commun de l'entreprise et pour faire face aux éventuels renversements de situations.»

«32.4 Si, autrefois, le facteur décisif de la production était la terre, et si, plus tard, c'était le capital, compris comme l'ensemble des machines et des instruments de production, aujourd'hui le facteur décisif est de plus en plus l'homme lui-même, c'est-à-dire sa capacité de connaissance qui apparaît dans le savoir scientifique, sa capacité d'organisation solidaire et sa capacité de saisir et de satisfaire les besoins des autres.»

«35.4 En effet, le but de l'entreprise n'est pas uniquement la production du profit, mais l'existence même de l'entreprise comme communauté de personnes qui, de différentes

manières, recherchent la satisfaction de leurs besoins fondamentaux et qui constituent un groupe particulier au service de la société tout entière.»

Nous avons toujours le droit de parler d'entreprise, du moment que cela ne signifie pas avoir pour seule référence la dynamique économique, mais que nous parlions d'une communauté de travail, une communauté de personnes qui se rassemblent et s'organisent pour, ensemble, proposer à la société quelque chose qui soit à la fois une connaissance, une technique et un savoir, que, seuls, ils ne sauraient offrir. C'est-à-dire une communauté de personnes «convoquées» par une initiative libre, qui prend le risque de piloter un projet culturel précis.

L'encyclique apporte deux autres éléments d'un grand intérêt, qui sont sur la même ligne. D'abord la place centrale du facteur humain dans l'entreprise d'aujourd'hui, puis un idéal très précis d'entreprise, qui assure la satisfaction des besoins - matériels et de réalisation personnelle - de tous ceux qui composent cette communauté de travail, précisément sur le point de son apport spécifique au projet que l'on veut proposer à la société. En un mot, l'idéal de relation intrinsèque tâche-satisfaction telle que nous l'avons posée plus haut.

Assumer une fonction directoriale à partir de cette perspective suppose d'accepter également que le modèle le plus adéquat pour la remplir soit le modèle du leadership. Comme nous l'avons vu, une fois que la réflexion sur les organisations a abandonné le modèle militaire - direction par instructions -,

s'est ouverte la réflexion sur le leadership comme un moyen beaucoup plus fécond et plus créatif d'intervention dans les organisations.

Il nous faut dire tout de suite que, lorsque nous parlons de leader, nous ne nous référons pas à une personne déterminée, mais à une équipe, à son tour bien dirigée et bien menée, représentant toutes les fonctions que nous allons maintenant décrire. Le temps des grands leaders solitaires est fini. Aujourd'hui, dans un monde toujours plus interconnecté et interdépendant, on a besoin de davantage d'équipes travaillant en réseau, aptes à déclencher des dynamiques créatives, que de leaders isolés.

Un leader, c'est quelqu'un – personne ou équipe – qui peut exercer une influence bien ciblée sur le groupe. C'est là sa première caractéristique : le leader c'est celui qui influence, et par conséquent guide et peut transformer. Il faut avoir certaines capacités personnelles très précises pour pouvoir exercer cette fonction. On ne naît pas leader, par contre il faut avoir, à la base, de naissance, des aptitudes personnelles comme l'esprit d'initiative, la confiance, la curiosité, le souci des autres et une bonne capacité à communiquer. En partant de cette base, l'on peut et l'on doit beaucoup travailler afin d'approfondir et d'intérioriser ce type de directeur qu'est le leader. Cet apprentissage est non seulement possible, mais nécessaire, et l'on doit, par conséquent l'exiger des personnes appelées à exercer des fonctions de direction dans nos organisations.

Si le leader possède cette capacité à influencer sur les autres, ce n'est pas par hasard, mais parce qu'il cherche à satisfaire les demandes et les souhaits des personnes, qu'il imagine le futur et propose un objectif. Nous avons tous été témoins de dynamiques de leadership chez les adolescents, lorsque l'un d'eux propose la bêtise à faire, comment et quand la faire, et qu'il entraîne tout le monde derrière lui, car, dans le fond, cette action les attire tous. Voilà le premier apport du leadership : apporter et promouvoir une nouvelle vision avec laquelle l'organisation se sente en accord, puisqu'elle y voit le meilleur de ses souhaits et de ses espoirs.

En résumé :

- Il crée une nouvelle vision de l'organisation en redéfinissant son identité propre, son sens, sa raison d'être, et il la concrétise dans des projets capables d'être menés à bien et qui éveillent la motivation des meilleurs.
- A la lumière de cette vision, il perçoit le changement nécessaire, le communique, l'explicite de façon objective et le présente comme étant la condition d'une authentique fidélité au projet, toujours par référence à l'identité de l'établissement.
- Il trace le chemin et les priorités pour avancer vers la vision en déterminant clairement quels sont les processus clés et les énergies disponibles, avec des programmes réalisables.
- Il mobilise ce qu'il y a de mieux dans l'établissement, en les impliquant dans tout le processus, qu'ils assument

alors comme étant l'expression de leur développement personnel et professionnel à ce moment-là.

- Il gère les tensions, conscient du fait que le conflit est une réalité inévitable dans la vie des organisations, et par conséquent qu'elles ne doivent pas être vécues ni analysées publiquement comme un échec, mais bien comme étant partie intégrante de sa responsabilité de directeur.
- Il renforce la cohésion de l'organisation par le fait qu'il lui donne un sens, une interprétation du moment qu'elle est en train de vivre et que cette même interprétation est largement communiquée et partagée. Un directeur qui gère son leadership comme un modèle d'action doit construire constamment le récit de la vie de son organisation, en en interprétant et en en assumant positivement son passé et en l'ouvrant aux possibilités offertes par le futur.
- Tout cela suscite très vite un sens et une fierté de l'appartenance à l'établissement, une des caractéristiques les plus significatives des organisations bien pilotées.
- Il parvient à ses fins parce qu'il s'engage avec toute la force que lui donne sa responsabilité dans la mise en marche de l'accompagnement et du suivi du processus de changement nécessaire, établissant les évaluations et les contrôles nécessaires.

De ce point de vue, le leadership est bien supérieur aux dichotomies antérieures entre des éléments plus affectifs ou plus autoritaires. C'est le meilleur modèle d'intégration entre *tâche*

et *satisfaction*. Le leader n'en reste pas aux éléments les plus émotionnels, mais il s'implique dans la gestion du changement en exerçant également les responsabilités d'autorité que lui confère sa charge de directeur. La différence, c'est que les tâches les plus autoritaires s'inscrivent dans un contexte de projet et de programmes motivants (la vision) dans lesquelles les personnes se reconnaissent. L'organisation peut arriver à faire sienne tout le processus parce qu'elle y a été convoquée dès les premiers instants et qu'elle a confiance dans les personnes qui ont tracé le chemin.

D'un point de vue plus personnel, à quoi reconnaît-on les directeurs qui suivent ce modèle du leadership ?

- Ils manifestent clairement des valeurs attirantes dans leurs paroles et leurs actions, et qui sont le symbole vivant de ce que l'on recherche dans une organisation. Ils sont, pour ainsi dire, l'incarnation de ce qu'ils proposent. Sur ce point, tous les membres de l'organisation se réalisent fort bien, directement ou indirectement, si l'équipe de direction vit de façon authentique ce qu'elle propose. Si l'on a le sentiment inverse, tout essai de motivation et d'implication est voué à l'échec.
- Ils analysent avec clairvoyance la réalité externe et interne de l'établissement, en étant attentifs aux éléments affectifs touchant les personnes et aux situations. Cette connaissance lucide de la réalité est une nécessité, puisque toutes les énergies disponibles se trouvent au sein de l'organisa-

tion et que tout projet, toute transformation ne sera que le produit de la mobilisation interne. Dans ce champ, il est absolument fondamental de parvenir à connaître les personnes sur le plan des sentiments, puisque c'est de là que naîtra la motivation.

- Ils aiment avec passion ce qu'ils font et le montrent dans leurs paroles et dans leurs actions. Loin du directeur impassible et froid, le leader est heureux de faire ce qu'il fait, et cela se voit dans son attitude et dans son allure.
- Ils mettent en confiance au point que leur influence s'étend bien au-delà de leur pouvoir hiérarchique. Nous savons tous que la confiance ne s'impose pas ; la confiance, c'est plutôt ce que les autres nous accordent. On peut cependant impulser des dynamiques qui invitent à la confiance et qui sont en rapport direct avec la communication et l'autonomie que l'on accorde à ses employés.
- Ils exercent le pouvoir en passant par des processus intelligents de prise de décisions. Les organisations, comme les personnes, peuvent agir soit de façon intelligente, soit de façon stupide. La prise de décisions est une des tâches les plus difficiles des équipes de direction, et, en ce domaine il faut apprendre des processus intelligents. Fondamentalement, on a besoin pour cela de :
 - Réunir toute l'information nécessaire sur le sujet.
 - Pouvoir compter sur l'aide de ceux qui en savent plus que nous sur le sujet.

- Vérifier la décision en la confrontant au projet et à la vision.
- Se garder de raisons d'équilibre interne ou d'arrangements personnels davantage liés à des raisons d'intérêts familiaux qu'à des efforts pour faire avancer avec détermination le projet.
- Ils sont fermes et déterminés une fois que la décision a été prise, en parlent avec des motifs fondés et mettent toute leur énergie à l'appliquer.
- Ils ont un esprit ouvert, sont en contact avec la réalité extérieure à l'établissement, et pas seulement avec leur secteur d'activité, et sont capables de considérer des possibilités nombreuses et variées, parce qu'ils ont un esprit apte à écouter des avis divergents. Tout ne dépend pas directement du leader ; son activité ne se limite pas à une présence permanente dans l'établissement ; au contraire, il est ouvert aux évolutions sociales et culturelles, ce qui lui permet de mieux situer dans ces contextes les projets et les programmes. Cela suppose, tout particulièrement, d'avoir une bonne connaissance du champ éducatif dans la société, ainsi que de l'évolution de toutes les personnes ayant une relation avec l'organisation, comme par exemple les clients, les donneurs d'ordre ou bien les créateurs d'opinion.
- Ils sont audacieux et prennent des risques, supportant les situations ambivalentes que tout processus de changement engendre nécessairement. Pas de processus de change-

ment ou de transformation sans un abandon de la sécurité pour entrer dans des zones d'inconfort. Le directeur qui agit en leader est conscient de cela et il sait conduire son organisation dans ces moments d'instabilité et lui donner un sentiment de confort et de sécurité.

- Ils sont capables de trouver une motivation pour eux-mêmes et pour le groupe, et sont heureux de libérer l'énergie positive et créative cachée au sein de toute organisation. Ils consacrent leur temps et leurs efforts à repérer le meilleur chez les gens et dans l'organisation, et, avant toute décision, s'assurent qu'ils ont recueilli toute la sagesse présente dans l'établissement sur cette question. Ils conçoivent l'organisation comme un ensemble d'énergies qui ne demandent qu'à être canalisées.
- Ils font circuler l'information et pratiquent la communication comme moyen privilégié de construction de ce récit qui donnera sens à l'évolution de l'organisation et surtout aux propositions de changement. Ils veilleront tout particulièrement à informer des succès obtenus dans le processus d'implantation des nouveaux programmes. Les gens ont besoin de trouver le sens des événements qu'ils vivent dans l'organisation. S'il n'apparaît pas clairement, inévitablement c'est eux qui vont l'imaginer. Devant une équipe de direction qui ne communique pas, ce n'est pas le silence qui règne, mais l'émergence constante d'interprétations suscitées par les peurs, les soupçons ou les préjugés de chacun.

- Ils favorisent la création d'équipes cohérentes autour d'objectifs concrets développés avec autonomie et une responsabilité assumée. Ils recherchent toujours la proximité des meilleurs. Le niveau d'un bon leader se mesure à la qualité de ses collaborateurs et à la cohésion et à l'efficacité de l'équipe qui l'entoure.
- Ils assument le fait que le changement n'est pas une simple étape mais un mouvement permanent. Il y eut un temps où l'on pouvait penser que le changement était une étape permettant d'«arriver à un endroit» un peu plus définitif, mais la réalité n'est pas celle-là. Nous ne vivons pas une époque de changement, nous vivons à l'époque du changement entendu au sens d'un mouvement constant qui cherche à toujours mieux répondre à l'évolution culturelle et sociale de tous ceux que nous dirigeons.
- Ils apportent à l'organisation vitalité, capacité de discernement, optimisme, bon contact personnel et de proximité, énergie et beaucoup de persévérance. L'équipe de direction qui suit le modèle du leadership est très consciente de ce que le succès recherché n'est jamais immédiat, et qu'il faut beaucoup de temps pour qu'un changement soit vraiment consolidé dans une organisation. C'est pourquoi la persévérance occupe une place centrale dans ce que l'on considère comme important pour le développement du projet.

Nous disions qu'une bonne direction fondée sur le leadership parvient à ses fins. La confiance et l'autorité d'une bonne

équipe de direction se fondent sur l'histoire de ses propres succès. Les institutions d'éducation courent le risque de retomber régulièrement dans un discours fait de bonnes intentions qui ne réussissent jamais à se concrétiser ni à se répercuter réellement sur la vie scolaire. Voilà pourquoi le leader doit savoir sélectionner soigneusement les projets les plus significatifs, ayant une réelle chance de succès, sinon l'autorité verra sa position sapée, et par la suite, les autres personnes n'accueilleront plus avec enthousiasme ni motivation les propositions suivantes. On ne peut construire un projet ambitieux que si chacune des étapes s'appuie sur le succès de la précédente.

En résumé, et en veillant à éviter tout risque de schématisation, ce tableau comparatif pourra aider à visualiser l'argumentaire que nous développons, en partant d'un type de direction davantage ancré sur le pouvoir à l'état brut, pour aller vers un modèle fondé sur le leadership.

DIRECTEUR	LEADER
Administre	Innove
Copie, imite	Crée, est original
Maintient, conserve	Développe
Attentif au système et aux structures	Préoccupé par les personnes
Contrôle et est préoccupé par le pouvoir	Inspire la confiance et l'accorde aux autres
Centré sur le court terme	Dessine le long terme
S'intéresse au comment ? et au quand ?	Est intrigué par le quoi ? et le pourquoi ?
Se concentre sur l'échéance immédiate	A l'œil fixé sur l'horizon
Accepte le statut quo	Défie le statut quo
Obéissant	Indépendant
Fait les choses correctement	Fait des choses correctes

Dans le processus de réflexion sur le leadership apparaît toujours le binôme *auctoritas* – *potestas*. Il n'est pas inutile de rappeler à quoi nous conduit l'étymologie de chacun de ces mots. « Autorité », comme on le sait, vient du latin *auctoritas*, mot qui a derrière lui le substantif *auctor* (créateur, auteur, promoteur, instigateur) et le verbe *augere* (augmenter, faire croître, faire progresser). Ainsi donc le mot « autorité » nous plonge dans un univers totalement positif : l'autorité nous appelle à la *croissance* par la *créativité*. En quelque sorte, celui qui exerce l'autorité nous sort de nous-mêmes en provoquant ce qu'il y a de meilleur en nous, libérant ainsi toute notre énergie personnelle. L'autorité signifie une authentique *pro-vocation*, c'est-à-dire, un appel (vocation) de l'extérieur (projet) qui met en route parce qu'il est en harmonie avec nos inquiétudes et nos désirs intimes.

Pour sa part, le mot « pouvoir », *potestas* en latin, entraîne avec lui le verbe *potere* (capacité à exécuter), lequel plonge ses racines dans la *dinamis* grecque (force, force physique, vigueur). Comme on le voit, cette étymologie nous renvoie au terrain de la coercition et de l'obligation, de l'exécution obéissante dans un climat de soumission.

On tend à assimiler le leadership à l'éclat de l'autorité, par opposition à la *potestas* qui inclinerait plutôt du côté des modèles de direction les plus vieillots. Il n'est cependant pas bon de tomber dans cette opposition. Certes, la racine profonde du leadership se situe, sans aucun doute, du côté de l'autorité, en raison de toutes ses connexions avec les aspirations personnelles et l'ouverture à la créativité, mais le leadership suppose

également d'assumer la responsabilité des «choses qui pourront arriver». Les organisations ont besoin d'être conduites sur le chemin du concret, le seul à pouvoir les mettre sur le chemin d'une réelle transformation. Il est aussi important d'ouvrir le projet créatif que d'assurer sa réalisation. La bonne façon de poser les problèmes ne réside pas dans l'opposition mais dans la complémentarité. La force d'une bonne fonction de direction naît de sa capacité à se situer par rapport à l'autorité, mais elle doit, nécessairement, exercer aussi le pouvoir compris comme l'action orientée vers la réalisation des fins proposées, dans le cadre des projets qui émanent de la vision partagée.

J'ajoute que ce qui différencie réellement les personnes qui exercent une fonction de direction du reste de l'organisation, c'est précisément ce champ de pouvoir qui est lié directement à la charge. Au sein de l'organisation il peut, il doit y avoir de nombreuses personnes qui ont de l'autorité dans tel ou tel domaine, ce n'est pas toujours celui qui a de l'autorité qui accède au pouvoir ; mais c'est dans les organisations matures que l'on cherche inlassablement à mettre en valeur toute la sagesse latente, de telle sorte qu'elle puisse apparaître comme une autorité reconnue par tous. Les équipes de direction ne doivent pas prétendre se constituer en l'unique autorité de l'organisation, par contre, on peut exiger que, dans leur façon d'agir dans l'organisation, elles représentent véritablement un leadership fondé sur l'autorité. Ainsi, la combinaison entre *tâche* et *satisfaction* ne doit pas être posée en terme alternatifs ; de la même manière, les relations entre *auctoritas* et *potestas* ne sont pas bien orientées si nous les considérons comme des réalités sans lien entre elles.

2.2.3. UNE BONNE CONCEPTION DE CE QU'EST UNE ORGANISATION

Entre le projet éducatif que nous voulons communiquer et faire vivre dans notre établissement scolaire et les élèves, centre et raisons d'être de nos initiatives éducatives, nous trouvons l'organisation.

Nous pourrions définir l'organisation ainsi : *l'ensemble des flux, processus et relations qui s'établissent à l'intérieur de l'élément humain (personnes et équipes) et entre ceux-ci et les espaces, les temps et les moyens matériels*. L'organisation est le mode, le comment, le moyen que l'on met sur pied pour donner corps à la communication du projet éducatif, au moyen des personnes en action et en interaction.

L'étymologie elle-même du mot, du latin *organum* (outil, instrument), venu à son tour du grec *ergon* (action, effet), risque de nous faire tomber dans le modèle *mécaniste*. Cette conception particulière de ce qu'est une organisation nous suggère l'idée d'une machine imaginaire, avec un ensemble de pièces qu'il faut assembler afin que chacun, obéissant au plan de l'ingénieur, soit rendu responsable de sa tâche, sur le modèle de l'armée dans une bataille bien commandée par quelqu'un qui détient la vision et la stratégie et qui place ses hommes à l'endroit et à l'heure voulus afin qu'ils jouent leur rôle jusqu'à la mort. L'organisation est une machine complexe, bien graissée, dans laquelle toutes les pièces s'emboîtent, car elles se limitent à accomplir strictement la fonction spécifique pour laquelle elles ont été conçues.

Dans cette vision mécaniste, le modèle que l'organisation doit reproduire est la machine, la valeur suprême l'efficacité, la motivation, elle, est réduite à une motivation intrinsèque et celui qui dirige accumule toutes les responsabilités dans le champ de la stratégie et du pouvoir.

De cette vision purement instrumentale, dans le plus mauvais sens du mot (l'instrument n'est pas quelque chose de particulièrement brillant) il nous faut passer à une *vision beaucoup plus anthropologique* de l'organisation, dans laquelle l'élément central est la personne – et comment en aurait-il été autrement en partant de la Doctrine Sociale de l'Eglise ? –. Dans cette perspective, nous proposons une approche de l'organisation vue comme *un ensemble d'énergies personnelles auxquelles on confie des responsabilités (émanant d'un projet partagé), en les accompagnant des ressources nécessaires et dont les règles du jeu portent la marque des valeurs présentes dans l'organisation.*

Cette vision de l'organisation nous situe dans un autre univers. La clé ne se trouve plus dans le processus, ni dans le flux dans lequel la personne n'est qu'une simple pièce dont la seule et unique responsabilité est de parfaitement bien s'emboîter. Ici, le rôle principal est tenu par la personne : elle incarne le projet éducatif et établit des relations avec les autres personnes, avec les espaces, les temps et les moyens matériels, dans le but de donner une réalité à un environnement éducatif adéquat. L'environnement dont a besoin la personne pour jouer pleinement son rôle n'est pas la graisse de la machine, mais l'univers de valeurs que cette organisation

met en jeu et qui doivent permettre à la personne de déployer toutes ses capacités et ses énergies. Nous voyons réapparaître ici les valeurs et les croyances que nous avons définies plus haut, alors que nous parlions *mission, vision et valeurs*. Nous le signalions alors et nous y reviendrons : la définition et la description des valeurs dans lesquelles un projet déterminé veut vivre sa mission et sa vision n'est pas un thème théorique plein de bonnes intentions, mais la description du milieu et de l'environnement dans lesquels vont évoluer toutes les personnes impliquées.

C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de la réflexion sur les types de direction et les organisations, on a forgé l'expression de *culture organisationnelle*. Cette expression de *culture organisationnelle* ou encore *culture institutionnelle* englobe, comme nous allons essayer de le voir, le champ des choses *intangibles* dans le fonctionnement et la vie d'une organisation. Il s'agit d'un thème relativement récent dans la réflexion sur les organisations, mais qui prend une énorme importance dans le contexte de la faveur croissante qu'acquièrent les éléments affectifs dans les clés d'interprétation des conduites aussi bien personnelles que sociales. C'est comme si nous nous rendions compte que les membres d'une organisation vivent davantage en fonction de ce qu'ils croient et de leur manière d'interpréter ce qui se passe dans leur activité commune que du fonctionnement d'un organigramme défini et hiérarchique.

Nous pouvons affirmer que, de même qu'il n'existe pas de société humaine sans sa culture propre, une culture qui soit

en même temps son expression et son vecteur, de même toute organisation possède, très naturellement, son modèle culturel, lequel accompagne ses membres et a les mêmes fonctions dans ce microcosme social que la culture dans une société déterminée.

La donnée anthropologique de base est que tout groupe génère inévitablement toute un symbolique vitale et interprétative (valeurs, signes, sentiments, rituels...) qui permettent aux gens de s'identifier comme étant des membres, et par conséquent de pouvoir disposer d'une source bien précise d'identité et de sens.

Mais, à la différence des groupes naturels (amitiés, relations sociales, etc) ou de la société elle-même en général, dans lesquels la culture résulte d'une multiplicité complexe de facteurs, il est beaucoup plus difficile d'identifier les éventuels agents du changement dans une organisation, étant donné son caractère organique et hiérarchique ; il semble par contre plus réalisable d'identifier les éléments qui configurent sa propre culture, et par là même, de déterminer les gestionnaires possibles du changement.

En maintenant l'analogie possible avec le concept de culture dans une société, nous pourrions dire qu'une *culture organisationnelle ou institutionnelle* consiste en un ensemble de croyances, de valeurs, de rituels, de mythes, de sentiments, de styles de travail et de relations qui différencient une organisation de toutes les autres et qui influent de façon déterminante sur le comportement des

individus et des groupes qui y sont rattachés, puisque ces derniers trouvent dans cet ensemble d'éléments les clés à partir desquelles ils interprètent leur activité et leur positionnement dans l'organisation.

Comme on peut le voir, nous ne sommes pas en train de parler ici des déclarations officielles qu'une organisation fait sur ses propres valeurs ou intentions, mais sur le climat réel et vital que ressentent ses membres à un moment déterminé.

Il ne sera pas difficile, en pensant à nos propres organisations ou institutions éducatives, de trouver des exemples de la façon dont fonctionnent les éléments que nous venons de citer. Si nous regardons, par exemple, l'histoire d'un collège, nous nous rendrons compte que ce n'est pas une histoire tout court, mais une histoire interprétée. Il y aura toujours un âge d'or, normalement caractérisé par un de ses directeurs, ou directrices, dont les vertus sont glosées dans des récits récurrents, dont on se sert souvent pour critiquer des situations du présent. L'organisation construit ainsi, peu à peu, sa mythologie et crée des modèles et des valeurs de jugement sur les conduites, de telle sorte que n'importe quel nouveau directeur se retrouvera inévitablement confronté à ces modèles regardés par tous comme excellents.

Les croyances sont un autre élément très significatif de la culture d'une organisation. Comme nous le disions plus haut, ce type d'affirmations indémontrables (du genre : «ici, ce qui importe vraiment, c'est que les parents d'élèves soient contents ! Fais en sorte de ne pas avoir de conflits avec les familles et tout ira bien.») déterminent de façon beaucoup plus significative la conduite

des personnes que n'importe quelle déclaration d'intention de la direction. Une organisation, par exemple, dans laquelle on considèrera que le conflit est un échec, et où, par conséquent, personne ne veut montrer ses «faiblesses», se trouve plongé dans une culture organisationnelle qui tendra à la dissimulation et à l'individualisme. De la même manière, si dans telle organisation, ceux qui accèdent à des postes de responsabilité se trouvent ne pas être les meilleurs, cela signifie que l'excellence n'est pas le critère de choix des responsables, et, par conséquent, il n'est pas important d'y travailler bien ni de mieux en mieux.

Quelques exemples nous suffiront à montrer que nous parlons de *ce qui se vit réellement*, bien loin des déclarations formelles ou des structures de fonctionnement de cette organisation.

La culture implique la plupart des aspects de la vie d'une organisation :

- Ce que ses membres sentent que l'on attend d'eux. Qu'attend de moi la direction : l'absence de conflits, la sincérité, la participation, passer inaperçu ?
- La façon dont se prennent les décisions : Qui les prend ? Selon quel processus les prendre ? Quelle est le niveau de participation des personnes impliquées dans ce qui se décide ?
- La façon dont sont définies les tâches et élaborés les projets. Viennent-ils tous d'en haut ? Tire-t-on profit en profondeur de la sagesse présente dans l'organisation ?

- Les relations entre la direction, à ses différents niveaux, et les membres de l'organisation. Sont-elles épisodiques ou systématiques ? Visent-elles à l'accompagnement personnel et professionnel ou bien simplement au contrôle ? Règne-t-il un climat favorable à la communication dans la liberté ?
- Les relations entre pairs. Sont-elles guidées par des questions professionnelles ou bien par le corporatisme ?
- Les critères d'embauche. Quel type de personne recherche-t-on, novatrice et créatrice ? une personne qui évitera par-dessus tout les conflits ? ou bien très proche de l'organisation ?
- Les critères appliqués pour la désignation des responsables et même pour le choix du directeur. Qu'est-ce qui prime : l'ancienneté, la créativité, l'excellence professionnelle, la loyauté et la fidélité ?
- Comment on gère la communication interne. Y a-t-il une politique d'information systématique ? Privilégie-t-on, dans l'information, les groupes qui sont proches de la direction ? Les grandes décisions sont-elles préparées, annoncées et justifiées ? Tient-on à la disposition de l'organisation une vision globale de cette communication ?
- Comment on gère les conflits. Est-elle considérée comme une des tâches inhérentes à la direction, ou bien préfère-t-on les occulter, les dissimuler, ou encore les résoudre par des arguments d'autorité ?

- L'attitude devant l'erreur et les échecs. Comment réagit la direction devant des situations critiques ? Admet-elle l'erreur et la transforme-t-elle en opportunité d'apprentissage ?
- L'attention au développement personnel et professionnel des personnes. A-t-on le souci de la formation ? Suit-on l'évolution professionnelle de chacun afin de l'accompagner ? Comment est gérée la formation initiale et l'accueil des nouveaux arrivants ? Se pose-t-on la question de la formation permanente et de l'avancement professionnel de chacun ? Se pose-t-on la question du bénéfice à en tirer sur le plan social ?
- Les styles de direction. La direction sent-elle et est-elle habitée par l'idée que sa principale fonction est la gestion des personnes ? Quels sont les ressorts qu'utilise la direction pour diriger : le recours à l'autorité, l'implication, la participation, le contrôle ?
- Les rituels, les fêtes, les signes extérieurs, l'esthétique des installations. Existe-t-il des espaces festifs où peut s'exprimer la culture de l'établissement ?
- L'image que l'on a à l'extérieur. Soigne-t-on la communication extérieure et les relations avec les agents extérieurs (fournisseurs, parents d'élèves, entités sociales, etc) ?
- Les domaines dans lesquels la direction montre qu'elle est clairement engagée. Quels sont les affaires véritablement engagées par la direction, les contrôle-t-elle personnel-

lement, et les détails de fonctionnement, les éléments périphériques et l'activité, les projets pour l'avenir, la formation ?

Comme on peut le constater, ce que nous appelons *culture de l'organisation* ou *culture institutionnelle* (dans certains secteurs du monde de l'entreprise on parle de *culture corporative*) représente un élément très important de la qualité de n'importe quelle organisation. Nous parlons là du climat, de l'environnement, réel bien que intangible, dans lequel évoluent les gens, et surtout – c'est là que réside la transcendance – d'où ils tirent la «vérité» de ce qu'ils vivent dans le quotidien de leur travail. Tout membre d'une organisation a besoin de bien délimiter et d'interpréter sa propre situation, besoin de «donner sens» à sa participation à cette structure ; il en trouve les clés dans la culture organisationnelle dans laquelle il est plongé.

La culture dans une organisation, ce n'est pas une option : toute organisation a la sienne. Le premier élan, la première empreinte vient du moment de la fondation, moment habituellement lié à la figure d'un leader déterminé et à son projet, avec les intentions, les valeurs et les croyances qu'il incarne. Mais par-dessus tout cela sont venues s'ajouter les interventions successives des équipes de direction au cours du temps. Ce sont les faits plus que les grandes intentions formulées qui ont dessiné le modèle culturel de l'organisation actuelle.

Il n'y a pas de culture parfaite, pas plus qu'il n'existe de culture figée, donnée une fois pour toutes, que le cours du temps

n'altérerait pas. La culture, dans les organisations, de même que dans le domaine social général, est en évolution constante, en tant qu'élément dynamique et vivant. La gestion de la culture incombe aux leaders de l'organisation. Ses adaptations et ses évolutions sont des choses qui se préparent et doivent se préparer. Comme nous l'avons déjà noté, à la différence de la société en général, dans les organisations, la capacité à influencer sur la culture est beaucoup plus grande étant donné son caractère organique et hiérarchique. Imaginons, par exemple, que quelqu'un souhaite, dans notre société, une culture beaucoup plus centrée sur les potentialités que chaque personne est capable de développer, que peut-elle faire pour impulser cette nouvelle culture : écrire un livre, créer une association, s'engager dans la politique ? Au contraire, nous pouvons imaginer une équipe de direction aspirant à une culture qui aurait ces mêmes caractéristiques pour sa propre organisation. Elle dispose, sans aucun doute, de beaucoup plus de ressources pour y parvenir, depuis un inventaire de «toute la sagesse» contenue dans les membres de l'organisation, jusqu'à l'implication de tous ceux qui ont des connaissances sur quelque chose avant même qu'il y ait un projet sur le même sujet ou même récompenser systématiquement la créativité que les membres de l'organisation sont capables de générer pour améliorer n'importe laquelle des activités conduites. Une équipe de direction dotée d'une bonne cohésion et dynamique, qui proposera un changement de culture bien planifié, en lequel elle croira profondément, a de fortes chances de conduire l'organisation vers ces nouveaux horizons culturels.

Quel que soit le processus de changement culturel à promouvoir dans une organisation, le point de départ devra toujours être recherché dans ce qui fait son identité. Avant de planifier le moindre changement culturel, une équipe de direction doit répondre aux trois grandes questions qui définissent la raison d'être de cette organisation : *qui sommes-nous, que voulons-nous faire et où allons-nous ?* Si la source de la culture ne se situe pas dans ce noyau central, le risque est grand d'introduire des modèles de valeurs qui fausseront gravement les finalités de l'organisation. C'est le cas, par exemple, de certaines institutions d'éducation qui se sont placées entre les mains de gestionnaires financiers, leur livrant de grands secteurs décisionnels, tout particulièrement en ce qui concerne les ressources humaines ; on assiste alors à l'introduction de paramètres culturels qui ne procèdent pas de l'identité de l'institution mais de la logique du plus grand bénéfice à moindre coût.

Il y a un second élément important à considérer lorsque l'on pose la question de la situation de la culture dans une organisation. En effet, nous ne devons pas oublier que toute organisation constitue un microcosme social à l'intérieur d'une société plus vaste ; elle est, par conséquent, en contact direct avec la culture de cette société. Il faut analyser cette réalité afin, d'un côté, de préserver l'organisation des aspects les moins intéressants de la culture dominante, mais d'un autre, de profiter des ressources qu'elle peut offrir pour le développement de l'identité de l'organisation.

Enfin, ce que nous appelons climat organisationnel, qui n'est pas autre chose que la situation de la culture de l'organisation à un moment déterminé, une coupure synchronique dans l'évolution diachronique de l'histoire de l'organisation, qui est susceptible d'être évalué malgré son caractère intangible. Ainsi, une équipe de direction qui désirera agir sur le chapitre de la culture organisationnelle non seulement doit s'abreuver à la source de son identité propre, mais peut dynamiser les réalités que sont en train de vivre les membres de l'organisation.

Il existe quatre typologies de base dans lesquelles nous pouvons inscrire les différentes cultures des organisations. Il faut tenir compte, bien entendu, du fait qu'aucun de ces modèles n'existe à l'état pur, toute organisation partageant, dans une plus ou moins grande mesure, des éléments de chacun d'entre eux. Lorsque l'on voudra définir la culture d'une organisation, il s'agira moins d'essayer de l'enfermer dans l'un des quatre modèles que de déterminer dans quelle mesure elle participe des caractéristiques de chacun d'entre eux.

Une culture organisationnelle centrée sur le pouvoir

Ce sont des organisations fortement hiérarchisées dans lesquelles on attend que tout vienne d'en haut. Le leadership est moins fondé sur les qualités du dirigeant que sur le poste qu'il occupe. Dans ce modèle on développe une forte culture du paternalisme, qui va de pair avec une certaine démotivation effective des membres de l'organisation, lesquels se déchargent sur les échelons supérieurs d'une manière natu-

relle et nullement critique des responsabilités importantes et des décisions. Chaque membre définit clairement son espace personnel dans lequel il agit en suivant les directives, mais il se désintéresse du reste de l'organisation, qui fonctionne avec les clés que détiennent ceux d'en haut. Dans un tel environnement de culture organisationnelle, l'information se fait très rare, et elle passe par des canaux informels qui distribuent, de-ci de-là des interprétations de ce qui arrive. L'autre grand danger de ce modèle, c'est l'abus de pouvoir et surtout l'arbitraire.

Quelques conduites typiques de ce modèle culturel :

- Répondre aux besoins et aux demandes du personnel des échelons supérieurs.
- Directives, ordres et instructions viennent toujours des échelons supérieurs.
- On attend des membres de l'organisation qu'ils soient travailleurs, soumis, obéissants et fidèles.
- Seule une personne dotée de davantage de pouvoir et d'autorité dans l'organisation est en droit de dire à un autre ce qu'il doit faire.
- Les membres de l'organisation n'ont pas coutume de donner davantage de soi que ce qui est clairement établi.
- Les conflits, ou sont passés sous silence, ou remontent jusqu'à l'autorité compétente qui doit souvent intervenir comme arbitre.

- Le nouvel arrivant a besoin de savoir qui il faut éviter d'offenser, qui peut aider et qui non, quelles sont les règles non écrites à observer s'il veut ne pas avoir de problème.

Une culture organisationnelle orientée vers le rôle

Dans ce type de culture, la structure fortement hiérarchisée est remplacée par un système très détaillé de procédés et de formalismes. Les valeurs prédominantes sont l'ordre et le systématisme. Ce sont des organisations hautement efficaces, très stables et sûres. Comme dans le modèle précédent, il se tisse des liens affectifs, bien que distants, avec la direction, l'implication affective y étant plus faible, étant donné que l'on met plutôt l'accent sur le bon fonctionnement de la structure.

Quelques conduites typiques :

- Les membres de l'organisation n'évoluent que dans l'espace fixé pour leur poste par des normes et des procédures ; ils travaillent en suivant les règles et font de leur mieux.
- Les relations de l'organisation avec ses membres fonctionnent sur le mode contractuel, droits et obligations étant clairement définis des deux côtés.
- Directives et orientations dérivent des systèmes, règles et procédures établis.
- On attend des membres qu'ils soient responsables, accomplissent leurs devoirs et remplissent leurs obligations.

- Ceux qui exercent l'autorité s'efforcent d'être impersonnels et corrects, en évitant toute implication dans des relations plus personnelles.
- Les relations entre égaux se caractérisent par l'indifférence, l'interaction ne se déclenchant que lorsque la procédure le demande.
- Le conflit, l'erreur, mais également l'innovation et la créativité sont inadéquats.

Une culture organisationnelle orientée vers la réussite

Elle se fonde sur la motivation, la quasi vocation, que les gens ont pour leur travail. Dans ce modèle culturel, ce qui compte ce sont les récompenses intrinsèques qualitatives plus que quantitatives, nées de la nature même de l'activité et du contexte réel et concret dans lequel elle se développe. Ici, une place importante est tenue par la vision commune et partagée du projet auquel l'organisation sent que la personne travaille. Le projet commun est utilisé pour attirer et libérer l'énergie personnelle de chacun de ses membres, dans la poursuite d'objectifs communs.

Quelques conduites typiques :

- On attend des membres de l'organisation qu'ils cherchent les défis issus du travail qu'ils effectuent et les relèvent de façon créative.
- Les relations de l'organisation avec ses membres se fondent sur l'engagement partagé afin d'atteindre l'objectif commun.

- Directives et orientations émanent des systèmes, règles et procédures établies.
- On attend des membres qu'ils se motivent par eux-mêmes, soient compétents et désireux de prendre l'initiative de faire les choses, et soient en même temps disposés à défier même ceux à qui ils doivent en répondre.
- Ceux qui exercent le pouvoir s'efforcent d'agir de façon démocratique et sont disposés à accepter les idées de leurs subordonnés dans le travail.
- On fixe tâches et travaux en cherchant à concilier les exigences du travail avec les intérêts et les aptitudes de chacun.
- L'information et la communication atteignent un haut niveau afin d'incorporer les membres de l'organisation à la création et à la construction du projet commun.
- Les relations entre égaux sont d'une grande coopération. Les gens sont disposés à sortir des limites de l'organisation pour réaliser le travail et affronter de nouveaux défis.

Une culture organisationnelle orientée vers le soutien

Le climat promu par ce type de culture est fondé sur la confiance mutuelle entre les individus et l'organisation. Les membres sentent qu'on les valorise en tant qu'êtres humains et non comme s'ils étaient de simples rouages d'une machine ou bien la partie d'une tâche, au-delà des valeurs professionnelles ou techniques. L'élément personnel prévaut sur le professionnel.

L'axe principal consiste à établir des réseaux interpersonnels parmi les membres et une forte relation émotionnelle entre les personnes et la structure.

Quelques conduites typiques :

- L'organisation traite ses membres comme si c'était des parents ou des amis heureux d'être ensemble, de prendre soin les uns des autres et de s'entraider.
- Ceux qui exercent l'autorité cherchent surtout à être acceptés par les autres et subordonnent même leur travail à cette condition de l'acceptation.
- On assigne tâche et travaux en tenant compte tout particulièrement des préférences personnelles de chacun, de ses besoins de croissance et de développement.
- On attend des membres de l'organisation qu'ils montrent des aptitudes au travail en équipe, soient coopératifs et servent de soutien aux autres, enfin, qu'ils s'entendent bien avec tout le monde.
- Les relations entre pairs sont très amicales, chacun étant très sensible aux demandes de collaboration des autres.
- Les conflits sont traités de manière à conserver les bonnes relations et à limiter les probabilités que les gens en soient affectés.
- Les membres de l'organisation mettent en avant ce qui fait qu'ils se sentent bien, comme argument définitif devant la prise de décisions.

Comme on peut le voir, chacun de ces quatre modèles tourne autour d'une valeur centrale qui donne une couleur aux différents éléments de la culture de l'organisation. Ici, une nouvelle fois, il ne s'agit pas d'opposer les différents styles, mais de proposer une combinaison adéquate des quatre. Toute organisation a besoin des quatre valeurs décrites : pouvoir, rôle, réussite et soutien. Sans pouvoir, pas d'efficacité, sans rôle, pas de mouvement, sans réussite, pas de motivation et sans soutien, pas de chaleur humaine ni de sentiment d'appartenance. Une combinaison adéquate des quatre mettra au premier plan la valeur réussite, car c'est d'elle que dépend le plus haut degré de relation entre *tâche et satisfaction*. Sur ce noyau central s'articulent les trois autres valeurs, toutes aussi nécessaires les unes que les autres.

Nous ne devons pas oublier que, à l'origine de nos institutions d'éducation il y eut *la communauté de mission*. Tous les établissements scolaires liés aux congrégations religieuses furent dès le début le lieu spécifique d'exercice de la mission d'une communauté religieuse, laquelle, en outre, vivait, c'est-à-dire, développait ses activités de célébration et de vie communautaire dans le même espace physique. L'organisation de l'établissement n'était qu'une des dimensions de l'organisation générale de la vie communautaire, au point qu'une seule et même personne était à la tête de l'ensemble, et, avec ses propres organes de gouvernement, elle dirigeait la vie de l'œuvre comme un élément parmi d'autres de la vie communautaire.

Dans un tel contexte, il est aisé de constater que, à son origine, la culture de nos écoles était marquée par la pratique de l'obéissance religieuse, avec toutes les nuances que chaque congrégation pouvait y ajouter. On parlait d'un dévouement absolu aux tâches à accomplir, d'une forte identification affective à l'ambiance de travail, mais avec des structures de fonctionnement très hiérarchisées en matière de prise de décisions et d'élaboration de plans et de projets. Nous avons hérité de ces origines, par exemple, le souci d'une identification énorme avec l'œuvre, et par conséquent une culture un peu hiérarchisée et de contrôle, ce qui entraîne des attitudes et des valeurs nettement paternalistes.

Une histoire détaillée de nos institutions demanderait à être traitée de façon beaucoup plus exhaustive, nous pouvons cependant indiquer la chose suivante, d'un grand intérêt : par-dessus cette culture originale ont été introduits, dans beaucoup de nos institutions d'éducation, des éléments de culture organisationnelle plus démocratiques, parfois presque de type parlementaire. Cela se passe au moment où nos organisations s'ouvrent au défi de la participation, s'accordant ainsi avec les sensibilités sociales du moment. Nos institutions, qui venaient de cultures plus hiérarchiques, se mettent alors à appliquer des schémas qui s'inspirent de ce que l'on appelle des styles de participation démocratique. Dans un autre ordre d'idées, l'institution s'ouvre également aux familles et nous nous retrouvons avec des parents qui, parfois, arrivent à détenir un pouvoir de décision dans certains secteurs de l'organisation. Beaucoup de décisions importantes doivent alors passer par

le consensus, quand ce n'est pas l'approbation des représentants des familles.

Dans ce contexte, il y a un nouveau facteur important pour l'évolution de la culture dans nos organisations : l'arrivée de laïcs dans les équipes de direction ou au poste de directeur. Cette arrivée se fait, le plus souvent, par nécessité et avec peu de réflexion préalable sur la question de savoir comment il faudrait faire évoluer l'organisation afin de prendre en compte cette nouvelle donne.. En fait, les premiers laïcs à assumer des tâches de direction le font en imitant le modèle du religieux qui occupait le poste auparavant. Ce sont en général des personnes d'une fidélité éprouvée et qui sont en harmonie avec la maison ; ils se donnent à leur tâche avec un dévouement parfois très au-dessus des possibilités de leur disponibilité personnelle et familiale, recevant fort peu en retour. En définitive, ce changement dans la structure de direction de l'organisation s'adapte à la culture en place, perpétuant ainsi la culture antérieure.

En tout cas, il semble fondamental que les changements que nous introduirons dans nos organisations soient conduits en prenant en compte une analyse très serrée de la situation dans laquelle on se trouve. Il faut surtout que ces changements s'inscrivent dans un projet de nouvelle organisation considérée du point de vue global, et ne soient pas confrontés à des aspects partiels, comme par exemple celui de la fonction de directeur. Nous avons besoin d'une fonction de directeur qui soit nouvelle, certes, mais au sein d'organisations qui développeront une culture également nouvelle. Une fonction de

direction nouvelle ne saurait être authentique – elle ne serait d’abord pas «nouvelle» – si, parmi ses tâches, elle n’assumait pas l’implantation dans l’organisation d’une nouvelle culture apte à répondre en vérité au défi de l’avenir.

Nos institutions éducatives se trouvent, depuis quelques années déjà, devant un énorme défi : assurer que, dans un contexte d’extrême pénurie de religieux et de religieuses, ces institutions puissent continuer à assurer une présence vivante dans le champ de l’évangélisation à travers l’éducation. Bienvenue à tous les efforts de formation et d’incorporation de laïcs dans cette mission, bienvenue également à tous les changements nécessaires dans l’organisation ! Mais cette tentative sera un échec si nous confions cette tâche à tel ou tel laïc, en lieu et place des religieux dans l’organigramme, comme si le futur de l’identité de nos établissements reposait sur eux, malgré le comportement presque héroïque de certains d’entre eux.

Les considérations faites jusqu’à présent nous invitent à élargir la perspective. Une organisation, nous l’avons vu, ne vit pas que de ses structures formelles, alimentées par des individus, pour excellents qu’ils soient. Il nous faut donc proposer également comme objectif complémentaire de celui de la formation des personnes, *la mise en place d’organisations dont la culture les fasse mûrir et croître en sorte que l’organisation elle-même soit porteuse de cette identité.*

C’est là vraiment le grand objectif de toute remise en question en matière de culture de nos organisations. Il est évident qu’il

y a des cultures organisationnelles qui peuvent favoriser avec une plus grande intensité l'implication de ses membres dans des projets globaux ou qui peuvent libérer davantage d'énergies personnelles, face à d'autres modèles qui se fient plus aux structures hiérarchiques et de contrôle. Si nous voulons vraiment préparer l'avenir et rester ainsi fidèles à la mission qui nous a été confiée, il est temps de promouvoir et de proclamer que sont devenus majeurs non seulement les laïcs à qui nous nous en remettons, mais également les organisations que nous pilotons.

Le principe qui nourrit cette proposition de nouvelle culture a l'ambition de proposer un tournant humaniste dans la vision que nous avons de nos organisations. Cela pourrait se formuler de la manière suivante : *puisque nos institutions d'éducation représentent un projet d'authentique humanité, si nous sommes réellement capables de proposer une direction efficiente, les membres de nos organisations pourront trouver dans le développement de leurs tâches un moyen privilégié de développement et de réalisation personnelle.*

Ce principe, ainsi formulé, suppose à la base la conviction selon laquelle un établissement scolaire n'est pas tant une espèce d'organisation-machine qui a besoin de personnes dans ses engrenages pour fonctionner, et, par conséquent, de structures hiérarchiques qui maintiennent la tension et la discipline, mais plutôt qu'il est la résultante de toutes les capacités que sont susceptibles de développer les personnes qui y travaillent. Cette confluence possible entre, disons-le ainsi, les intérêts et les

objectifs du projet éducatif d'un côté et l'intérêt de la personne de l'autre, n'est pas une vaine illusion. Nous devons tenir compte du fait que nos projets éducatifs représentent en eux-mêmes un idéal d'humanité. Nous ne nous consacrons pas à la fabrication de pièces en série, et ne prétendons pas non plus que nos collaborateurs trouvent leur réalisation personnelle dans le fait de maximiser les bénéfices de l'entreprise. Notre activité éducative possède un énorme potentiel d'humanisation. S'il n'est pas d'abord mis au service de nos propres collaborateurs, il aura du mal à montrer sa fécondité auprès de nos élèves. Le grand défi de cette nouvelle culture organisationnelle est alors de parvenir à ce que notre objectif soit capable de déclencher le meilleur de ce que nos collaborateurs portent en eux. Mais cela demande, comme nous allons le voir, des changements significatifs dans notre façon de diriger les organisations, car la question n'est plus qui commande ou qui décide, mais *que pouvons-nous faire pour que les personnes se développent et croissent au sein d'un projet éducatif en constante recreation ?*

Voilà pourquoi nous parlons de tournant humaniste dans la culture des organisations, car les personnes qui les composent - le si mal dénommé capital humain - en deviennent l'élément central. Et cela, non pas dans le but de suivre le modèle paternaliste et protectionniste, d'accéder à toutes ses demandes par ordre d'ancienneté et selon les droits acquis, mais parce qu'ils trouvent dans l'organisation les défis qui les appellent à de nouvelles étapes de réalisation, ainsi que les conditions de créativité et de flexibilité qui leur permettront de les affronter.

Nous pourrions dire schématiquement que le principe central que nous développons ici suppose une évolution depuis les valeurs de contrôle, plus caractéristiques des cultures organisationnelles inspirées par le modèle organisation-machine, jusqu'à des valeurs de développement plus proches d'une culture organisationnelle qui propose le déploiement des capacités personnelles comme objectif explicite.

2.2.4. LA DIRECTION PAR VALEURS

Dans le strict cadre de l'entreprise, la première réflexion proposée concernait les modèles de direction ; ce fut, au début du siècle dernier, la fameuse *Direction par Instructions* (DpI), vue comme la façon la plus cohérente de diriger une entreprise. Elle répondait à un type de production essentiellement fondé sur le besoin de mettre des produits sur le marché le plus vite possible. C'est l'époque de la production à la chaîne avec le soutien des premières avancées technologiques. Dans la DpI, le subordonné se contente d'attendre les instructions les plus précises possibles. Son impact personnel, même sur les modes de travail qui le concernent, est pratiquement inexistante. La sagesse se situe bien au-dessus de lui. .

La DpI est un style de direction qui peut avoir des vertus lorsqu'il s'agit de proposer des réponses simples et automatisées à des stimuli et à des situations bien définis. On l'utilise lorsque les processus ne demandent pas un haut niveau de professionnalisation. C'est le cas de situations répétitives simples. C'est également le style de direction obligatoire dans

des situations d'urgence, qui demandent des réponses rapides et automatiques. Ce style de direction se situe entre la bureaucratie et le contrôle.

La DpI peut également être utile dans les prémices d'un grand projet, lorsque le leader ou le promoteur a besoin de faire faire ses premiers pas à l'intuition qui l'habite. A ce stade du projet, il est le seul à détenir les clés de ce qu'il faut faire.

Il est évident que la DpI n'est pas capable d'apporter une réponse adéquate à la situation vécue actuellement dans les établissements scolaires, pour plusieurs raisons. D'abord pour une raison fondamentale : l'éducation vit dans un contexte de plus en plus complexe, en raison de multiples facteurs, parmi lesquels celui qui est peut-être le plus important, l'énorme diversité à laquelle il faut faire face. Dans des environnements complexes, la DpI se trouve être dramatiquement inopérante. D'autre part, la DpI agit sur un type de collaborateurs au profil professionnel limité, ce qui n'est pas le cas dans le monde de l'éducation. Enfin, la DpI favorise fort peu l'implication affective et effective des membres de l'organisation. Le fait de se mouvoir dans un environnement fortement hiérarchisé et teinté de paternalisme fait que le membre de l'organisation ne s'implique pas de manière significative, considérant que l'autorité pourvoira au nécessaire. La DpI a pour conséquence le désintérêt vis-à-vis du projet.

Face au modèle précédent, a commencé à se développer dans les années 1960 ce que l'on a appelé la *Direction par Objec-*

tifs (DpO). Cette nouvelle formulation considère que l'action organisationnelle doit se fonder sur des données publiquement démontrables, de telle sorte que les choix individuels soient libres et conscients, et que l'on puisse ainsi favoriser, en interne, un engagement des membres de l'organisation envers ce qui est leur responsabilité. C'est la seule forme qui permette à l'individu de s'épanouir psychologiquement dans son travail.

Cette formulation a pour base l'idée que toute personne doit travailler avec, devant elle, une perspective de réussite, en vue de laquelle il lui faut articuler ses objectifs et définir par lui-même les moyens et les façons d'y parvenir, dans une perspective d'accessibilité. Les objectifs deviennent alors des aspirations légitimes et réalistes qui représentent un défi et demandent de mettre à l'épreuve des capacités non encore développées par la personne. Le succès personnel, en outre, est perceptible non seulement par la personne, mais également par l'organisation ; la reconnaissance et la célébration de la réussite, qui sont l'élément clé de la motivation, deviennent alors possibles.

Il est démontré que le rendement d'un individu ayant des objectifs est plus élevé que celui qui n'en a pas. Les objectifs définis de façon claire et spécifique motivent davantage. Mais ces objectifs, qui sont toujours un défi, doivent être réalistes et faisables et ils seront d'autant plus motivants que les personnes concernées auront participé à leur établissement.

La DpO part du présupposé selon lequel pour obtenir une efficience productive, il vaut mieux donner des objectifs quantifiables que de transmettre des instructions. Les grands objectifs de l'organisation se décomposent en d'autres objectifs plus spécifiques que les différentes aires fonctionnelles, tels que ses membres puissent les faire leurs. Il s'agit donc de convertir les objectifs de l'organisation en objectifs pour les individus.

Une DpO définit les objectifs (vérifiables et quantifiables) par secteurs ou par postes, développent des plans d'action (étapes, responsables, ressources, temps, etc.), des révisions périodiques (contrôle et supervision) et une évaluation finale des résultats. Dans l'application de la DpO elle-même, on peut trouver plusieurs niveaux de participation. Plus la participation à l'établissement des objectifs sera importante, plus grande sera la liberté laissée pour établir les moyens et les plans, plus grande sera la motivation et, par conséquent, l'implication de tous les membres de l'organisation dans le projet commun.

La DpO a supposé un changement très significatif et positif dans les styles de direction dans les dernières années. Dans le monde de l'entreprise on travaille surtout sur cette ligne, et l'on abandonne le modèle de la DpI.

Cependant, la DpO, malgré l'avancée qu'elle a supposée dans les façons de procéder de la fonction de direction, montre aussi quelques lacunes. Parfois, les objectifs sont utilisés de manière abusive par les chefs et la vie de l'organisation peut tomber dans l'élaboration brouillonne de plans qui s'éloigne

du «au jour le jour», qui continue à fonctionner selon certains paramètres.

Mais le grand danger de la DpO est de considérer les objectifs comme quelque chose qui a en soi-même son sens et sa justification, alors que justement ils ne trouvent leur horizon que dans la mesure où ils sont la conséquence de certaines croyances et valeurs pleinement assumées et partagées. Parler de valeurs, comme nous allons le faire maintenant, ne signifie absolument pas que l'on doive oublier les objectifs. Ils ont besoin les uns des autres.

Ce que l'on nomme la *Direction par Valeurs* (DpV) suppose de faire un pas de plus vers la recherche de moyens efficaces pour améliorer les organisations. Le point de départ est double : un constat et une option stratégique dans la considération de la fonction directoriale. Le constat dérive de l'analyse de ce que nous avons appelé la culture des organisations. Toute organisation propose des valeurs bien précises et en passe d'autres sous silence, cela comme réalité de base, pré-conceptuelle. Ou la confiance est là ou elle n'y est pas, ou c'est la soumission ou c'est l'autonomie, ou l'on accepte l'erreur et l'on désire en retirer quelque chose, ou l'on vit dans l'occultation systématique de ce qui ne fonctionne pas. Et ainsi de suite jusqu'à construire l'univers dans lequel vivent les membres de l'organisation.

L'option stratégique c'est de considérer que l'authentique fonction directoriale doit passer du directeur-chef au leader-facilitateur, avec tout ce que cela signifie de changement

de perspective et de tâches que la fonction directoriale doit développer.

Partant de ces deux prémices, il sera aisé de comprendre que la DpV place les valeurs au centre de l'activité directoriale. Le vrai leadership est, au fond, un dialogue sur les valeurs. L'avenir d'une organisation se dessine en articulant valeurs, métaphores, symboles et concepts qui orienteront les activités quotidiennes de création de valeur de la part des membres de l'organisation.

Très souvent, les responsables des organisations les regardent d'un point de vue rationnel, hiérarchique ou fonctionnel, et ils prennent rarement au sérieux le fait que le système de valeurs de l'organisation en est un véritable actif, et qu'il doit donc être géré de façon adéquate. Il y a toujours des soucis plus urgents et plus «pratiques», plus concrets, afin que tout fonctionne et que les résultats espérés, soit financiers soit fonctionnels, soient assurés.

Quelque chose peut-il donner davantage de force à une organisation que l'existence de valeurs *réellement* partagées ? Dans combien d'organisations pourrions-nous recevoir des réponses définies et unanimes si nous demandons à un niveau hiérarchique quels sont les principes d'action ou les valeurs essentielles qui orientent les décisions et les actions ? Serions-nous capables, nous, membres du même établissement scolaire, de nous rejoindre sur les réponses à donner à ces questions ?

Lorsque nous parlons ici de valeurs, nous ne nous référons pas à celles qui figurent dans notre credo, mais des *valeurs réelles qui sont mises en jeu dans l'organisation dans laquelle nous passons notre vie professionnelle*, telle que nous l'avons décrite lorsque nous parlions de culture organisationnelle.

Il est nécessaire de développer un style de leadership qui aide à ce que les choses arrivent. Cette perspective est fondamentale : il ne s'agit pas que le directeur fasse tout (un festival de théâtre, un échange international, une activité pastorale, fermer les portes, etc.) mais qu'il déclenche les processus nécessaires afin que l'organisation assume chacun de ses défis. On dépasse ainsi peu à peu la tendance réactive plus propre aux gestionnaires administratifs qui sont sur la défensive et qui sont tournés vers le contrôle hiérarchique. Plus qu'un chef, le responsable de l'organisation doit être un facilitateur de la réussite de ses collaborateurs. Là se trouve la clé.

Nous pourrions dire schématiquement que les instructions sont les outils-directives des chefs, les objectifs des gestionnaires et les valeurs des leaders. Même si l'on tend à comprendre parfois le leadership d'une manière trop grandiloquente, il ne faut pas perdre de vue, comme nous l'avons déjà montré, que, par essence, le leadership se réfère à la capacité à faire rêver, à canaliser et à souder les équipes. De toute façon, c'est un sujet plus complexe que le simple «j'ordonne et je commande». Ceux qui commandent sont toujours nécessaires, non comme des contrôleurs de personnes qui seraient irresponsables, mais comme des transmetteurs de valeurs, des

facilitateurs de processus, des distributeurs et coordinateurs de ressources.

L'utilité de la DpV comme outil de leadership a fondamentalement une triple finalité : simplifier, orienter et engager.

- Les valeurs définies et partagées comme axes de l'organisation ont raison de la complexité organisationnelle dérivées de besoins croissants d'adaptation à des réalités de plus en plus complexes.

Posséder quelques valeurs claires et assumées est plus efficient pour tolérer et assumer d'une façon plus créative la complexité que de recevoir des objectifs, et plus encore que de recevoir des instructions claires et précises, même si parfois cela semble être le contraire. Une valeur partagée joue un rôle organisateur ou attractif vis-à-vis du chaos, et elle minimise la tendance à la dispersion. Il est urgent de structurer des organisations qui répondent à la nécessité croissante de s'adapter à toutes sortes de changement.

Cette fonction de la DpV est particulièrement significative dans la résolution des conflits. Quelques-uns, comme nous l'avons noté, rêvent d'une organisation idéale dans laquelle tout s'ajusterait sans note discordante. Grossière erreur ! Les responsables des organisations ont comme première mission de «gérer la faille» et par conséquent le conflit. C'est à ces occasions que les valeurs sont plus utiles que les objectifs ou les simples instructions. Face au chaos, les valeurs qui agissent

en organisateurs du contexte comptent beaucoup plus qu'un exercice du pouvoir dont le résultat est toujours de distinguer vainqueurs et vaincus.

- Canaliser la vision stratégique de là où veut aller l'organisation dans le futur.

Ce qui donne de la cohérence à une organisation c'est précisément la clarté et le consensus sur ses objectifs et ses principes, ou, ce qui revient au même, sur ses fins et ses valeurs. Nous voulons parler ici des valeurs finales essentielles pour donner sens et souder l'effort vers lequel tend l'organisation à moyen terme.

Il est très difficile d'enthousiasmer tout un collectif avec des propositions d'avenir à coup d'instructions ou d'objectifs opératoires. Ce que, tout au plus, on pourra obtenir, c'est une obéissance à court terme, mais nullement un horizon de rêve qui génèrera la motivation dans le travail de chaque jour. Quelque chose d'aussi simple et à la fois d'aussi complexe que l'existence de quelques valeurs vraiment partagées par toutes les personnes composant l'organisation est immensément plus puissant pour donner de la cohésion et engager un effort de développement stratégique et de changement qu'un manuel de procédures le plus complet.

Un directeur-leader doit savoir manier des valeurs, et non seulement dans les grandes occasions, mais au jour le jour. Beaucoup de chercheurs en conduite organisationnelle ont

signalé le curieux et très répandu manque de cohérence entre les valeurs selon lesquelles les directeurs disent régir leur action (valeurs formellement exprimées) et les valeurs que leurs subordonnés disent vivre dans leurs relations avec leurs responsables (valeurs en action). Une telle incohérence a pour conséquence un manque d'engagement et un absentéisme psychologique de la part des employés.

Dans ce sens, la DpV fournit un outil très utile, parce qu'il conduit toujours le responsable à se poser la question clé : quelles sont les valeurs que je mets en jeu dans mes relations avec mes équipes de travail ? Quelles sont les valeurs que je mets en jeu dans la résolution des problèmes et des conflits ? Quelles sont les valeurs que je fais vivre dans l'organisation ?

En définitive, le développement personnel va de pair avec l'adhésion à des valeurs humanistes. Si elles sont présentes dans l'organisation, parce que le style de la fonction directoriale les apporte, les personnes engagées dans le quotidien ont davantage de possibilités d'auto-réalisation personnelle, objectif et fin ultime de toute organisation tournée vers le futur.

Regardons un tableau comparatif qui synthétisera les trois styles de direction que nous venons de décrire³⁷.

³⁷ GARCÍA S., DOLAN S., *La Dirección por Valores*. Madrid. 2003. Pgs. 30-31.

	Dpl	DpO	DpV
SITUATION D' APPLICATION PRÉFÉRENTIELLE	Routine ou urgences	Complexité moyenne. Production relativement standardisable	Créativité nécessaire pour la résolution de problèmes complexes
NIVEAU MOYEN DE PROFESSIONNALISATION DES MEMBRES DE L'ORGANISATION	Bas niveau d'études (direction d'ouvriers)	Niveau moyen de professionnalisation : modeste (direction d'employés)	Niveau moyen de professionnalisation : élevé (direction de professionnels)
TYPE DE LEADERSHIP	Dirigiste traditionnel	Administrateur de ressources	Il cautionne les transformations
TYPE DE CONSOMMATEUR	Usager-acheteur	Usager-client	Client avec critère et liberté de choix
TYPE D'OFFRE DE PRODUITS	Monopolistique. Standardisée	Segmentée	Hautement diversifiée et changeante
TYPE DE STRUCTURE ORGANISATIONNELLE	Pyramidale avec de multiples niveaux	Pyramidale avec peu de niveaux	Réseaux, alliances fonctionnelles, structures d'équipes de projet
BESOIN D'UNE TOLÉRANCE A L'AMBIGUÏTÉ	Faible	Moyen	Elevé
BESOIN D'AUTONOMIE ET DE RESPONSABILITÉ	Faible	Moyen	Elevé
STABILITÉ DE L'ENVIRONNEMENT	Environnement stable	Environnement légèrement changeant	Environnement très changeant
ORGANISATION SOCIALE	Capitaliste-industriel	Capitaliste-post-industriel	Post-capitaliste

PHILOSOPHIE DE CONTRÔLE	Contrôle-supervision descendante	Contrôle-encouragement au rendement industriel	Renforcement De l'auto-contrôle des personnes
OBJECTIF DE L'ORGANISATION	Mantien de la production	Optimisation des résultats	Amélioration constante des processus
PORTÉE DE LA VISION STRATÉGIQUE	Court terme	Moyen terme	Long terme
VALEURS CULTURELLES DE BASE	Production quantitative Fidélité. Conformité. Accomplissement. Discipline.	Rationalisation. Motivation. Efficience. Mesure de résultats	Développement. Participation. Apprentissage en continu. Créativité. Confiance mutuelle. Engagement

L'organisation est un corps vivant qui acquiert sa propre personnalité, sa propre façon d'être dans le monde, qui réagit en tant que "personne" en mettant en jeu ses registres affectifs, de valeurs et d'interprétation de la réalité ; elle a sa propre histoire et vit bien davantage en s'appuyant sur ce qu'elle croit et ce qu'elle sent que sur les affirmations programmatiques ou les principes rationnels. C'est précisément pour cette raison que la DpV constitue un instrument très efficace, *elle qui agit sur l'organisation au travers des éléments qui sont, pour elle, les plus centraux et les plus critiques : les valeurs et les croyances.*

La question que doivent alors se poser les personnes en charge d'une fonction de direction est la suivante : *quelles valeurs voulons-nous voir se réaliser dans nos organisations, de telle sorte qu'elles se constituent en axe d'action et d'expérience pour toutes les*

personnes ? La graisse ou l'huile qui fait qu'une organisation fonctionne n'est pas celle de machines, mais ce qui fait qu'une personne mobilise réellement le meilleur de soi, en un mot, l'expérience d'un environnement éthique.

L'éventail des valeurs que peuvent déclencher les meilleures énergies est très large, et il faudra, au moment de concrétiser un plan d'action dans un établissement éducatif ou dans un réseau d'établissements, sélectionner ceux qui, à un moment déterminé pourront avoir la plus grande capacité de transformation.

Outre cette vision des valeurs sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour parvenir à un bon développement de la fonction directoriale, nous ne devons pas oublier, comme nous l'avons signalé déjà à plusieurs reprises, la nécessité de revoir non seulement les croyances de nos responsables, mais également celles qui peuvent être déjà installées au sein de l'organisation. Les croyances, en soi, sont inévitables ; par conséquent nous ne pouvons pas avoir pour objectif de les éliminer, mais plutôt de passer des *croyances assassines* aux *croyances fécondes*.

De...	à...
Les personnes tendent à tromper	Les personnes sont potentiellement positives
Valorisation négative de la personne	Appréciation positive de chaque personne
La personne est inamovible	Chaque personne est un processus
Prévention devant les différences qu'apporte chaque personne	Acceptation et "utilisation" de la diversité comme une richesse.

L'individu comme élément productif	Chaque individu regardé comme une "totalité"
Eviter de communiquer ses sentiments	Expression appropriée et efficace de ses sentiments
"Emploi" de masques et "jeux" de rôles.	Comportement authentique
Le statut social utilisé en vue du pouvoir et du prestige	Le statut social au service des intérêts de l'organisation
Méfiance envers les gens	Confiance envers les gens
Eviter de partager avec d'autres des informations importantes	Partager tout de manière adéquate
Eviter le risque	Assumer le risque
Avoir peur des procédures est impro-ductif	Prendre en compte les procédures est essentiel pour accomplir les tâches
Accent mis sur des attitudes de com-pétition	Privilégier les attitudes de collaboration

La première bénéficiaire de ce modèle organisationnel sera la *créativité*, comme manifestation des énergies intérieures de la personne. La créativité et l'innovation ne sont pas le pré carré d'un certain profil de professionnels (les génies, les artistes), mais bien plutôt la capacité que nous avons tous de répondre de façon adéquate aux besoins personnels, mais également sociaux et professionnels. A côté de la créativité artistique, il existe également la créativité qui imagine des situations nouvelles, des chemins nouveaux, des modèles d'interaction et d'action variés et plus adéquats, etc, etc. La créativité, tout comme l'intelligence, n'est pas une qualité seulement personnelle, car nous pouvons la trouver également dans l'ensemble d'une organisation. Il existe des organisations créatives, comme il existe des personnes créatives.

INDIVIDU CRÉATIF

INTITUTION CRÉATIVE

Fluidité des concepts. Capacité à produire rapidement un grand nombre d'idées.	Personnes dotées de beaucoup d'idées. Canaux de communication ouverts. Astuces pour faire des suggestions. Unités ou groupes de travail juste pour produire des idées, libres d'autres responsabilités.
Originalité. Idées très peu courantes	Nourrit son contact à des sources extérieures. Politique d'un personnel hétérogène.
Sépare la source du contenu lorsqu'il évalue l'information. Motivation fondée sur l'intérêt pour le problème.	A un point de vue objectif, fondé sur les faits. Les idées sont évaluées en fonction de l'intérêt qu'elles méritent non de la personne qui en est l'origine. Sélection et avancement au mérite.
Garde pour soi son opinion personnelle. Évite De s'engager à court terme.	Investissement dans la recherche fondamentale.. Planification souple à long terme.
Emploie davantage de temps en analyse et en prospection.	Expérimente avec des idées nouvelles plutôt que de préjuger à partir de fondements rationnels.
Vision moins autoritaire, plus relative, de la vie en soi.	Un fonctionnement administratif plus diversifié et décentralisé. Temps et ressources nécessaires pour résorber les erreurs. Tolère, attend la prise en compte des risques.
Accepte ses propres impulsions.	N'est pas dirigée par une poigne de fer. Laisse de la liberté pour continuer et choisir en matière de problèmes. Liberté pour la discussion des idées.
Indépendance de jugement, moins de conformisme. Déviationniste, contemple son moi comme quelque chose de différent.	Autonome en matière d'organisation. Objets originaux, différents des autres, n'essaie pas de se fondre dans le troupeau
Un certain niveau de rêve et d'imagination.	A des groupes de gens chargés de fournir donner des idées. Sépare bien les fonctions de création et celles de production.

Valeurs :	Valeurs :
Efficacité	Confiance
Centralisation	Auto-organisation
Qualité	Chaleur humaine
Responsabilité	Autonomie
Accomplissement	Créativité
Optimisation	Potentialisation
Ordre	Variété
Obéissance	Sincérité

Pour cela, il est indispensable également de passer des *valeurs de contrôle* aux *valeurs d'épanouissement*. Le plus grand bien pour une organisation serait simplement le plus grand bien pour le développement des personnes qui la composent.

Une organisation dont les membres vivent dans un environnement moralement positif parviendra, sans aucun doute, à être une organisation intelligente.

Dans un monde aux changements vertigineux, où l'adaptation au marché, l'innovation et l'apprentissage vont devenir continus et vitaux, il faut que les organisations soient intelligentes au sens de savoir tirer parti de toutes les capacités de leurs employés, de toutes les possibilités de l'organisation, de toute la créativité qui pourra résulter des efforts partagés.

Il ne s'agit pas d'engager un tas de surdoués, mais de faire que l'ensemble fonctionne intelligemment.

Pour résumer cela en une formule : il s'agit d'obtenir qu'un groupe de personnes ordinaires produise des résultats extraordinaires.

(José Antonio Marina)

La direction a l'obligation de veiller au bien-être de toutes les personnes impliquées dans l'organisation, mais également de veiller sur la *santé organisationnelle*, comprise comme le meilleur environnement possible. Une considération plus humaniste de santé organisationnelle améliorera le bien-être général en partant du bien-être de trois éléments inséparables et strictement entrelacés :

- Le bien-être *par les résultats*. Sans le succès dans le service que l'organisation rend à la société, pas de bien-être. Cette saine orientation en direction des résultats a l'ambition de consolider la raison d'être de l'organisation.
- Le bien-être *éthico-moral*. C'est la qualité de la culture organisationnelle qui permet d'atteindre les résultats grâce à une meilleure participation de toutes les personnes et de toutes les équipes.
- Le bien-être *émotionnel et personnel*. Ce dernier élément est en même temps une fin et un moyen, à la condition d'entendre par bien-être la satisfaction que peuvent éprouver les personnes en leur projection professionnelle comme une manifestation de plus de leur besoin de créer et de participer à des actions importantes et significatives.

2.2.5. UNE BONNE FAÇON DE TRAVAILLER AVEC LES PERSONNES

Une organisation comme les institutions d'éducation, dans lesquelles le facteur humain constitue le noyau du produit que l'on veut transmettre, un modèle de direction centrée sur

le leadership, et une organisation qui aspire à bouger dans un sens anthropologique, requièrent du directeur qu'il place au centre de ses préoccupations la direction des personnes. Peut-être est-ce là l'élément de la fonction directoriale qui crée les difficultés les plus grandes, non seulement en raison de la complexité qu'il y a à agir sur les personnes, mais surtout parce que nous manquons d'une formation spécifique.

Nous avons déjà relevé, à partir de plusieurs perspectives, que nous devons tendre à provoquer le point de rencontre entre le développement des personnes et leur propre apport et intégration au projet de l'école. Mais il faut, pour cela, partir d'une bonne connaissance des processus de motivation de la personne en générale et des personnes avec lesquels nous avons à travailler, en particulier.

La première question à se poser est alors : pourquoi les gens travaillent-ils ? Il n'est pas inutile de rappeler quels sont les niveaux qui constituent la base de la motivation, non pour ajouter quelque chose de nouveau, mais pour voir comment l'on doit utiliser ces différents niveaux à partir d'une fonction directoriale bien orientée.

- La motivation *extrinsèque*. Elle se situe dans des éléments extérieurs à la personne et en rapport avec sa rémunération, ses avantages sociaux, la reconnaissance sociale, sa situation matérielle, etc. Par exemple, le professeur qui travaille pour le salaire ou pour la considération sociale que cela lui apporte.

- La motivation *intrinsèque*. Elle vient de l'intérieur de la personne, lorsque l'on éprouve du plaisir à réaliser la tâche, indépendamment des situations extérieures décrites plus haut. Par exemple, le professeur qui, en plus de faire ses cours de maths, y éprouve du plaisir.
- La motivation *intime*. Cette motivation se situe également à l'intérieur de la personne et elle se manifeste lorsque la personne sent, au cours de son itinéraire professionnel, que tout l'effort déployé a valu et vaut la peine. Cela est en rapport avec la satisfaction intime de voir, grâce à son action, se développer ces jeunes créatures et de les marquer de son empreinte. Par exemple, le professeur qui est fier d'avoir pu marquer de son empreinte un collègue déterminé.
- La motivation *transcendante*. La motivation se situe ici directement dans la partie haute de l'échelle de valeurs des personnes. Par exemple, le professeur sent que, dans son travail de tous les jours, il améliore un peu le monde à travers l'éducation de ses élèves. C'est une motivation qui, effectivement, transcende l'élément objectif que constitue la tâche réalisée, qui a à voir avec le sens de la vie, et par conséquent avec les valeurs propres à chacun.

Au moment de travailler avec les gens à leur accomplissement professionnel, nous devons avoir présents à l'esprit ces quatre niveaux de motivation, en tenant compte, toutefois de quelques principes. Premièrement, qu'une situation idéale devrait susciter la motivation des quatre niveaux, de l'extrinsèque au transcendantal. Nous risquons, dans le domaine de l'engagement

éducatif chrétien, de sous-évaluer les premiers niveaux pour aller directement au niveau transcendantal, ce qui présente de graves dangers, comme on a pu le constater dans de nombreux cas. Il est certain que la vocation d'éducateur chrétien se situe au niveau intime et transcendantal, mais cela ne signifie pas qu'il ne faille pas être attentif à tous les niveaux de motivation, et spécialement le niveau extrinsèque, qui a moins bonne réputation mais est, actuellement, en grande difficulté. Il est loin le temps du respect et de la considération sociale envers le maître, considéré comme un personnage clé dans notre société, et c'est justement pour cela qu'un bon directeur doit se donner comme tâche de retrouver cette valeur extrinsèque.

De la même façon, s'il n'y a pas de réflexe dans les compensations extrinsèques pour ceux qui travaillent plus ou moins bien, la motivation transcendantale finira par s'en ressentir. Nous affirmons que l'augmentation de la motivation extrinsèque aura pour corollaire une augmentation de la motivation transcendantale, car, si toutes deux appartiennent à des niveaux différents de la personne, il doit cependant exister une cohérence interne à ces quatre niveaux. De même, se référer à la motivation transcendantale pour donner des tâches à certaines personnes en sachant que ces tâches ne renforcent pas leur motivation intrinsèque est une erreur. La personne ne sera pas heureuse et ne se réalisera pas comme personne ; quant à l'organisation, elle n'en retirera aucun bénéfice.

Dans cette approche, nous sommes partis de l'idée selon laquelle, dans le cadre de ces quatre niveaux, il n'y avait pas

de motivations bonnes ni de motivations mauvaises, mais que l'objectif était d'*alimenter* chacun de ces niveaux de façon proactive. Nous devons nous assurer de ce que les personnes que nous incorporons à nos équipes éducatives se situent au niveau de la motivation transcendante, mais l'équipe de direction a également la tâche de couvrir les besoins des trois autres niveaux.

- Nous alimentons le niveau transcendantal de la motivation chaque fois que nous approfondissons et que nous communiquons la force et la valeur de notre mission, tant pour le développement des éducateurs eux-mêmes qu'en raison de ce qu'apporte cette mission à la société et à l'Eglise.
- Nous alimentons le niveau intime de la motivation lorsque, de façon explicite, nous montrons à chacun des membres de l'organisation l'importance irremplaçable de ce qu'il apporte à l'œuvre éducative, et à quel point tout ce qu'elle possède de bon est la résultante directe de son être et de son agir.
- Nous alimentons le niveau intrinsèque de la motivation lorsque les responsables savent confier à chaque personne les tâches et les fonctions les plus en accord avec ses qualités et ses inclinations, recherchant toujours le plus haut niveau de satisfaction dans les tâches que nous distribuons. Il y a toujours le risque de prendre des décisions concernant la distribution des gens dans l'organisation à partir de critères d'équilibres internes ou de pressions extérieures.

- Nous alimentons le niveau extrinsèque de la motivation lorsque nous proposons des schémas de rétribution justes et adéquats en fonction de l'apport de chacun, selon des critères objectifs et non dans un faux égalitarisme qui pénalise toujours celui qui travaille le mieux et le plus. De la même façon, nous alimentons ce niveau lorsque nous travaillons à donner une dignité et une reconnaissance du dévouement au service de l'éducation, et lorsque nous profitons de la moindre occasion pour que soit reconnu explicitement et affectivement le travail bien fait.

Une fois de plus, sur ce point comme sur d'autres, il est fondamental d'être cohérent. Un professeur qui est mal rémunéré, qui ne reçoit pas de reconnaissance publique de son travail, et qui, en outre, ne dispose pas des conditions matérielles adéquates pour travailler, trouvera difficilement, dans nos discours sur la mission éducative, la motivation transcendante. Les responsables doivent consacrer du temps, des efforts et des moyens pour veiller à la motivation des personnes et des équipes qui dépendent d'eux. C'est leur première responsabilité en matière de travail avec les personnes.

La question de la vocation d'éducateurs chrétiens marianistes s'insère directement au niveau de la motivation transcendante, et doit donc être traitée dans cette même perspective que nous venons de tracer. La vocation qui consiste à se sentir appelé, parfois même fortement poussé, à éduquer, doit être alimentée, de la même manière que la motivation transcendante. C'est aussi une responsabilité directe de la fonction directoriale. La

vocation fait partie des expériences affectives profondes, elle se nourrit donc et se consolide de la même façon que les inclinaisons positives de la vie des personnes, avec toutes les initiatives requises. Sans des actions directes des équipes de direction pour alimenter les vocations, nous ne pouvons espérer qu'elles fleurissent et se réactualisent au cours de la vie professionnelle.

Sur ce point précis de la vocation et de la vocation transcendante, il est intéressant de s'interroger sur *la façon d'accompagner l'éventail des adhésions à l'expérience chrétienne* que nous pouvons trouver dans nos établissements. Nous savons que, parmi tous ceux qui travaillent comme éducateurs dans nos établissements marianistes, on ne trouve pas un niveau de vie chrétienne uniforme.

Tous nos projets éducatifs doivent partir du principe de base suivant : l'éducation marianiste est directement née d'une expérience de foi (*Jésus est pour moi le Seigneur et Maître*) qui s'est exprimée par l'urgence de la mission d'éducation. Il en a été ainsi depuis notre fondation, au fil des années pour les religieux marianistes, et il en est également ainsi pour les laïcs qui nous rejoignent dans cette tradition éducative. Cet enracinement est une nécessité absolue et elle s'accorde parfaitement avec la vie d'un laïc. Le processus que nous venons de décrire ne saurait être le patrimoine exclusif des religieux ; c'est là un des fondements du développement de la mission partagée.

Après cela, est-il nécessaire que chacune des personnes appartenant à nos établissements ait fait cette expérience ? S'il

existe un noyau garantissant cet enracinement, il est possible d'engager des personnes qui ne se situent pas nécessairement dans cette expérience de vie, à la condition non seulement qu'elles acceptent mais *qu'elles vivent intensément, vibrent même pour les valeurs qui en découlent directement, valeurs formulées comme une utopie éducative dans le projet éducatif marianiste*. En effet, la tradition éducative marianiste a édifié au long de son histoire un projet éducatif qui se base sur une lecture déterminée de cette expérience fondatrice, lecture qu'exprime notre projet éducatif. Bon, toute personne désireuse d'entrer dans un de nos établissements doit, comme éducateur, être *habitée par ces valeurs et ces croyances*. Mais, il ne s'agit pas de se contenter d'une simple acceptation passive. D'un autre côté, nous savons bien que le fait d'adhérer à cette expérience fondatrice ne garantit pas que ces valeurs soient réellement vécues, comme il est aisé de le remarquer dans certaines initiatives d'éducation catholique qui ont fait le choix de valeurs fort compétitives et élitistes, allant parfois jusqu'à la ségrégation.

Ce travail à effectuer avec les personnes suppose que le directeur ait une relation directe et personnelle avec chacun de ses collaborateurs. Il est important que cette responsabilité soit assumée de façon consciente et qu'elle figure systématiquement parmi les tâches notées sur son agenda. Le risque est que cette relation personnelle ne se limite aux occasions où il y a quelque communication à faire. L'objectif profond de cette relation est *d'écouter les besoins, les peurs et les désirs de la personne*. Toute personne qui entre dans une organisation a besoin :

- De savoir ce que l'on attend d'elle, de son travail et de ce qu'elle peut apporter.
- Que l'on connaisse ses capacités et qu'elle puisse les mettre au service de tous, à la place la plus adéquate dans l'organisation.
- Qu'on lui donne les moyens matériels pour cela et que l'on fasse confiance à son autonomie et à sa responsabilité.
- Que ses réussites soient connues et reconnues et qu'on la suive dans le déroulement de son travail, en étant contrôlée et jugée de telle sorte qu'elle puisse croître.
- De savoir de quelles possibilités d'apprentissage elle va pouvoir disposer, comment elle va les développer, à quel moment et dans quelles conditions matérielles.
- De savoir quel avenir l'attend dans l'organisation, quelle est la vision que l'on a de son développement professionnel.

La direction doit être capable d'apporter une réponse à toutes ces exigences, dans le cadre d'une relation construite. On ne peut abandonner cet espace de travail pour s'en tenir à des rencontres épisodiques ou au hasard des relations quotidiennes. Il s'agit d'entrer dans une dynamique de développement de la personne et des équipes qui ait comme point de départ *une vision dynamique de la vie personnelle et professionnelle*. Les personnes ne changent pas véritablement, mais elles évoluent, si nous tenons compte du fait que :

- Aucun être humain ne fait rien pour rien ; il y a toujours une raison qui le pousse, qui le conduit à prendre telle ou telle décision.
- Toute personne agit en fonction de ce qu'elle considère comme étant son intérêt, c'est-à-dire que si elle a pris une décision, même la plus surprenante, c'est qu'elle sait pouvoir en tirer le plus grand bénéfice.
- Nous autres humains sommes des êtres ouverts, et donc, d'une certaine façon, imprévisibles, pour le bien (nous sommes capables d'évoluer beaucoup plus qu'on ne le croit), mais également pour le mal (nous sommes capables d'avoir des réactions qui nous limitent et nous appauvrissent).
- Une conduite est toujours motivée par des éléments conscients et par des éléments inconscients. Cela signifie que nous pouvons toujours nous retrouver avec des réactions sans relation avec la rationalité telle qu'on la définit.
- Comme nous l'avons déjà souligné à plusieurs reprises, les croyances déterminent fortement les comportements. Les directeurs responsables doivent essayer de voir rapidement clair dans les croyances de leurs collaborateurs, en sachant qu'il y en aura de plus positives que d'autres. Certaines croyances seront très difficiles à changer. Changer quelque chose dans les croyances ne peut se faire que par l'expérimentation, c'est-à-dire lorsque la pratique réitérée de la conduite opposée a été confirmée. Sur ce point précis les discours ne servent à rien, à moins d'être produits à posteriori, lorsque la réalité est clairement distincte de ce qu'indique la croyance.

- Les gens changent lorsqu'ils perçoivent quelque intérêt à ce changement. En éducation, il y a le risque de proposer des changements fondés sur deux pôles qui peuvent être passablement opposés. D'un côté, la pression de l'environnement, de l'autre, les exigences de la mission. Les deux extrêmes peuvent donner la sensation que le besoin de changement vient de l'extérieur et va donc supposer une valeur ajoutée plus qu'un bénéfice direct. Lorsque nous parlons du bénéfice que doit nécessairement apporter le changement, nous ne parlons pas de bénéfice personnel et égoïste, mais d'une valeur objective qui vient s'ajouter à la situation initiale.

Comme on peut le voir, cette vision donne un éclairage réaliste à la personne, dans toute son ambiguïté, loin des fausses visions manichéennes ou angéliques. Il s'agit de mener à bien l'effort de connaissance de tout le capital humain de l'organisation, en partant du mieux possible, de sa propre vision et l'expérience vitale de l'organisation. A cette fin, la méthode *AICE* se révèle fort utile :

«Les événements (A) [*acontecimientos*] sont interprétés (I) en accord avec les croyances (C) ; le résultat de cette interprétation produit les émotions (E) à partir desquelles, en tant que personnes, nous faisons de notre vie une **EXPÉRIENCE**.»

Ici, l'objectif consiste à parvenir à nous rapprocher le plus possible de ce niveau d'expérience qu'a chaque personne au sein de l'organisation, comme résultat non seulement de sa situation actuelle mais de toute son histoire. C'est en partant de cette connaissance qu'il s'agit de mettre en pratique l'*AIDA* :

- Attirer : par une vision partagée et travaillée, et dans le cadre de la relation que nous venons de décrire.
- Intéresser : sur ce point, il s'agit de montrer la connexion qui existe entre la vie de l'organisation scolaire et les intérêts éventuels de la personne.
- Eveiller [*despertar*] le désir : lui communiquer le message selon lequel il a sa place dans le projet et lui faire des propositions sur ce qu'il peut lui apporter.
- Activer le comportement : le pousser à l'action.

Les responsables assument la responsabilité de travailler au développement des membres de l'organisation. Ce développement est à rapprocher de la motivation et de la vocation, comme nous le disions plus haut, mais également du progrès dans les capacités professionnelles. Comme nous l'avons noté, le champ de la vocation se réfère au progrès réalisés par les éducateurs dans leur qualité d'éducateurs au moyen de leur identification et de leur attachement au projet, tout cela restant en relation étroite avec le souci de la motivation transcendante.

Mais il convient également de s'occuper et de faciliter le développement du versant *professionnel*. Le professionnalisme est une caractéristique de notre activité qui se réfère à deux de ses qualités : l'excellence (faire les choses bien) et l'optimisation (les faire de mieux en mieux). Professionnalisme signifie rationalité (on est capable d'expliquer ce que l'on fait et pourquoi on le fait), systématisme (il y a des systèmes et des protocoles efficaces, on n'agit ni de manière impulsive ni

comme cela vient), clarté dans les objectifs (on sait ce que l'on veut obtenir, et on en connaît l'adéquation avec les objectifs de l'activité), planification (on sait quel est le meilleur chemin pour y parvenir), contrôle et évaluation (des processus et du chemin), efficacité (on obtient ce que l'on recherche) et optimisation (dans un processus de formation et d'amélioration constante en vue d'effectuer de nouveaux apports).

Entre vocation et profession, il n'existe aucune contradiction, mais plutôt une complémentarité profonde. Le point de départ se trouve toujours dans la vocation. Nous le disions au moment de présenter les processus de sélection et d'incorporation. Mais, une fois l'activité commencée dans l'établissement, il est indispensable d'entrer dans un processus d'amélioration professionnelle constante. *La vocation se nourrit, le professionnalisme se travaille.* Dans un monde comme le nôtre, où le changement est permanent, les processus d'amélioration professionnelle, dans tous leurs aspects techniques et technologiques sont indispensables, et les directeurs ont la responsabilité de leur développement.

«Quand tu veux construire un bateau,

*ne commence pas par rassembler du bois, couper des planches
et distribuer du travail,*

mais réveille au sein des hommes le désir de la mer grande et belle.»

(Antoine de Saint-Exupéry)

2.2.6. RÔLE DES STRUCTURES CENTRALES DANS LES RÉSEAUX D'ÉTABLISSEMENTS

Beaucoup d'unités des congrégations religieuses se sont plongées dans un processus de création de structures centrales afin de gérer tout un réseau d'établissements qui, auparavant, dépendaient directement des structures de gouvernement propres aux religieux. Ces structures doivent également répondre à un projet de fonction directoriale étant donné qu'elles ont une influence directe sur la vie des établissements. En principe, elles doivent apporter :

- Le projet éducatif (la Mission) concrétisé dans des projets qui indiquent les lignes et le cadre permettant la construction de la Vision commune et de la Vision de chacun des établissements. Ce processus de travail sur la Mission-Vision est une des premières responsabilités et un des premiers apports à conduire. Cette structure centrale devrait offrir la sécurité de dire *qui nous sommes, d'où nous venons et où nous allons*.
- Les options éducatives et les types d'organisation qui la favorisent le plus. Quelle organisation de l'établissement du point de vue de la classe, de la pastorale, de la gestion, des ressources humaines, des activités extra-scolaires, des processus de formation et de participation, etc. Le grand danger consistant ici à y transférer des modèles du monde économique et de la gestion du personnel sans aucun rapport avec les options éducatives.
- Le soutien nécessaire à l'implantation de l'intégralité de ce modèle dans chaque établissement, avec son accompagnement et son développement.

- L'interaction entre les établissements. C'est là probablement une des opportunités de développement des réseaux d'établissements, et en même temps celle que l'on met le moins en œuvre. Il s'agit de créer un sentiment d'appartenance au réseau d'établissements au moyen de connexions réelles, aussi bien virtuelles que concrètes. Une telle interaction prend une très grande importance lorsque nous nous référons à celle qui unit les responsables de chacun des établissements. Ces structures tendent à fonctionner du haut vers le bas, alors que la problématique créative doit être le contraire : ce sont les responsables locaux, les directeurs de chaque établissement, qui constituent l'équipe de base ; ils travaillent en connexion à la fois entre eux et avec les éléments de la structure centrale.

- Le suivi, le contrôle et l'évaluation de tous les processus décrits auparavant. La première tâche de la structure centrale ne doit pas être le contrôle, mais les responsabilités de l'ouverture des processus, de la réflexion sur la mission à la construction des modèles et au fonctionnement de l'interaction.

A cette fin, la structure centrale devra disposer des éléments corporatifs nécessaires, en plus d'un responsable unique au bout du compte. Ces éléments corporatifs devraient se structurer au moyen d'équipes de personnes connectées entre elles, depuis chacun des établissements :

- Pour le domaine scolaire.
- Pour le domaine pastoral.
- Pour le domaine éducatif extra-scolaire.

- Pour le domaine de la gestion économique.
- Pour le domaine des ressources humaines.

Comme dans le cas de la direction d'un seul établissement, le grand risque est, ici, double : l'absence de cohérence des dynamiques de chacun de ces domaines et le risque que la structure centrale ne soustraie aux établissements une partie de leur responsabilité directe. Le premier risque apparaît tout particulièrement dans le domaine de la gestion économique. Il existe une dynamique centrale normalement auto-référente qui se constitue en agent actif de la vie des établissements avec l'« excuse » de libérer leurs responsables de ces tâches. Cette mentalité, qui s'est tristement étendue, est la manifestation de deux croyances regrettables. La première c'est l'idée selon laquelle l'élément économique (les moyens matériels) n'est pas une chose que les responsables éducatifs devraient savoir gérer, dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles, afin de pouvoir se concentrer sur leur tâche éducative. La seconde c'est que l'on peut mener à bonne fin un projet éducatif sans disposer de l'autonomie suffisante pour pouvoir décider de ses applications concrètes. Derrière cette mentalité se cache un manque de confiance dans la capacité de beaucoup de laïcs assumant des responsabilités de direction, alors qu'ils y arrivent souvent avec une bien meilleure formation dans ce domaine que les religieux. Nous semblons oublier que la gestion des choses matérielles est une conséquence d'options prises pour le projet éducatif que l'on veut mettre en œuvre. On n'en a pas fini avec une planification dans le domaine professionnel tant que n'a pas été réglée la

question de sa viabilité matérielle, et cela, que les directeurs soient des religieux ou bien des laïcs.

Pour gérer ces nouvelles structures, on devrait tenir compte de certains critères :

- Le projet éducatif marianiste n'existe pas en-dehors de ses réalisations réelles et tangibles dans les différents établissements marianistes.
- Mais aucun de ces établissements ne serait un établissement marianiste s'il n'y existait pas un projet d'éducation marianiste hérité, transmis et garanti. Cela s'appelle le principe de *préexistence*.
- Être intégré à des structures globales ne signifie pas uniformisation.
- On a besoin d'une bonne formulation du projet universel, réellement libéré des concrétisations locales qui ont pu être hégémoniques à un moment ou à un autre, de telle sorte que ce projet soit capable de vibrer au diapason des meilleures aspirations éducatives de n'importe quelle réalité culturelle.
- C'est précisément pour cela qu'il sera susceptible de s'incarner dans toute cette diversité de contextes, grâce au projet et aux modèles partagés.
- La plus grande richesse ne viendra pas de la relation centre-périphérie, mais de l'interaction entre les diffé-

rentes concrétisations du réseau qui devraient agir à la manière d'un authentique métissage. C'est le grand apport que peut signifier cette nouvelle situation, soutenue par le développement de la technologie. Plutôt un modèle de réseaux avec des points de rencontre qu'un modèle pyramidal.

TROISIEME PARTIE :

STRUCTURES ÉDUCATIVES MARIANISTES

Nous avons jusqu'ici analysé les ingrédients de la gestion éducative à partir de modèles de gestion applicables à toute organisation efficiente, jusqu'à sa première concrétisation dans l'organisation scolaire, tellement particulière sur beaucoup de plans qu'elle s'érige elle-même en moyen et en fin, ordonnant sa finalité à la tâche de gérer «pour éduquer».

L'étape de concrétisation suivante nous achemine d'une organisation scolaire générique vers un établissement scolaire déterminé, avec son nom propre. L'énorme variété de facteurs qui accompagne ce nom, son histoire, son contexte socioéconomique et culturel, toute sa réalité, rendent très difficile le dernier échelon de concrétisation. Nous savons, bien sûr, qu'il s'agit d'un établissement marianiste, ce qui sous-entend un niveau élève d'harmonie avec le projet (pièce clé, comme nous l'avons vu). Nous devinons sa culture scolaire, ses célébrations, ses accents, son climat quotidien... mais la richesse multiculturelle et variée de chaque établissement concret nous échappe.

Ce chapitre apporte une réflexion sur les structures de gestion d'un collège marianiste, réflexion qui doit se traduire concrètement dans chacune de ses réalités, bien conscients de ce que beaucoup d'entre elles répondent à des questions et à des inquiétudes communes.

3.1. CENTRES MARIANISTES EN RÉSEAU. LE RÔLE DE L'ENTITÉ TITULAIRE

L'ensemble des collèges marianistes, d'un bout à l'autre du monde, se savent membres d'un vaste réseau qui les unit, au-

delà des pays et des cultures. Les Marianistes ont su formuler des propositions de collaboration et d'échange susceptibles de les enrichir tous et de leur faire prendre conscience de ce premier cercle. Cependant, pour intéressant qu'il soit, il lui manque pour l'instant de se concrétiser.

L'immense majorité des établissements se savent, en outre, membres d'un autre réseau, plus proche, qui les relie à l'unité marianiste de référence. Cette conviction est importante car elle devient le premier facteur à considérer avant d'aborder la structure d'un établissement concret : le fait heureux de ne pas être seul, de faire partie d'une structure sur laquelle on peut s'appuyer, à laquelle apporter et de laquelle recevoir.

3.1.1. UNE DYNAMIQUE EN TROIS DIALECTIQUES

Ce dernier réseau de référence (province marianiste, district, pays...) prend une importance toute spéciale à l'époque qu'il nous est donné de vivre. Le monde, disons-nous souvent, s'est globalisé. Les changements sont si rapides qu'ils engendrent une grande incertitude. Peut-être n'avons-nous pas suffisamment réfléchi à ce fait tout simple : un établissement scolaire isolé n'a pas la possibilité de s'adapter ni de croître. La diminution du nombre de religieux demande de nouvelles formes et de nouvelles façons de procéder dans les organisations et dans la fonction directoriale qui doivent partir d'une réflexion profonde sur le modèle, dans une dialectique qui est multiple.

■ La dialectique religieux-laïcs

Il y a longtemps que nous réfléchissons à cette réalité : religieux-laïcs dans une mission partagée. Mais, puisque cette réflexion s'est intensifiée, à un moment où les religieux sont de moins en moins nombreux dans les établissements, cela peut sembler être une question intéressée : Comment assurer l'identité d'une œuvre marianiste ? Peut-elle rester «marianiste» lorsqu'elle ne compte plus de religieux ? Dans ce cas, que devient le rôle des religieux ? Et celui des laïcs ? En un mot, qu'entendons-nous par « mission partagée » ?

Il ne faut pas faire d'erreur au moment où l'on installe des laïcs à des postes de responsabilité simplement parce qu'il n'y a pas de religieux, sinon cela signifierait que cette installation est entachée de résignation. L'immense majorité des établissements a abordé cette installation progressive comme un fait nécessaire et irrémédiable. Il a peut-être manqué une réflexion, non pas entre les responsables d'éducation et les provinciaux (elle a eu lieu) mais concrètement, dans les divers établissements dans lesquels de tels changements supposent d'être anticipés : formation collective et personnelle, les gens n'y étant généralement pas préparés.

D'autre part, on ne peut pas non plus s'attendre à ce que les laïcs vivent ces situations nouvelles dans les fonctions de direction comme s'ils étaient des religieux. Les exigences de la mission partagée doivent s'adapter à la réalité que vit chacun. Il est impensable de rechercher des laïcs capables d'agir comme des pseudo-religieux et de se comporter comme le ferait, ou l'a fait, un religieux lorsqu'il était au même poste.

Mais si nous ne trouvons pas une solution équilibrée, nous perdrons de très bons candidats, mettant ainsi en danger cette nécessaire relève.

Ainsi donc, sur quelles bases relationnelles religieux-laïcs nous fondons-nous pour avancer sur le chemin qui est le nôtre actuellement ? Quel est le rôle de la communauté des religieux ? Car, la question n'est pas : comment faire pour qu'il y ait toujours des religieux ? Mais plutôt : comment recréer ou perpétuer aujourd'hui la tradition marianiste dans un collège ?

Il serait souhaitable de revenir à l'esprit dans lequel le P. Chaminate créa les Congrégations Mariales, communautés de laïcs et de religieux appliqués à être des semences d'Évangile. C'est, en quelque sorte, en revenir à nos premières amours : travailler coude à coude, mêlés les uns aux autres, nous complétant, chacun à partir de son choix de vie, pour répandre la bonne nouvelle de l'Évangile en passant par le canal privilégié de l'éducation.

Disons, d'autre part, en élargissant le point de vue strictement marianiste, que les charismes présents dans la tradition de l'éducation catholique ne sont pas la propriété des religieux (les origines de la tradition éducative dans la tradition marianiste en sont le meilleur exemple). Ne faudrait-il pas intégrer les laïcs dans cette responsabilité ? Les religieux sont-ils des garants, des stimulateurs ou bien doivent-ils être directement engagés ?

Nous devons établir des priorités dans la façon d'engager le meilleur de nos ressources internationales. Dans la tradition marianiste, la mission s'est toujours exercée par l'intermédiaire de plateformes, face à des problématiques supposées plus kérygmiques. Dans la seconde moitié du XX^e siècle sont apparus dans l'Eglise une grande variété de plateformes : mouvements de jeunesse, mouvements de loisirs, mouvements sociopolitiques, animation de la vie dans les quartiers et les paroisses, les nouveaux mouvements de solidarité, les centres de réflexion et d'action culturelle, le travail auprès des marginaux, etc.

Mais, c'est un fait, aux origines de la Société comme en ce début de XXI^e siècle, l'éducation continue à être une plateforme privilégiée pour le développement de la mission marianiste, tant du point de vue qualitatif que quantitatif.

De la peur à la confiance, tel est le véritable élan que l'entité titulaire doit donner aux collègues ; ce n'est pas d'abord une question de mentalité et de comportement à l'intérieur de l'organisation : faire confiance à des personnes (laïcs) qui représentent leur potentiel et leur avenir. Faire confiance, cela ne se décline pas en degrés : c'est oui ou c'est non.

■ La dialectique enseignement-pastorale

En conséquence de quelques caractéristiques à plusieurs reprises égrenées (pénurie de religieux et mission partagée, risque de détachement des structures locales,

exigence d'un haut niveau de qualité de l'offre scolaire - d'installations et de services qui dévorent, semble-t-il, la totalité du budget), on voit se multiplier les risques d'une possible confrontation, en soi très ancienne, entre la priorité à accorder soit à la formation de la foi, soit à l'instruction.

Cette dialecte part d'un problème mal posé, inutilement manichéen et exclusif, qui ne peut être résolu qu'à travers une vision intégrée de l'école, vision fondée sur son projet : le dialogue foi-culture a davantage sa place dans le domaine scolaire, l'évangélisation dans celui de la pastorale ; quant au domaine extra-scolaire, il propose des expériences vécues à travers des plateformes qui permettent de mettre en pratique les valeurs chrétiennes...

Ce sont tous ces éléments mis ensemble, simultanément et intégralement, qui éduquent. Dans les pages qui suivent sont proposés, pour un établissement scolaire marianiste, des modèles de fonctionnement qui partent de la parfaite harmonie entre tous les aspects qui touchent à la croissance de l'élève.

■ La dialectique global-local

Ces dernières années, nous avons vu comment les unités ou provinces marianistes elles-mêmes ont débouché sur une réorganisation devenue nécessaire, avec une tendance générale au regroupement. Cela a eu des répercussions dans la sensation d'appartenance qui reliait chaque centre à la structure globale immédiatement supérieure.

En même temps, les établissements scolaires ont pris conscience des carences de la structure locale : ils sont en panne d'idées ou de ressources pour promouvoir la rénovation méthodologique, se voient incapables d'aborder par eux-mêmes la nécessaire modernisation de leur structure comme entreprise : gestion des ressources humaines, gestion administrative modernisée, évaluation et contrôle de qualité, financement, échange de ressources didactiques... et cherchent un soutien du côté d'une structure parallèle. ? supérieure ? Sans aucun doute, ce processus est nécessaire et irrésistible, mais il demande réflexion et méthode, car on peut s'attendre à des difficultés, du fait des attentes différentes selon les personnes face à la dialectique entre structure globale-provinciale et structure locale. Souvenons-nous de quelques-unes des considérations par lesquelles nous avons clos le chapitre précédent :

- *Principe d'«incarnation»* : Aucun des projets éducatifs de l'Ecole catholique n'existe en-dehors de ses concrétisations réelles et tangibles, qui sont celles de ses différents établissements. Nous avons beau partager, prétendre unifier structures et processus, une évidence s'impose : tout ce qui entoure un établissement scolaire, la proposition éducative elle-même, les organigrammes, le style de «célébration» de la communauté chrétienne, éventuellement la langue... vit ce principe d'incarnation, si proche de notre tradition et si respectueux du rythme particulier de chaque œuvre. Unité ne signifie donc pas uniformité.

- *Principe de «préexistence»*. Parallèlement, aucun de ces établissements ne gardera sa fécondité identitaire sans connexion avec son histoire, avec des structures centrales et avec d'autres établissements. L'identité de chaque établissement se nourrit – comment pourrait-il en être autrement ? – à partir de la communauté d'établissements, du soutien et de l'échange mutuel. Identité et fidélité à l'histoire et à la tradition vont de pair. Ce qui implique également une solidarité avec les autres établissements, à travers lesquels nous pratiquons la nécessaire justice distributive.
- Cependant, la connexion ne s'établit pas «pour que les autres me tirent les marrons du feu», pour qu'un autre agisse à ma place, pour que l'on décide pour moi dans des aspects sur lesquels intervient la structure globale. Cela dénoterait une passivité qui briserait la dynamique dialectique dans laquelle est recherché l'équilibre entre globalité et localité. Ensuite viennent très logiquement, les plaintes pour ingérence dans les décisions de l'établissement, la tension entre les établissements et la structure globale, si nous avons laissé les schémas communs s'appliquer sans nuance, sans faire valoir notre position et nos propositions.

3.1.2. LA FONCTION DIRECTORIALE DANS LA STRUCTURE GLOBALE

Nous pensons avoir suffisamment démontré la nécessité d'établir des connexions entre les établissements d'une même

unité ou province, à travers la création d'une structure globale d'unification et de coordination. C'est probablement la plus urgente des réflexions à effectuer pour aujourd'hui et demain. Les premiers pas ont été faits pour répondre à la nécessité urgente de répondre à des problèmes pratiques de fonctionnement, en même temps que d'autres changements d'importance dans l'organisation interne des unités, pour ce qui concerne les religieux et les communautés ; cela s'est opéré en reproduisant partiellement ou en adaptant rapidement des structures préexistantes, avec le souci de ne pas faire exploser les dépenses, tandis que l'on recherchait d'autres dynamiques de fonctionnement.

Eh bien, en effet, il est temps de découvrir ces dynamiques et de les appliquer avec courage et créativité ; les réflexions suivantes pourront y aider :

a) Un modèle global en cohérence

La fonction directoriale de la structure globale, sa dynamique de fonctionnement et par conséquent son organigramme, doivent être en cohérence avec les principes exprimés sur la nécessité d'incarner, en l'actualisant, notre mission-vision, les valeurs, la façon d'exercer le leadership et de travailler avec les personnes. Sinon, structure locale et structure globale prendront des routes différentes et progressivement divergentes.

- *Nous avons parlé du leadership comme modèle d'intervention.*
Une personne et/ou une équipe de personnes capables de

créer une nouvelle vision de l'organisation, de percevoir les innovations nécessaires, de tracer le chemin pour les réaliser, capables de guider et de mobiliser les forces internes de l'organisation en vue du futur imaginé.

Cette définition est intégralement valable, que nous l'appliquions à un seul établissement ou à la totalité du réseau. Il faudra composer ces équipes avec les meilleurs effectifs disponibles, et les doter de la fonctionnalité et des moyens permettant de réaliser les objectifs.

- *Nous avons parlé de culture de l'organisation autour d'un même univers de valeurs.* Bien que la réalité de chaque unité ou pays puisse être différente, le fait général est que l'idiosyncrasie de quelques établissements, soit en raison de leur histoire particulière, ou du lieu où ils sont implantés, par leur interaction avec les lois locales, par leur langue différente, leur culture d'organisation... détermine leur lien avec le réseau général d'établissements. Il faut du temps et un effort de volonté pour que tous finalement «sentent» le réseau comme étant le leur, non comme une construction centralisatrice et uniformisatrice, alors que la première impression qu'elle donnait était de vouloir soumettre à son contrôle, plutôt que de renforcer les valeurs de tous par la voie de l'union. Il y a là une tâche très importante pour la structure globale.
- *Nous avons parlé de travailler avec des personnes,* d'assurer leur implication et leur participation au rêve commun. Nous savons, et nous l'avons répété à satiété, que l'impor-

tance des personnes dans le futur des institutions d'éducation est déterminante. Non seulement parce qu'elles sont liées à une pour la très grande partie des dépenses qui leur sont allouées dans le budget – or il nous faut penser à la santé financière des établissements – mais surtout parce que c'est dans ce capital humain que se trouve le style et l'avenir ; les personnes sont les véritables garants de la continuité dans la fidélité à la mission marianiste. N'est-ce pas une évidence que, une fois admise sans réserve cette réalité, nous ne pouvons plus nous passer d'une structure de gestion adéquate des ressources humaines du réseau d'établissements ?

Pour assurer une analyse et un suivi de chacune de ces personnes, de leur formation, de leur implication, de leur développement personnel et professionnelle, de la façon dont elles vivent leur appartenance, de leurs croyances profondes ou latentes, de leur motivation, de leur juste rémunération. Il faut, en outre, percevoir dans sa globalité la grande complexité de la sélection et la gestion des personnes dans une organisation éducative. Cette tâche demande une spécialisation qui n'est pas toujours une qualité naturelle du personnel de nos établissements, qui est donc demandeur d'une aide à ce niveau.

- *Nous avons parlé d'atmosphères éducatives* et nous les concrétiserons en nous référant plus spécifiquement au fonctionnement d'un établissement. Le domaine scolaire, le domaine pastoral et le domaine extrascolaire définissent d'une façon intégrée le processus par lequel nous faisons

parvenir le projet aux élèves et à la totalité de la communauté scolaire. Ces différents domaines éducatifs impliquent parallèlement autant de domaines de gestion : ils ont été hérités de toujours, même si, aujourd'hui, le fait que la communauté religieuse ne coïncide plus avec celle du corps enseignant nous a contraints à renforcer et à bien distinguer la structure pastorale. Le domaine extrascolaire a suivi le même chemin au fur et à mesure qu'il se renforçait, dans les dernières années, et il a pris sa place dans l'organigramme de la grande majorité des établissements. L'importance que ce dernier domaine a acquise en matière d'infrastructures et d'investissements fait de lui un véritable nœud de décisions, ce qui peut entraîner de nombreuses déceptions dûs à des traitements de faveur, réels ou supposés.

Les responsables de la structure globale doivent embrasser tous ces domaines de manière différenciée mais équilibrée et avec des critères acceptés par tous. Ils doivent être des leaders et des gestionnaires-coordonateurs de ces domaines dans l'ensemble du réseau. Ils doivent rendre possible une véritable contribution du savoir de chacun à celui de l'ensemble. Sans une véritable gestion d'équipe dans tous les domaines et de façon simultanée, nous tomberons dans une mosaïque de décisions incohérentes qui ne favoriseront précisément pas l'unité.

b) Les membres de la structure globale

Les remarques faites jusqu'ici nous permettent d'approcher maintenant la structure des personnes qui devraient constituer

l'Equipe de Direction du Réseau [red] d'établissements [EDRed], en harmonie avec les critères exposés à la fin du chapitre 2 et avec la proposition d'organisation que nous ferons pour chaque établissement.

- Un Directeur Général, responsable de toute l'équipe
- Un responsable de la pastorale
- Un responsable du domaine scolaire
- Un responsable du domaine extrascolaire
- Un responsable des ressources humaines
- Un responsable de la gestion économique

Le responsable de chaque domaine devra pouvoir compter sur une équipe de collaborateurs composé des plus motivés et des plus compétents professionnellement parmi ceux que compte l'ensemble du réseau ; cette sagesse interne est le véritable noyau de départ. Il est d'ailleurs possible que cela ne soit pas suffisant et qu'il faille y ajouter des soutiens spécialisés extérieurs.

L'ensemble, coordonné par le directeur général, exercera un véritable leadership sur l'ensemble du réseau et se donnera comme objectif prioritaire de parvenir à une véritable sagesse de réseau qui fonctionne en interaction et soit la somme de ce qu'il y a de mieux dans chaque établissement, plutôt que d'assurer un régime de décisions de type pyramidal.

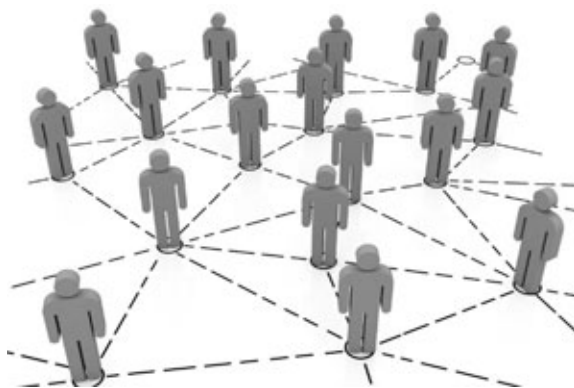
Une question s'ajoute à cela : en traitant du dernier échelon de responsabilité sur la totalité des établissements de la province ou de l'unité marianiste, la structure de cette EDRed doit rendre compte au Conseil Provincial des religieux, à l'Administration Provinciale ou à la structure de gestion – quelle qu'elle soit – des religieux de l'unité. Il ne s'agit pas d'un thème mineur, mais il se situe hors du champ des réflexions traitées ici. Il ne fait cependant pas de doute que le Conseil Provincial des religieux doive conserver son pouvoir de décision sur ce EDRed, soit en le confiant à un organisme à part, soit parce qu'il conserve le poste de Directeur Général de l'EDRed, à la condition, bien entendu, que le religieux en charge de ce poste croie véritablement dans ce modèle et soit la personne adéquate pour l'animer.

c) Construire une sagesse de réseau, un nouveau modèle de travail et de gestion

Nous voilà arrivés au point fondamental, probablement le plus difficile, c'est-à-dire la nécessité de trouver un nouveau moyen de travailler et de gérer EN RÉSEAU. En effet, toute notre tradition répond raisonnablement bien à un schéma hiérarchique qui met en évidence l'obéissance qu'un poste donné doit à l'échelon supérieur et l'obéissance que lui doit chaque échelon inférieur. La première erreur consiste à reproduire, à une échelle simplement supérieure, le schéma de l'équipe de direction de l'établissement, non pas par une décision volontaire, mais plus probablement parce que nous ne sommes pas capables de trouver un mode plus efficace de

fonctionnement, adapté à la réalité d'un monde archidivers et hyper-connecté.

Ainsi donc, nous affirmons ici, comme point de départ, que la manière adéquate de piloter et de créer une valeur d'équipe entre tous les centres d'une unité est le modèle du réseau et non le type de hiérarchie tracé par l'organigramme traditionnel. Il s'agit bien d'une *façon de faire* les choses qui tisse peu à peu des relations, des complicités et des savoirs, sans renoncer au succès du produit fini, au contraire, en étant persuadé que ce mode diversifié et ouvert d'avancer, lien après lien, aboutit à un meilleur résultat, en même temps qu'il crée une communauté et une harmonie de valeurs instrumentales.



Nous énumérons maintenant quelques caractéristiques de cette façon de travailler, sûrs que cela requiert réflexions et concrétisations ainsi qu'un effort

décidé de recherche et de créativité, alimenté par les savoirs de tous et de chacun des meilleurs membres du réseau.

1/ La première caractéristique, c'est que le travail en réseau suppose que *l'on donne de l'ampleur au processus de construction d'espaces de rencontre et d'actions communes, et non pas*

à la structure administrative. Cela suppose donc que l'on compte sur des formes diverses de *coopération opératoire*.

2/ Le processus de construction d'une sagesse de réseau n'est ni linéaire ni uniforme, elle est plutôt *irrégulier et asymétrique*. Il est donc fondamental d'entretenir *une dynamique de communication très intense et multidirectionnelle* qui permette d'être facilement en contact les uns avec les autres, de fournir et de recevoir des données. Jusqu'à présent nous avons surtout compté sur des écrits, des courriers, des rencontres personnelles très espacées dans le temps... Cela permet difficilement de prendre le pouls des événements et ne nous aide pas à mettre des propositions en commun ni à prendre des décisions. Il est indispensable de pouvoir compter sur des moyens électroniques qui rendent possible et facile les rencontres les plus diverses, sans avoir besoin de nous épuiser en voyages, ni d'être sans cesse poursuivis par des contraintes d'agenda.

3/ La gestion en réseau impose d'avoir des *objectifs stratégiques communs*, ce qui suppose un défi conjoint et exige un effort conjoint. De fait, le facteur dynamisant dans le réseau c'est la recherche d'objectifs et de buts communs, davantage que le travail en réseau en lui-même. Le réseau n'a de sens que dans la mesure où il pousse ses membres à l'action, en partant de leurs plateformes respectives.

4/ Construire une sagesse de réseau suppose d'encourager l'apprentissage mutuel, d'être disposé à partager ce que chacun sait et à écouter ce que les autres peuvent apporter,

sans préjugés ni envies. Cela signifie être capable d'exercer une autocritique avant de défendre ses postures par un orgueil mal venu. Il s'agit d'un processus systématique qui demande du temps pour approfondir les raisons qui alimentent les expériences particulières, qu'elles soient couronnées de succès ou non, et pas seulement se limiter à les raconter brièvement comme un simple locuteur. Cela rend possible la construction d'une pensée propre partagée et aide à renforcer les liens.

5/ Travailler en réseau demande un effort permanent et bien intentionné de *trouver tous les points de convergence possibles*, de chercher des accords minimaux et de les respecter. Respecter également les différences et laisser une marge de manœuvre raisonnable qui ne corsette pas certains nœuds du réseau chaque fois qu'ils se défendent et déferont inévitablement leurs liens.

6/ Le travail en réseau n'est possible que *depuis la transparence de chaque établissement*, vis-à-vis de l'ensemble du réseau, sans la crainte de faire apparaître erreurs et difficultés. L'honnêteté, avec la tolérance à la critique, construisent la confiance dans la relation (laquelle peut également se perdre).

7/ Il est indispensable de pouvoir *compter sur des formes et des instances diverses d'animation et de coordination*. C'est là probablement une des plus grandes difficultés du travail en réseau. Plus les tâches d'animation et de coordination seront distribuées, plus les responsabilités seront répar-

ties, plus la gestion du réseau sera un succès, sinon il partira sur des chemins opposés et connaîtra des échecs : le «sauve-qui-peut» ou bien la direction pyramidale «par obéissance». Les relations horizontales peuvent également exiger de la passion pour ce que l'on fait et des compromis avec soi-même. En effet, avoir des axes et des nœuds qui centralisent une tâche déterminée, tandis qu'une autre conflue et se coordonne avec un autre nœud du réseau, c'est une façon de multiplier les gestionnaires sans avoir besoin d'augmenter les charges. Articuler un groupe de travail, animer, orienter, proposer et se retirer en cédant à un autre la coordination du projet.

8/ En consonance avec ce qui précède, en même temps que *circulent les instances d'animation, circulent et se relaient les relations de pouvoir*. Il s'agit de relations de pouvoir synergiques qui n'imposent pas des décisions mais remplissent des tâches à partir de leur sentiment de capacité et avec pour objectif de s'enrichir en même temps que s'enrichit l'ensemble. Le pouvoir, cela ne consiste pas simplement à être au sommet de la hiérarchie, mais plutôt dans la capacité à promouvoir des actions contagieuses pour l'ensemble des établissements. De cette façon, nous distribuerons le pouvoir et la responsabilité, ou plutôt nous distribuerons et partagerons le leadership entre deux nœuds du réseau.

9/ La structure globale assume cette manière de travailler et elle assure elle-même le leadership dans chacun des domaines, par l'intermédiaire de ses responsables, déjà décrits dans ce travail en réseau. Il ne s'agit pas d'établir des

interactions prétendument spontanées, au travers d'initiatives décousues, mais que chacun des responsables de la structure globale, responsables déjà cités, travaille en réseau avec ce nouveau paradigme. Une fois définie la vision et les objectifs qui les concrétisent pour une période de temps déterminée, chacun des responsables de chacun des domaines compose l'équipe en charge du travail de base, en y incorporant le meilleur de la sagesse existant dans tout le réseau sur ce champ spécifique, quel que soit l'endroit où ils se trouvent. C'est là que s'établit l'interaction féconde. Le résultat de ce travail parviendra à tout le réseau par l'action de la structure globale en créant en outre des leaderships mieux distribués qui pourront, de n'importe quel point du réseau, soutenir les nouveaux développements.

10/ Comme on peut le voir, le nouveau modèle de travail en réseau ne prétend pas reproduire à une petite échelle l'actuel réseau ouvert d'internet, dans lequel l'information n'est absolument pas hiérarchisée, et où un faux égalitarisme permet à chacun de s'ériger en autorité compétente. C'est précisément pour cette raison que ce modèle que nous proposons ne correspond pas à la dynamique des «entrepôts partagés». En effet, partager des entrepôts dans lesquels les différents professionnels peuvent déposer peu à peu leurs propositions veut dire que l'on n'a pas du tout saisi la puissance du monde digital. Un entrepôt n'est qu'une bibliothèque, mais sans support physique. Il sera alimenté par les professionnels les plus créatifs, les autres y viendront simplement pour y trouver un matériel précis. Il n'y a pas

d'interaction. Ce que nous proposons ici est le travail en réseau par domaines, bien piloté, qui mette en interaction la meilleure sagesse existante, afin de développer progressivement les objectifs proposés, tant dans leur mise en œuvre que dans leur suivi.

Il s'agit donc d'*un nouveau modèle de culture organisationnelle*, qui prendra forme au fur et à mesure qu'on l'expérimentera ; il est, bien entendu, le plus approprié pour affronter les profondes transformations sociales, économiques, politiques et culturelles que l'on entrevoit.

C'est dans ce contexte que l'on doit revendiquer avec force un instrument clé : nous nous référons à la réunion de directeurs généraux des établissements du réseau. Il faut recréer **l'Equipe des Directeurs Généraux** comme organe clé de la gestion du réseau ; ce sont les catalyseurs de l'engagement de chaque nœud du réseau. Les directeurs généraux de chacun des établissements constituent, avec l'équipe de la structure globale, **l'authentique équipe directoriale du réseau d'établissements**. Souvent, l'ensemble des directeurs généraux s'est limité à cheminer parallèlement à la structure hiérarchique, avec un rôle davantage de récepteurs d'information que d'agents impliqués. La recréation de la mission de l'équipe en question passe par l'explicitation de toutes les divergences. Nous ne devons pas supposer que toutes les personnes et les équipes réunies autour d'un projet supposé commun et qui se nourrit aux mêmes racines, a la même vision des choses et poursuit le même propos.

Montrer du doigt les divergences et les résoudre renforce le réseau, les ignorer le dynamite. Les consensus au rabais ou les silences sont inutiles pour éviter les conflits, car eux-mêmes sont le conflit. A la longue, une dissension qui n'est pas remise en cause peut faire un trou là où il devrait y avoir un nœud du réseau. Travailler en réseau suppose par conséquent de *respecter les diversités et d'en tirer parti*, ce qui devient un facteur de renforcement dans la mesure où certaines particularités ne sont pas imposées au détriment d'autres. Voilà pourquoi il est important de trouver un lieu où cette équipe globale (structure globale plus directeurs généraux) pourra débattre, faire des propositions et établir des plans stratégiques, ainsi que la spécialisation et la répartition des tâches, afin de profiter de notre effort mutuel, de nos capacités mutuelles.

Imaginons le processus :

- Dans l'équipe de base du réseau (structure globale plus directeurs généraux), pilotée par la structure globale, on construit la vision reflétée dans un plan pluriannuel, en partant de la plus large participation possible.
- La structure globale concrétise les objectifs les plus opérationnels et chacun des responsables crée sa propre équipe de travail en y incorporant le meilleur de la sagesse présente dans le réseau.
- Ces équipes de travail en réseau développent les objectifs, les modélisent.

- La structure globale les assume et les dynamise.
- L'agent principal d'implantation de tous ces projets sera le responsable correspondant de la structure globale, mais tous les membres de son équipe participent également comme leaders de cette implantation.
- Les différentes implantations dans chacun des établissements travaillent à leur tour en réseau.
- Indépendamment de ces projets, les différents domaines de chacun des établissements (directeurs, départements, responsables divers, etc.) interagissent en réseau.

Si nous voulons une image plastique du changement, nous pourrions, par exemple, dire que dans une structure pyramidale, le mouvement attendu est orienté vers le bas (que dois-je faire ou comment dois-je le faire?), ou bien vers le haut (voilà ce que tu dois faire, voilà comment tu dois le faire !). Une structure en réseau effectue des mouvements vers les côtés, vers les égaux. Si cette dynamique est activée de façon dynamique, il se crée peu à peu tout un tissu d'interactions qui permettent à de nombreux professionnels d'apporter réellement leur savoir. Alors augmente la participation, une participation authentique, et par conséquent l'implication des uns et des autres, en même temps que se construisent des chemins pour le développement professionnel des professeurs et des éducateurs.

Il y a un principe fondamental que nous ne devons pas oublier : dans le monde éducatif, plus que dans d'autres espaces orga-

nisés, la valeur authentique c'est le savoir. Le grand actif d'un réseau d'établissements se trouve dans la sagesse accumulée dans chacun des établissements et en chacun des professeurs. Si nous nous trouvons réellement dans la société de la connaissance et que la valeur suprême n'est pas la matière mais le savoir, alors c'est encore plus le cas dans l'activité éducative.

Maintenant, au moment où l'on met sur pied ces structures centrales, l'irruption du monde digital offre des possibilités immenses, impensables il y a encore quelques années, de développer ce modèle. Les structures globales ne doivent pas être chargées «par le haut», avec les conseils de «sages» ou de prétendus experts dont les contributions ne sont, la plupart du temps, que des commentaires faits de l'extérieur. Bizarrement, il arrive que l'on accorde à ce type d'instances plus d'influence au sein de l'organisation qu'aux directeurs généraux des établissements. C'est bien de pouvoir compter sur des personnes prestigieuses qui pourront, à des moments déterminés, aider à ouvrir des perspectives face à l'innovation et à la créativité, mais nous ne devons pas oublier que la force d'une organisation réside dans la capacité à faire trouver à tous ses membres le chemin qui leur permettra d'apporter le meilleur d'eux-mêmes.

C'est là la perspective qui permet de visualiser clairement la différence entre une structure globale et une structure centrale. La première travaille à faire du réseau d'établissements un monde, un environnement, un écosystème ; l'autre a le souci de définir avec clarté quels sont les attributs de pouvoir de chacune des instances, en sorte que l'autorité centrale enlève

pouvoir et autonomie à l'autorité locale. La structure centrale «se réserve» des instances, la structure globale, à partir de la vision partagée, impulse, pilote, sanctionne et met en œuvre.

De la même façon, cette structure centrale doit mener ses interventions de façon harmonieuse dans tous les domaines ; il n'est pas bon que l'on propose une action clairement proactive dans le domaine de la gestion des ressources matérielles, et que l'on laisse les autres domaines aux initiatives locales déconnectées entre elles et également détachées d'une vision commune.

3.1.3. IMPULSIONS PLUS SPÉCIFIQUEMENT DONNÉES PAR L'ENTITÉ TITULAIRE

a) L'impulsion de l'identité

D'abord, la structure globale doit impulser un Projet Educatif Institutionnel (PEI), le rédiger et le proposer aux établissements et qu'il soit accepté d'un commun accord ; il sera le miroir dans lequel se regarderont les Projets Educatifs respectifs. De façon générale, les projets éducatifs d'établissement sont des documents exigibles par leurs administrations respectives, projets dans lesquels on définit l'orientation et la praxis éducative de l'établissement. On y trouve les objectifs et les priorités, l'offre éducative en termes de valeurs, la façon de gérer la diversité ou d'exercer un encadrement mesuré, la concrétisation des programmes et les points sur lesquels on a la volonté de mettre l'accent dans l'établissement, et par conséquent, dans notre cas, les idéaux ou l'offre éducative d'un établissement marianiste.

Logiquement, le contenu du Projet de chaque Etablissement renferme une composante institutionnelle globale de poids, en raison du lien qui l'attache nécessairement à l'identité de l'institution, car les options stratégiques ont une composante nettement institutionnelle, et que le réseau d'établissements est de plus en plus un espace de relation et de travail en commun qui entraîne des réponses et des ressources partagées, objectives et des initiatives communes. Le Projet Educatif Institutionnel devrait être élaboré pour tout le réseau d'établissements ayant une même unité de gouvernement. Il doit comprendre, au minimum :

- Idéologie ou Proposition Educative.
- Projet d'action pastorale
- Lecture du contexte institutionnel qui nous conduit à définir les options stratégiques de l'entité titulaire.
- Projet stratégique institutionnel pour les 3-4-5... ans.
- Projets et programmations annuelles.
- Projet de leadership et de gestion, comprenant lignes d'action en matière de formation, d'évaluation et de contrôle de qualité, prévisions d'organisation et d'investissement, entente administrative et comptable, orientation méthodologique et programmatique.

Un projet Educatif Institutionnel éviterait la double organisation qui règne parfois entre les établissements et la structure globale, lorsque chacune élabore ses propres plans stratégiques et ses programmations annuelles. Le passage du PEI au Projet

Educatif d'Etablissement s'effectue dans chaque établissement à partir des particularités du contexte qui est le sien.

Il s'agit donc d'un outil de gestion qui comblerait le vide existant aujourd'hui entre les documents en matière de programmes exigés de chaque établissement par la loi, et les prévisions de l'institution pour tous ceux de son réseau, lesquelles se meuvent parfois sur le terrain des propositions improvisées, parcellaires et à courte vue.

Grâce à un bon PEI, la structure globale :

- Sert de SOUTIEN au moment d'implanter et de développer les programmes communs. Un tel appui devra inclure ressources financières et ressources en personnel chaque fois que cela sera nécessaire.
- Elle présente des MODÈLES viables de gestion, d'organisation, de contrôle de qualité, de sélection et de formation aux ressources humaines, de soutien didactique et pastoral, de développement d'activités hors programme.
- Elle propose des types d'inspection vérifiant la QUALITÉ et l'IDENTITÉ.
- Elle contribue à rendre réelle et proche la sensation, croissante au cours de ces dernières années, de faire partie d'une communauté plus vaste (INTERACTION).

Comme nous le voyons, un tel niveau d'apport demande, de la part de la structure globale, une équipe de personnes à forte

composante technique et professionnelle, comme nous l'avons souligné dans le paragraphe précédent.

On fera remarquer que les dépenses de la structure globale doivent être assumées en coresponsabilité par tous les établissements dans la mesure de leurs possibilités et de leur taille. Il n'est pas logique de solliciter de l'aide de la structure globale si nous ne sommes pas disposés à la soutenir à notre tour : elle est un instrument de service que nous nous donnons pour fonctionner de façon plus efficace sans perdre notre identité. Il est tout aussi illogique d'exiger un effort de soutien des structures locales si celles-ci ne constatent pas dans la pratique que l'effort demandé ne leur a rien rapporté en retour.

En résumé, participer à des structures globales ne signifie pas uniformité. On a besoin d'une bonne formulation du projet, universelle en ce sens qu'il puisse résonner au diapason des meilleures aspirations de n'importe quelle réalité donnée. Ne pas perdre le principe d'incarnation dans les réalités concrètes, assurer le plus haut niveau possible d'interaction-métissage, assumer la diversité comme une richesse (multiculturalisme, inculturation, autonomie, différence).

Une structure d'établissements en réseau doit être planifiée conformément à un projet et à un modèle bien défini qui réponde aux caractéristiques énumérées à propos du travail en réseau.

b) Proposition marianiste de qualité

Nous avons fait référence dans le premier chapitre à la fonction d'«inspection», assurée, de manière intermittente, par l'office d'éducation de la structure provinciale. Cette fonction, sous la forme qu'elle a connue, a disparu. Alors surgit inévitablement la question suivante : comment se fait-il que, à un moment où nous avons le souci du maintien de notre identité, de la sauvegarde de notre style et d'une qualité toujours meilleure de notre offre éducative, nous nous trouvions sans ces instruments de contrôle de qualité qui abondent dans d'autres contextes d'entreprise ? A plus forte raison, alors que nous avons cet outil à notre disposition dans le passé !

Inutile de nous attarder à justifier la nécessité d'un tel instrument ; nous savons parfaitement que ce que l'on n'évalue pas se dévalue. Nous cesserions de connaître l'état réel de nos organisations, de savoir si elles répondent ou non à la raison pour laquelle elles ont été créées. Inutile d'évoquer également l'argument selon lequel d'autres entreprises sont déjà fortement engagées dans cette dynamique d'amélioration de la qualité et même dans ce qui pourra être demandé dans un avenir proche par les institutions publiques des pays respectifs.

Il est certain, bien entendu, que les choses ont beaucoup changé depuis l'époque où intervenait le dernier «inspecteur marianiste». L'établissement d'un instrument de contrôle de qualité requiert un sérieux processus de réflexion et de planification, ainsi que des ressources humaines et matérielles

pour être mené à bien. Il est cependant à notre portée d'aller vers un plus, si nous considérons tout ou partie des possibilités suivantes :

Contrôles de qualité internes à l'établissement

- Evaluation en partant du Projet et du Projet lui-même. En prenant pour base le Projet Educatif et le Programme scolaire par niveaux, on peut élaborer chaque année une batterie de questionnaires d'autoévaluation qui sont complétés et analysés par toutes les personnes concernées, et qui servent à introduire des corrections de fonctionnement. Cette option, qui est simple et efficace, demande au départ des documents concernant le programme ; il s'agit de toujours partir de ce que nous avons déjà ; d'autre part, il n'est pas nécessaire d'évaluer chaque année la totalité de l'établissement. Les conclusions devront être envoyées à la structure centrale, laquelle disposera du personnel capable de les analyser et d'en tirer des conclusions.

- Evaluation pour l'amélioration de la compétence pédagogique, réalisée sur la personne des professeurs et du personnel d'éducation. Il s'agit là d'un bon outil pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement, surtout s'il a l'aval des personnes évaluées.

En premier lieu il faut définir clairement les compétences qui font l'objet de l'évaluation. Cette tâche doit se réaliser en comptant sur la participation directe des personnes situées à

la base de l'organisation. A aucun moment cette démarche ne doit être perçue comme devant servir à faire des reproches, mais bien à améliorer la compétence personnelle et collective.

En second lieu, il faut définir les instruments : questionnaires d'autoévaluation, enquêtes d'opinion, entretiens avec les responsables directs... On comprend qu'il est important de trouver exactement quelles sont les sensibilités de toutes les personnes impliquées.

- Evaluation des processus à travers sondages d'opinion et enquêtes de satisfaction réalisés auprès de tous les membres de la communauté éducative : élèves, familles, professeurs. De telles enquêtes doivent être conduites assez fréquemment, afin d'avoir des éléments de comparaison.

Contrôles internes de qualité coordonnés à partir de la structure globale

Le fait de limiter les mécanismes de contrôle à ce que chaque établissement est capable de mettre en route a pour conséquences de nombreuses limitations : les uns le feront, les autres non, même ainsi, chacun pariera sur des modèles différents, ce qui, par-dessus le marché, suppose un gaspillage absurde de forces pour créer, chacun dans son coin, des outils d'évaluation ; la structure centrale n'a pas une connaissance réelle de l'ensemble du réseau et ne peut donc pas organiser d'actions conjointes d'amélioration.

L'alternative est d'unifier les modèles et de produire à partir de la structure centrale une série d'outils d'évaluation permettant d'unifier objectifs, information et mesures de correction. Cela demande une infrastructure dont ne disposent pas toujours les structures centrales, ni en personnel, ni en ressources. Voilà pourquoi nous faisons de nouveau le pari de profiter de la sagesse du réseau d'établissements, de telle sorte qu'un ou deux d'entre eux soit plus en capacité de le faire, ou bien en ait déjà fait l'expérience et puisse donc piloter et coordonner les autres, à travers des plateformes de gestion intégrale de l'établissement, en recueillant de façon automatique un ensemble de données et de statistiques qui seraient analysées par la structure locale et par la structure globale.

Cela peut s'accompagner de questionnaires d'autoévaluation et de co-évaluation, digitalisés en sorte qu'ils apportent de l'information sans beaucoup d'efforts.

Contrôles externes de qualité

Il se peut que les difficultés de réalisation fassent que quelques structures centrales n'aient pas la possibilité d'élaborer et de gérer par elles-mêmes les outils de contrôle, ou bien qu'elles trouvent plus intéressant de faire appel à des mesures externes de qualité.

- On peut commander des sondages spécifiques sur n'importe quel sujet, par exemple des épreuves de niveau permettant de mesurer les résultats scolaires : il existe des entreprises spécialisées dans ce genre de sondages ; de plus, elles peuvent

compter sur des données venant de d'autres établissements du secteur ou du pays, ce qui constitue un excellent moyen de comparaison. Dans quelques cas (cela dépend du pays) l'on peut également disposer de tests officiels de niveau, comme les Evaluations de Diagnostic ou les épreuves PISA (*Programme for International Student Assessment*) conduites par l'OCDE.

Il existe également des outils spécifiques pour mesurer et améliorer le niveau d'un secteur déterminé ; récemment beaucoup d'efforts se sont centrés sur l'apprentissage des langues.

- Contrôles de qualité totale (Normes internationales de qualité). Dans les dernières années, on a adapté au monde éducatif quelques-uns des mécanismes nationaux et internationaux de qualité dénommés «normes de qualité» (Norme ISO 9000, Modèle EFQM, etc.). Ils rassemblent un bon nombre des principes de bonne gestion exposés jusqu'ici. Leur objectif est l'amélioration continue de l'organisation en impliquant tous ses membres. Pour faire bref, la base d'un Système de Qualité se compose de deux documents, dénommés Manuels de Garantie de Qualité, qui définissent d'un côté l'ensemble de la structure, responsabilités, activités, ressources et procédures génériques qu'une organisation établit pour conduire la gestion de la qualité (Manuel de Qualité), et, d'un autre côté, la définition spécifique de toutes les procédures assurant la qualité du service final (Manuel de Procédures).

Le Manuel de Qualité a pour objet d'établir la Politique de la Qualité d'un établissement (origine de sa mission, projection/

vision de l'établissement, et valeurs (en incluant les ressources, tant humaines que matérielles) qui lui permettent de réaliser sa projection. Le Manuel décrit également, d'une manière générale, l'ensemble des engagements, responsabilités et organisation, procédés et ressources qui constituent le Système de Gestion de Qualité implanté dans chaque établissement.

En d'autres termes, un Manuel de Qualité est le résumé du Système de Qualité que chaque centre définit pour soi. Il comprend l'explicitation de ce que l'on veut proposer et de la façon dont l'établissement va s'organiser pour y parvenir, le catalogue de tous les Processus en œuvre dans l'établissement (Stratégiques – Clé – Support), ainsi que des outils que l'on va utiliser pour garantir l'Amélioration Continue, ce qui, au bout du compte est l'objectif de n'importe quel système de qualité. Ces outils sont des enquêtes de satisfaction, des inspections (internes et externes), une Gestion des Incidents (qui comprend : Réclamations, Non-conformité, Actions de Correction, Actions Préventives et Programme de Suivi et d'Evaluation centré sur l'étude et la mesure des indicateurs des différents processus définis par l'établissement).

D'un autre côté, les Procédures sont des documents du Système de la Qualité qui décrivent, avec le degré de détail requis par son objet, la façon de développer une activité. Lorsque l'objet d'une procédure concerne une séquence de processus qui doivent aboutir à une information détaillée, elle donnera lieu à l'élaboration d'instructions de travail.

La procédure définit en premier lieu l'Objet ou sa raison d'être. Ensuite, elle en explique la portée, c'est-à-dire quels agents sont impliqués dans le développement de l'activité définie par la procédure. Nous allons maintenant entrer dans le détail de cette même procédure. Ce paragraphe décrit le développement des processus qui sont l'objet de la procédure. Dans la description de la méthodologie, on fera référence aux registres dérivés, comme évidence de leur exécution, ainsi qu'à d'autres documents qui la complètent ou en développent plus profondément les opérations, ou bien qui sont en relation avec une étape du processus. Enfin, on signale les Responsabilités, c'est-à-dire, l'autorité des responsables ou des fonctions de l'organisation impliqués dans les processus décrits dans la procédure. La procédure peut comporter des annexes considérées comme nécessaires pour une exécution correcte.

L'élaboration de tous ces documents revient au Coordinateur de Qualité, bien que, dépendant du Document, il travaille avec le Responsable de l'activité en question. Les documents indiqués doivent toujours être approuvés par la Direction Générale et laissés à la disposition de toutes les personnes concernées.

Il existe de nombreuses entreprises qui aident à développer le processus d'immersion dans un système de qualité. Finalement, un centre homologué réalise l'évaluation de l'établissement et délivre un «label de qualité» qui reconnaît publiquement son excellence dans la gestion.

Il est certain qu'une première approche d'un système de Contrôle de Qualité n'est pas facile pour les non-initiés, peut-

être parce que le langage utilisé emprunte beaucoup à d'autres domaines de l'entreprise et n'est pas particulièrement attirant. Mais il serait totalement faux de dire que son adoption éloigne l'institution de ses fins et de son Projet. La qualité, telle qu'on la propose ici, dépasse de loin la simple gestion et la paperasserie, pour aller sur le terrain de l'évaluation de la compétence pédagogique, de l'innovation méthodologique, de la ligne pastorale, de l'attention apportée à l'identité et de sa promotion, de la vision-mission... tout peut être rêvé et unifié en partant de la qualité.

Vers une Norme Marianiste de Qualité

On peut penser à un système mixte : la structure globale ou Réseau d'Etablissements peut réaliser un accord de collaboration avec une entreprise qui se consacre à l'implantation de systèmes de qualité, accord par lequel elle définit, pour l'ensemble des collèges de son réseau, une «Norme Marianiste de Qualité» (en association avec quelque norme internationale) : critères, calendrier d'implantation, portée des inspections, fréquence (tous les deux ans, tous les trois ans...) des inspections externes, leur combinaison possible avec des inspections internes faites entre tous les établissements, etc.

Par exemple, ce que l'on appelle le «Système Multi-sites», fondé sur :

- Un coordinateur général pour tout le réseau de collèges, chargé de centraliser UN SEUL Manuel de Qualité, des

processus uniques, des documents uniques... (au début, il faudrait bien définir quel niveau de concrétisation nous pouvons nous permettre dans les documents uniques).

- Un coordinateur de qualité dans chaque établissement.
- Des inspections annuelles pour le coordinateur général (système de qualité).
- Des inspections des collèges, tous les trois ans, afin de parvenir à une inspection complète de tout le réseau en quelques années.
- Des inspections annuelles pour tous, inspections qui peuvent se réaliser mutuellement entre établissements du même réseau, les coordinateurs de certains collèges en inspectant d'autres.

L'avantage d'adapter et d'adopter une Norme Marianiste est la possibilité de renforcer ces aspects qui nous semblent négligés ou d'apporter notre vision de l'éducation en sorte que l'on n'en reste pas à de simples déclarations, mais qu'elle parvienne jusqu'à la salle de classe. Par exemple, les normes de qualité les plus courantes englobent pratiquement la totalité de l'établissement scolaire (comme on peut le déduire de notre exposé) mais elles négligent un aspect auquel l'«inspecteur marianiste d'éducation» était particulièrement attentif : le comportement du professeur dans sa classe, sa façon de traiter l'élève, ses relations avec lui, sa manière de diriger la classe et d'exercer l'autorité...

c) Élan donné à la formation des directeurs

Dans les pages qui suivent, particulièrement à la fin du chapitre, nous ferons sans cesse référence aux capacités que l'on attend d'un bon directeur d'établissement scolaire marianiste. Ici ou là, nous avons l'impression que nous exigeons de lui l'impossible, mais oui, nous attendons TOUT cela d'un bon directeur. La complexité de sa tâche est un fait indéniable :

«Gérer les ressources en personnel, les ressources matérielles et fonctionnelles, encourager le développement du programme, administrer les relations extérieures ou intensifier des processus de changement sont des actions qui, bien qu'interdépendantes, ont un degré de complexité qui exige une certaine spécialisation.

Savoir diagnostiquer des problèmes, motiver les gens, planifier et développer des projets innovants ou participer et diriger une réunion de manière efficace sont des actions typiques de directeurs qui donnent à leur travail un contenu spécifique et apportent une réponse adaptée.»³⁸

Cette brève description des tâches montre pourquoi nous en venons maintenant à ce thème: l'impossibilité de réaliser une bonne formation des responsables en dehors du cadre de référence de la structure en réseau.

³⁸ Joaquín Gairin. La formación de directivos. En *Organización y Gestión Educativa*, Año 2003, Vol. 11, n° 2.

La formation de responsables doit, au minimum, répondre à trois questions fondamentales :

- Comment sont les directeurs actuels et comme devraient-ils être ? Qu'est-ce qui, dans leur histoire personnelle, les préparait, en quelque sorte, à cette tâche ? Vers quel profil de directeur devons-nous tendre ?
- Que font les directeurs actuels et que devraient-ils faire ? (Et donc, que ne font-ils pas ?) Quelles sont leurs principales fonctions et quelles qualités attend-on d'eux ? (cf. 3-.2.3.).
- Comment doivent-ils se préparer à être cela et à faire cela ? Quel est le type de formation prévu par le réseau d'établissements ?

L'objectif n'est autre que de fournir des stratégies permettant de tracer les contours, non pas de n'importe quel style de direction, mais d'un style de direction propre aux Marianistes. D'où la nécessité de définir au préalable ce modèle, en lui donnant un contenu, au-delà de quelques cours, discussions ou rencontres, un contenu qui devra être en cohérence avec :

- L'identité marianiste et le type de collège où il devra exercer. Donc, outre le contenu technique de la charge, la formation doit privilégier l'art d'établir le consensus entre tous les membres de la communauté éducative et le souci d'une pédagogie en mouvement.
- Le type de réseau défini jusqu'ici, ses principes de fonctionnement à la fois décentré et en collaboration. Il faut

profiter du moment pour essayer de combler des vides existant au sein du type actuel de gestion, incorporer des éléments de collaboration en réseau, contrôle de qualité, etc. Selon toutes probabilités, il faudra réfléchir à la transition d'un modèle centré sur des religieux qui héritent d'autres religieux à un autre modèle, d'une direction individualiste et hiérarchisée, à la gestion en réseau.

- Les problèmes réels d'un établissement scolaire marianiste. C'est-à-dire un modèle réel centré sur des situations réelles, qui ne tienne pas trop compte des théories élaborées par des chercheurs parfois complètement étrangers à la réalité de nos collègues.
- Les caractéristiques personnelles des destinataires. Cela semble une lapalissade, mais c'est un fait que nous n'avons pas encore suffisamment réfléchi aux particularités d'un type de gestion fondée sur des laïcs. Si nous ne réussissons pas à combiner les besoins institutionnels avec les intérêts et les possibilités des participants, nous courons le risque de nous retrouver sans candidats.

Cette dernière raison nous conduit au contenu lui-même de la formation. D'entrée, la réponse passe par la clarification du croisement complexe d'éléments qui ont une incidence sur la fonction directoriale, et donc, sur la formation correspondante. A partir de là, il convient de délimiter deux processus bien différenciés :

1) La formation initiale des candidats (formation à la fonction de directeur). Il faut bien distinguer, et de plus en plus, ces

postes qui concernent des personnes ayant une qualification professionnelle très spécifique (et souvent éloignés de la salle de classe) comme des administrateurs ou des chefs de service, des postes de direction en relation avec l'action pastorale, ou de ceux qui sont liés à l'action pédagogique (il s'agit presque toujours de professeurs en exercice). Chacun de ces groupes demande une formation initiale différente, même s'ils peuvent avoir des modules en commun. Dans tous les cas, on recherche une formation destinée à acquérir des compétences, c'est-à-dire fournissant les connaissances nécessaires ainsi que les savoir-faire applicables à la résolution de cas réels.

La sélection des candidats en vue de cette formation initiale peut poser des problèmes de caractère personnel, venus du fait que la participation à la formation n'implique pas forcément une charge. De toute façon, le temps et l'habitude aideront à tout normaliser.

2) La formation permanente de ceux qui sont déjà directeurs en exercice (formation alors qu'ils exercent leur charge). Bien nous dire que le type actuel nous fait passer de la difficulté d'une formation initiale à l'absence quasi totale d'une formation permanente. Il faut peut-être bouleverser complètement la priorité des éléments dans ce binôme, et donner la première place à la formation de celui qui occupe déjà le poste.

Cette formation permanente comprend plusieurs types d'actions :

- Un suivi initial des responsables qui sont novices, avec des sessions d'accompagnement à la charge d'un membre de la structure centrale ou d'un directeur expérimenté.
- Une formation commune, accessible à tous, tous les x mois, avec présence de la personne ou bien au moyen d'une connexion online, formation qui fournira des documents de grande valeur théorico-pratique (informations, lois, nouveautés pédagogiques, articles d'opinion sélectionnés, questions internes à l'institution...) élaborés par des personnes experte, qui contribueront sans aucun doute à faire gagner du temps à cette mise à jour des directeurs.
- Une formation différenciée, adaptée au contexte de l'établissement scolaire, qui insistera sur des aspects propres à chacun des établissements particuliers, comme l'évaluation de ses résultats, l'étude de nouvelles lignes pédagogiques, la visite d'autres établissements, etc.

Donner la priorité et les moyens financiers à la formation de nos actuels et futurs leaders pédagogiques, c'est semer des graines d'identité et d'avenir. Une intervention professionnelle, soigneusement pilotée, de l'EDRed à travers le département de Ressources Humaines pourrait nous être d'un grand secours.

3.2. L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE MARIANISTE

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, toute organisation de personnes doit établir une série de principes

facilitant l'efficience dans le fonctionnement de cette même organisation, bien que certains aient comme horizon les bien de l'entreprise, d'autres l'efficacité maximale des processus, ou encore la croissance et l'élargissement des marchés. Le «pour quoi faire ?» de la gestion devient le noyau dur, l'élément décisif au moment de faire le choix de tel ou tel mode d'organisation.

Il ne suffit pas que, dans leur tête, les responsables aient une idée claire de la finalité ultime d'une école, mais que leur façon de la gérer laisse voir clairement ce qui est notre objectif final : éduquer. Alors certaines décisions et telle ou telle structure, apparaîtront comme bonnes, pendant que d'autres devraient être invalidées.

«L'école est une organisation dans laquelle se déroule un processus éducatif intentionnel... nous plaidons pour une institution qui ne serve pas seulement de cadre, mais constitue en elle-même un véritable agent éducatif. Il faut pour cela qu'elle présente des caractéristiques permettant ou favorisant l'action intelligente, qu'elle-même évolue en s'améliorant et qu'elle ait une structure et un fonctionnement qui s'appuient sur des valeurs.

Ce que les gens font dans les organisations répond à ce qu'ils recherchent et à ce qu'ils sont... les espaces, les structures, le fonctionnement, les normes, les rites, nous forment ou nous déforment, même s'il n'y a pas dans la trame de l'organisation d'intention explicite. Les organisations deviennent

de gigantesques salles de classe, dans lesquelles tout parle, dans lesquelles tout enseigne.»³⁹

L'organisation elle-même est porteuse de sens et s'érige, de facto, en premier agent d'éducation ; son message est écrit de façon subliminale dans chaque organigramme, dans la disposition des espaces, dans le type de direction des personnes, dans les canaux de dialogue établis... avec un extraordinaire pouvoir de conviction, car appuyé sur le discours puissant des faits.

Alors, quels sont les éléments clés qui donnent une identité à un établissement scolaire marianiste ? Comment devons-nous les entendre et les disposer pour pouvoir en faire des éléments organisationnels qui éduquent ?

3.2.1. COMPRENDRE L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET SES DOMAINES D'ACTION

Nous en arriverions probablement tous à la même énumération des éléments constituant l'objet de la gestion, mais c'est l'ordre des facteurs qui en détermine le type et peut aller jusqu'à bouleverser les finalités de la gestion elle-même.

Nous nous appuyons ici sur ce que nous avons évoqué au paragraphe 2.1. pour justifier l'insistance sur les éléments qui

³⁹ Santos Guerra, M. A. (1995) «Organizaciones que educan». En Gairín y Darder. *Organización y gestión de centros educativos*. Praxis Barcelona. (pág. 470).

définissent que notre tradition n'est ni rhétorique ni nostalgique, étant donné que d'après eux il est évident que nous avons notre propre façon d'éduquer, façon qui cible le Projet (QUOI ? POUR FAIRE QUOI ?), en portant une attention singulière aux personnes (QUI ?), impliquées dans les processus et dans l'acte éducatif (COMMENT ?).

C'est ce que le P. Domingo Lázaro appelle «l'avantage d'un système inébranlable de valeurs», en même temps qu'il prévient du risque de nous endormir sur nos lauriers et de ne pas renouveler nos procédures. Peut-être cela est-il en train de se passer et devons-nous rappeler sa requête finale...

«L'éducateur catholique reconnaît chez l'apprenant l'existence de valeurs et de virtualités d'ordre supérieur, et il assigne à son travail pédagogique un objectif plus complet et une portée plus transcendante.

En pédagogie comme dans tout le reste, le fait d'être catholiques ne nous condamne pas à ne pas être hommes, ni ne nous oblige à cesser de l'être. Bien au contraire, cela nous oblige à l'être et à l'être pleinement, intensément, totalement. En outre, si nous sommes des hommes, quels chrétiens, quels chrétiens sinon de pacotille allons-nous être ? Et quels éducateurs ?

N'oublions pas cependant que, si nous avons l'avantage de posséder un système inébranlable de principes et de fins, nous ne saurions prétendre avoir l'exclusivité des bons procédés. Ceux-ci doivent, en outre, s'adapter aux temps et aux

circonstances, et temps et circonstances varient constamment, suscitant de nouveaux problèmes qui demandent de nouvelles solutions. Donc, au travail, toujours, pour voir, prévoir et y pourvoir.»⁴⁰

Si nous mettons les éléments clés dans une seule phrase, c'est-à-dire en nous en tenant à ce qui en est le noyau, nous donnerons la définition suivante :

Un établissement scolaire marianiste est un ensemble de croyances et de valeurs, une mission, un PROJET, incarné dans des PERSONNES, qui se transmet et se met en marche à travers des PROCESSUS.

Un projet qui a peu à peu et définitivement renoncé à être le seul et unique moyen de rester fidèle à l'héritage.

Des personnes pilotées par une direction fidèle et engagée dans le projet - lequel leur attribue une fonction dans une structure - qui font partie de multiples équipes et qui, dans le fond, cherchent à être heureuses en développant ce Projet.

Des processus d'enseignement-apprentissage, outre d'autres, qui consomment une énorme quantité de ressources, qui se développent dans un espace et un temps très conditionnés par le contexte, et qui modèlent pour tous la culture de l'établissement scolaire.

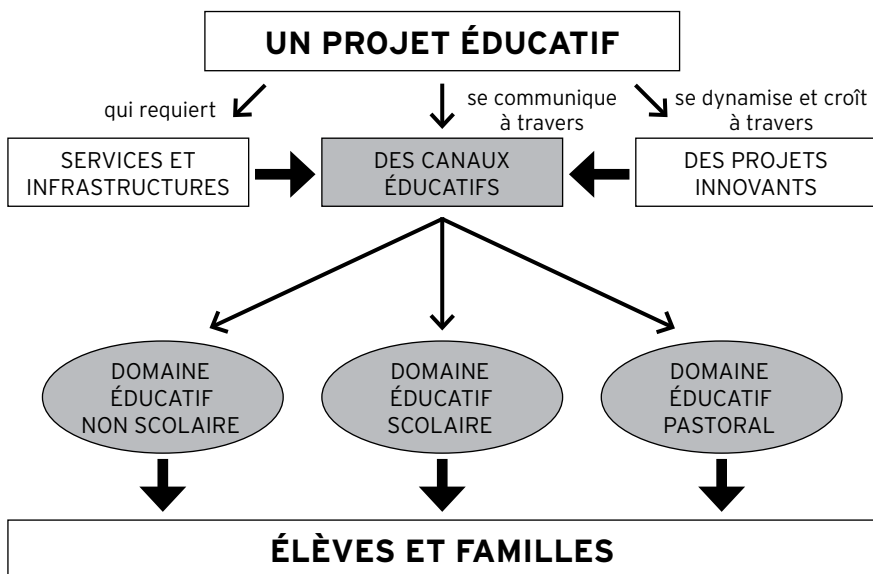
⁴⁰ Domingo Lázaro 1877-1935, de J.M. Salaverri, p. 9.

Nous avons déjà montré que l'ordre des facteurs n'était pas sans importance. Un bon nombre de modèles de qualité, implantés sans une réflexion suffisante sur le monde de l'entreprise, ont braqué leurs projecteurs sur les processus et ont fixé leur amélioration comme mesure de la qualité de l'établissement. Ce dernier peut alors se retrouver très éloigné des buts poursuivis ; nous pourrions consacrer efforts et ressources pour aller dans une mauvaise direction, ou encore les investir sans avoir de direction claire, sous la pression du milieu et en oubliant la finalité. Cela pourrait peut-être donner une bonne école, mais certainement pas une école marianiste.

Dans une seconde approche du concept d'école marianiste, nous ne pouvons manquer d'énumérer les différents domaines d'action, ainsi que la nécessité de nous dynamiser à travers un effort permanent d'adaptation aux temps, comme l'exige notre tradition. Affinons un peu notre définition :

Un établissement scolaire marianiste est un projet éducatif d'identité marianiste, communiqué à travers des canaux éducatifs (domaine scolaire, domaine pastoral, domaine extra-scolaire) ; qui se dynamise et croît à travers des projets innovants et a besoin, pour fonctionner, de services et d'infrastructures.

Ce que l'on peut résumer par le schéma suivant :



Le domaine scolaire comprend toutes ces activités de formation réglementée qui sont effectuées dans la classe ou en-dehors d'elle, et qui incluent les activités d'orientation et de tutorat, si importantes dans la dynamique d'un établissement marianiste.

Le domaine de la pastorale revêt diverses formes au long de la scolarité des élèves, mais il est toujours présent dans la vie de l'établissement sous ses différentes modalités : offre générale, volontariat, suivi personnalisé, etc. Il se réfère aussi bien à l'offre placée dans l'horaire scolaire, y compris l'enseignement religieux, qu'aux ensembles successifs d'approfondissement qui supposent une proposition située dans le temps libre : groupes de foi, groupes scouts, pastorale familiale et de célébration, etc.

Le domaine non scolaire a, d'un côté, une composante qui peut se rapporter au programme, car elle affecte des activités en lien avec les stages d'intégration et d'encadrement, ainsi que les campagnes éducatives qui croisent de manière transversale tous les domaines ; l'initiative de ces campagnes revient parfois au secteur de la pastorale, d'autres fois à celui de l'éducation. D'un autre côté, le domaine parascolaire possède une forte composante hors programme, laquelle est liée à l'enseignement informel que prend de plus en plus d'importance dans nos établissements : activités extra-scolaires, sportives, cantine, etc...

Les domaines se répartissent les tâches convenablement, mais ils sont mutuellement complémentaires et s'entrecroisent. Par exemple, une campagne éducative peut déborder sur le domaine non scolaire, mais elle peut être promue et pilotée par le secteur de la pastorale et elle doit avoir, sans aucun doute, des liens avec le domaine scolaire, à travers l'implication de plusieurs matières ou du tutorat. A son tour elle peut embrasser des espaces et des temps étrangers à la salle de classe et peut avoir des ramifications jusqu'aux familles, au sport, aux activités hors programme ou à certains mouvements de jeunes.

De ce point de vue-là, il est certain que la référence ultime est la communauté éducative, elle qui rassemble et accompagne. Les personnes participent à partir de leurs domaines respectifs.

Dans la partie droite du schéma se trouve matérialisée une des caractéristiques de l'éducation marianiste, qui nous a main-

tenus institutionnellement en vie et pédagogiquement actifs pendant deux cents ans. Comme nous le rappelle le P. Hoffer :

«Une école doit sans relâche réajuster ses méthodes en tenant compte de la complexité et de l'instabilité de la réalité. L'ouverture aux réalités nouvelles suppose une affectivité sereine et une humilité respectueuse de la vérité.»⁴¹

Cependant, cette affirmation court le risque de se transformer en une simple déclaration d'intention si elle ne devient pas une réalité dans les programmes de gouvernement de l'établissement. D'où l'importance d'introduire, dans notre modèle de compréhension de ce qu'est un collège marianiste, la nécessité permanente d'innovation et d'analyser la réalité, en recherchant une adaptation continue de nos méthodes, une dynamisation permanente, une sensation, fondée sur des preuves réelles que nous sommes vivants, et en première ligne quant à la recherche.

Il est une question incontournable pour toute équipe de direction de nos collèges : Que cherchez-vous ? Dans quels projets innovants vous êtes-vous engagés ? Quelles préoccupations animent les espoirs de vos professeurs ? Qu'êtes-vous en train d'adapter ?

Et les réponses, comme c'est logique, peuvent être des plus diverses : un renouvellement méthodologique profond serait certainement à la base de beaucoup d'entre elles (une nouvelle

⁴¹ Paul J. Hoffer, SM, *Pédagogie Marianiste*, CDS, Paris 1946, p. 113.

didactique pour l'enseignement d'un espace, une inclusion des intelligences multiples ou bien l'apprentissage coopératif...) ; une incorporation progressive et intelligente des nouvelles technologies de l'information et de la communication, une réflexion sur l'influence des élèves immigrants, l'éducation plurilingue, une utilisation renouvelée des bibliothèques scolaires, une ouverture de l'établissement à son environnement social et ecclésial, une nouvelle manière de s'impliquer dans des projets de justice sociale à travers le volontariat, une participation plus décidée et renouvelée des parents et des familles à la vie du collège... et un très long et cœtera.

Finalement, située à gauche du schéma, la structure de support qui rend possible le fonctionnement de tout l'ensemble : entretien et ménage, administration et secrétariat, cantine et cuisines, accueil, reprographie, services informatiques... qui constituent une partie importante de l'établissement scolaire, aussi bien en raison du volume du personnel que de son importance croissante pour le bon fonctionnement du collège dans son ensemble.

3.2.2. UNE FONCTION À L'INTÉRIEUR D'UNE STRUCTURE

a) Structure

Nous pouvons appeler structure, en parlant d'une organisation, *ce schéma formel de relations, communications et processus de prise de décisions qu'adoptent les personnes de l'organisation pour atteindre les objectifs fixés.*

Un des premiers besoins que perçoit l'équipe de direction d'un établissement scolaire est la nécessité de le doter d'une structure humaine et fonctionnelle efficace, de façon à ce que les personnes effectuent leur travail avec un minimum d'effort et un maximum d'efficacité. Une structure bien conçue réduit aussi bien les conflits que les dépenses, en même temps qu'il optimise les ressources.

En termes généraux, une structure correctement définie et dimensionnée apporte de la stabilité, est une garantie de permanence et donne de la personnalité à l'organisation. Pour des raisons symétriquement opposées, la structure peut être également un obstacle et nous voyons parfois comme elle se perpétue elle-même, même si les conditions de fonctionnement de l'établissement ont profondément changé.

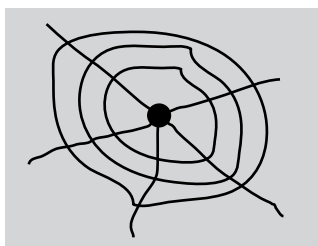
De façon instinctive, nous plaçons dans la structure non seulement le schéma des postes et la répartition des responsabilités, mais également tout le système relationnel (ressources humaines et processus qui orientent son activité). Assez souvent, le système relationnel se voit accorder une telle priorité sur le système formel qui peut aller jusqu'à l'annuler, ou, à l'opposé, à survaloriser certaines parties de la structure.

La taille et les caractéristiques de l'organisation déterminent dans une grande mesure sa structure. Même à l'intérieur d'une même structure de base, il peut se trouver, dans certaines de ses parties, des sous-structures substantiellement différentes entre elles. Dans les petits collèges, il peut arriver qu'une

même personne exerce plusieurs tâches, ce qui peut briser la différenciation naturelle par tâches.

L'analyse de quelques structures caractéristiques peut nous aider à réfléchir, rationaliser et repenser la nôtre, en dépit de l'impossibilité de trouver deux modèles de structure parfaitement identiques.

Structure tribale



Elle se caractérise par la grande importance du rôle du leader-directeur. L'immédiateté des flux de communication rend inutile sa formalisation, généralement directe et de préférence orale.

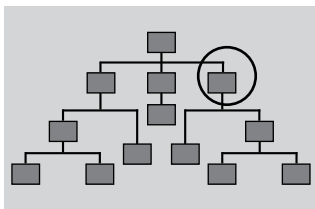
En général les relations sont fondées sur la confiance, et, normalement, les valeurs et croyances du directeur sont facilement prises en compte. Au contraire, la dissension place la personne en dehors du circuit humain de relations et elle court alors le risque de l'isolement.

Les processus de sélection prennent beaucoup d'importance étant donné que l'insertion de la personne dans la structure doit se faire "à la mesure" du modèle de fonctionnement établi. En quelque sorte, le succès dépend de la possibilité de pouvoir compter sur les personnes adéquates.

Assurément il s'agit d'organisations très souples, répondant avec une grande rapidité.

Elles sont caractéristiques d'établissements de taille réduite, même si parfois, une partie d'un grand établissement, par exemple une étape déterminée, peut réunir des caractéristiques particulières qui font qu'il fonctionne ainsi.

Bureaucratie rigide



Il s'agit généralement d'une structure fortement pyramidale qui s'appuie sur l'autorité, non discutée, du directeur général et des responsables de chaque branche.

Elle est très orientée vers le rôle et chaque poste a des spécifications très concrètes, qui peuvent être réorganisées de temps en temps.

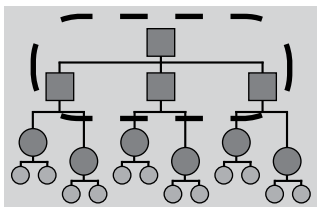
La communication est formelle et écrite, appuyée sur l'abondance des normes et des procédés. Parfois la structure domine sur les personnes, lesquelles sentent que le bon fonctionnement de la structure prévaut sur leurs situations particulières.

La prise de décisions suit un "canal réglementaire", ce qui élimine la différence de traitement entre les uns et les autres.

Ces organisations ont, en général, du succès dans les tâches routinières et stables, mais se débrouillent assez mal dans les situations de changement et les imprévus.

En y réfléchissant bien, et après analyse des caractéristiques exposées, disons que ces organisations ne sont pas les plus adéquates pour un établissement scolaire, mais on peut trouver des types de direction dont l'objectif soit, précisément, la stabilité et la routine.

Bureaucraties adaptées



Bureaucratie avec une équipe de direction cohérente.

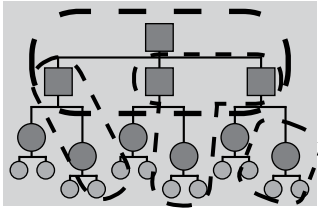
La différence fondamentale d'avec le modèle précédent est le pari sur un leadership partagé. C'est-à-dire que, le sommet de la structure n'est pas occupé par un leader qui serait une personne, mais par une "équipe de direction" fortement cohérente.

Puisque tous les membres de l'équipe se soutiennent les uns les autres et ont confiance les uns dans les autres, une telle structure possède une meilleure souplesse que la précédente, en faisant descendre d'une ou plusieurs marches la capacité de décision. Elle respecte donc les hiérarchies et appuie fortement les décisions collégiales.

Il s'agit là d'une variante très fréquente dans beaucoup d'établissements d'éducation. Il ne fait pas de doute que, si l'équipe est très unie et compétente, ou si le directeur a la possibilité de choisir sa propre équipe de direction, il en résultera un pouvoir exécutif puissant et une bonne capacité à entraîner.

Comme contrepartie, il peut se faire que la majeure partie du personnel de l'établissement (surtout s'il est de grande taille) se déchargent de toute la responsabilité sur l'équipe de direction, se sentent peu consultées et se limitent à assurer, avec peu de créativité, ce qu'il leur est ordonné. Il y a un risque très clair de manque d'implication.

Bureaucraties adaptées



Bureaucratie avec une équipe de projet.

L'objectif de ce modèle est de limiter au maximum la difficulté soulevée dans le paragraphe précédent et de faire participer la majeure partie des professeurs et du personnel non enseignant à la direction de l'établissement.

C'est-à-dire que, si nous ne limitons pas la capacité de décision à l'équipe de direction et que nous la distribuons aux équipes de travail, aux comités de projet, départements... il y a de meilleures chances que l'ensemble se sente impliqué.

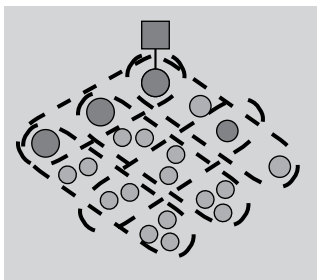
La clé se trouve dans le fait que, dans les équipes de travail on retrouve, présidant ou simplement participant, les membres de l'équipe de direction eux-mêmes, de façon à ne jamais être déconnectés de la réalité, ni à céder à des tiers leur responsabilité de diriger.

On y perd généralement en verticalité et les niveaux hiérarchiques se réduisent. La prise de décisions est partagée, et on voit s'augmenter la collégialité.

L'équipe de direction est capable de faire face à des défis ou à des nouveautés en créant des groupes d'étude et d'action. En contrepartie elle peut perdre un peu de son agilité et de sa capacité à répondre, étant donné que l'action est subordonnée à l'analyse.

Une de ses vertus fondamentales est qu'elle éduque à la rotation des rôles et des responsabilités.

Structure matricielle

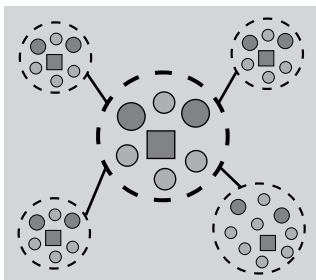


La structure matricielle peut être un résultat recherché par quelques organisations qui requièrent l'interrelation mutuelle de tous ses membres, chacun apportant sa part personnelle à la solution des problèmes. Ou bien, cela peut être une déformation de la structure bureaucratique dans laquelle on rompt la verticalité en la divisant en des embranchements qui ne se mélangent pas.

La caractéristique fondamentale est la subdivision en aires fonctionnelles mutuellement indépendantes. C'est un risque qui peut parfois nous tenter lorsque nous sommes débordés par l'ampleur des tâches qui s'entremêlent dans un établissement scolaire. Nous décidons alors de séparer quelques-uns des espaces déjà mentionnés, pour faire en sorte de diminuer la complexité inhérente à l'exercice de la direction.

Une personne peut avoir deux dépendances hiérarchiques, mais les décisions sont prises par départements. Le directeur ne fait que superviser ces aires.

Organización en red



Il s'agit d'un schéma de fonctionnement qui peut avoir un sens dans le cas d'organisations qui ne demandent pas une forte cohérence et n'impliquent pas la charge d'un credo et d'un projet, caractéristiques du travail dans un établissement d'enseignement.

Il y a, habituellement un noyau décideur, autour duquel se forment des alliances fonctionnelles selon les moments.

Pour éviter la complexité organisationnelle (qui entraîne de fortes servitudes matérielles et un grand gaspillage) on opte pour la sous-traitance des tâches et des fournisseurs.

La contrepartie est une grande difficulté à donner de la cohésion au groupe humain. En concédant les responsabilités, on concède également le modèle de fonctionnement ainsi que les valeurs qui le sous-tendent.

Il a, évidemment, une capacité élevée d'adaptation et entraîne une forte réduction des coûts. Mais il n'y a pas de leadership clair, ni de ligne d'action fortement marquée.

Quelques remarques :

- La structure réelle n'a pas coutume de choisir entre quelques modèles ; elle est en partie héritée, en partie adaptée aux temps nouveaux (par force ou suite à un discernement). Il est certain que la structure conditionne le mode de fonctionnement, en sorte que certaines peuvent être plus fâchées que d'autres avec le projet. Il convient donc de la jeter sur le papier et de l'analyser de façon critique et réflexive.

- Certaines sont, sans aucun doute, plus adéquates que d'autres pour un établissement marianiste, comme nous le verrons, mais les particularités de chaque établissement pourraient également être nuancées. Par exemple, la caractéristique et la taille d'un collège peut faire qu'une structure tribale donne des résultats que l'on ne retrouvera pas ailleurs. Lors de certains moments de crise ou de rénovation, il peut être souhaitable de privilégier un modèle plus fortement bureaucratique pour s'ouvrir peu à peu à la collégialité.
- C'est ce qui s'est passé à quelques-unes des étapes de notre histoire institutionnelle. Il a fallu parfois établir des structures de gouvernement rigides et en forte cohésion, afin d'éviter abus et déviations. On a trouvé cela, par exemple, lorsque le nombre d'établissements a rapidement crû et que la fidélité à notre identité n'était plus assurée. A ce sujet, nous pourrions rappeler la description que le P. Antonio Gascón sm, fait du long et important généralat du P. Simler, dans son *Histoire Générale de la Société de Marie*. Comme nous l'avons dit au chapitre I, l'instrument choisi par le Chapitre général de 1896 fut une structure fortement centralisée et hiérarchisée de la Société. Et en même temps, la structure ne suffisant pas à elle seule pour nourrir l'identité, «Simler rédigea pour ses religieux 94 circulaires – certaines d'entre elles constituant d'authentiques traités de vie intérieure, de spiritualité, et d'histoire marianistes – qui avaient pour finalité

principale de définir les traits charismatiques propres à la Société de Marie.»⁴²

- La structure rigide peut servir de support à des moments de croissance, de réforme ou de crise. Mais c'est l'esprit qui apporte sens et vie véritable. «Ce qu'il faut retenir des années de gouvernement du P. Simler, ce n'est pas d'abord l'importante croissance en nombre des œuvres et des hommes, ni même les améliorations apportées à l'organisation du corps social marianiste, dans le but de le rendre plus efficace dans sa mission scolaire. Certes, tout cela est loin d'être négligeable, mais la thèse que nous défendons ici est la suivante : le P. Simler a compris qu'il avait pour mission, au cours de son généralat, de développer chez ses religieux l'esprit intérieur, ainsi que l'identité spirituelle de l'état religieux marianiste, tel que l'avait conçu le P. Chaminade. C'est au titre de maître spirituel que le P. Simler doit d'avoir été reconnu par ses religieux comme «le second fondateur» de la Société de Marie.»⁴³
- Cette citation devrait faire réfléchir les directeurs d'établissements, mais surtout les responsables des structures globales qui dirigent un réseau de collèges. Parfois, nous aimons bien que l'on nous rappelle les œuvres «visibles» que nous avons lancées au cours de notre mandat, des

⁴² Antonio Gascón, *Historia General de la Compañía*, Tomo II, p. 6. Traduction française : Tome II Première partie, p. 3

⁴³ Id. p. 6 / p. 3.

œuvres de brique et de pierre, mais le plus nécessaire et, à long terme, le plus durable, c'est bien l'héritage de notre identité.

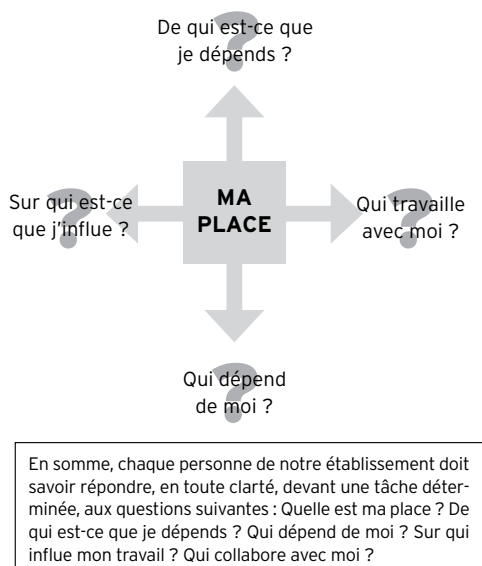
b) Caractéristiques que devrait présenter la structure d'un établissement scolaire marianiste

Bien qu'il ne soit pas possible de nous pencher sur un type de structure sans nous intéresser également aux particularités de l'établissement et de son contexte, par contre nous devons exiger de lui certaines vertus, sous peine de tomber dans la contradiction qui consisterait à s'appuyer sur un instrument intrinsèquement infidèle à la définition même du projet éducatif marianiste. Parmi elles, les caractéristiques souhaitables sont les suivantes :

1. *Un seul canal hiérarchique* : Pour éviter des contradictions dans la gestion des processus et pour pouvoir rendre compte à quelqu'un de leur résultat. Parfois, les caractéristiques de l'organisation scolaire font que la responsabilité d'une tâche est éparpillée, sans vrai contrôle ni responsable immédiat. Respecter le canal hiérarchique est vital si l'on veut donner consistance et fiabilité à la structure.

2. *Principe de subsidiarité*, auquel nous avons fait référence lorsque nous avons parlé des trois Offices. Chacun à son niveau (directeur, coordinateur, tuteur, administrateur) est porteur de la totalité de l'autorité, sans qu'il soit besoin qu'un autre l'avalise. En même temps qu'on lui donne la responsabilité,

on lui donne l'autorité, ainsi que les moyens et les ressources permettant de l'exercer. Mais il peut nous arriver de tomber dans la contradiction qui consiste à créer, par exemple, un poste de coordination sans lui attribuer le temps, l'espace et les ressources nécessaires. En général, la personne qui l'assume est vite dépassée et «se grille».



3. *Sens de la communauté* : me savoir faisant partie d'un tout, capacité à relever la tête au-delà de mes soucis immédiats, afin d'adopter un regard de «directeur général» et un sens profond de fidélité à l'ensemble de la communauté. La collégialité de la structure, à laquelle nous nous sommes déjà référés, est une valeur inhérente à notre manière d'éduquer et proche de la valeur qu'acquiert la communauté dans la spiritualité et la tradition marianiste.

4. *Fonctionnalité* : La structure répond à un besoin, on ne crée pas avant qu'elle n'existe. La structure est au service du Projet. Une des erreurs les plus fréquentes dans l'exercice de la direction consiste à établir un poste ou une responsabilité intermédiaire en pensant que, par voie de conséquence, on verra naître la fonction et le fruit pour lequel la charge est créée. Mais il n'en est pas ainsi, une charge distincte de la structure doit naître a posteriori, pour répondre à un problème spécifique qui demande une solution : *«Au lieu de nous concentrer sur la façon dont les gens jouent les rôles qui leur ont été donnés dans une organisation, la recherche doit s'orienter vers la création de rôles et de structures qui soutiennent et favorisent les pratiques éducatives que nous souhaitons.»* (Sykes et Elmore)

5. *Flexibilité et créativité* : Créer et innover sans crainte. Pas à chaque cours, bien sûr, mais une structure peut et doit changer. Evidemment pas dans sa totalité, mais il ne semble pas logique d'aborder des problèmes de ce siècle en nous appuyant sur des schémas de direction datant du dix-neuvième siècle. «Parce que l'on a toujours fait ainsi», ne constitue pas une bonne raison de conserver un modèle de fonctionnement, même si c'est un argument que l'on entend souvent.

De même qu'il n'est pas bon de perpétuer les modèles de gestion, il n'est pas bon non plus d'enfermer quelqu'un dans une charge ; la charge prend alors les couleurs de l'immobilisme, et celui qui l'occupe, en tant que personne et professionnel, se voit empêché de croître. Chacun doit s'activer, se savoir capable de tâches diverses et oser fonctionner de manière différente.

6. Capacité d'autoévaluation : Tout schéma de structure doit comporter nécessairement des mécanismes de contrôle.

Sur ce point, il nous faut avoir à nouveau recours aux fonctions de la structure centrale, laquelle doit comporter un contrôle de qualité des trois fronts : pastorale – éducation – affaires temporelles, afin d'établir une unité de critères et de dynamiser les structures locales.

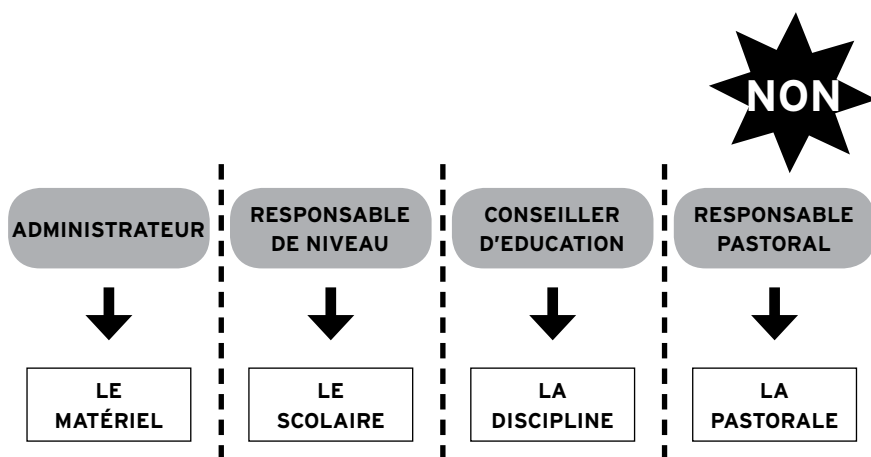
S'il existe un unique instrument de contrôle de qualité pour tout le réseau provincial d'établissements, il est impératif d'y adhérer. Si ce n'est pas le cas, chaque établissement doit se procurer un outil d'autoévaluation et de contrôle de qualité, sur la ligne de ce que nous avons signalé plus haut. On doit savoir, de la manière la plus objective possible, si le collège est vu comme un établissement de qualité par parents et élèves, si les professeurs font leur travail avec compétence ; si l'ensemble des activités pastorales répond aux objectifs recherchés, si notre offre parascolaire, la cantine ou n'importe quel autre service, assuré en interne ou sous-traité, respecte les buts fixés dans le Projet Educatif. ... Il faut même en arriver à mesurer tout cela en chiffres, chaque fois que cela est possible : les résultats scolaires, le nombre de personnes qui participent à telle ou telle activité, le niveau de satisfaction des élèves, des parents, du personnel enseignant et non-enseignant. On établira des comparaisons dans le cadre de l'historique que l'établissement construira peu à peu.

Si la structure centrale n'apporte pas ces instruments de contrôle de qualité, chaque établissement devra l'inclure dans

sa planification stratégique et dans son budget, et avancer pas à pas vers son implantation.

c) Une option fondamentale pour passer de l'organisation à l'organigramme

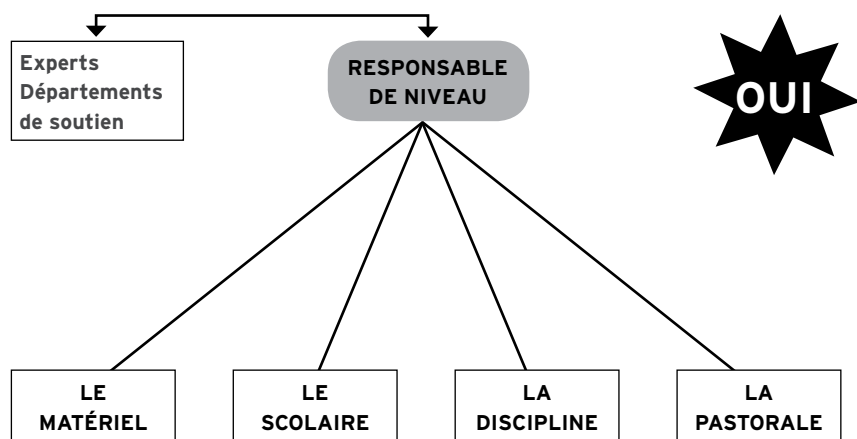
Une fois arrivés à ce point, il est logique de se demander : devons-nous préférer une structure à d'autres ? Si nous reprenons tout ce que nous avons dit jusqu'ici sur la tradition marianiste, l'intuition fondatrice des trois Offices et la nécessaire adaptation aux temps, nous ne pouvons, semble-t-il, répondre que NON à une structure matricielle séparant verticalement les champs d'intervention dans l'établissement scolaire, effectuant une répartition qui dissocie. C'est une disposition très courante dans de nombreux établissements, que nous risquons de copier si nous n'y réfléchissons pas.



C'est-à-dire que, dans ce modèle supposé, le responsable du scolaire n'a pas à se préoccuper, ni même à avoir un avis sur ce qui

concerne les budgets, investissements, ressources matérielles, services... Le responsable de l'administration et des services ne s'immisce pas dans les sujets qui sont en rapport avec la vie pastorale de l'établissement. Ce n'est pas qu'on ne l'y autorise pas, mais bien plutôt - et c'est cela qui désagrège subtilement - le fait que chacun «libère» l'autre de cette charge surajoutée.

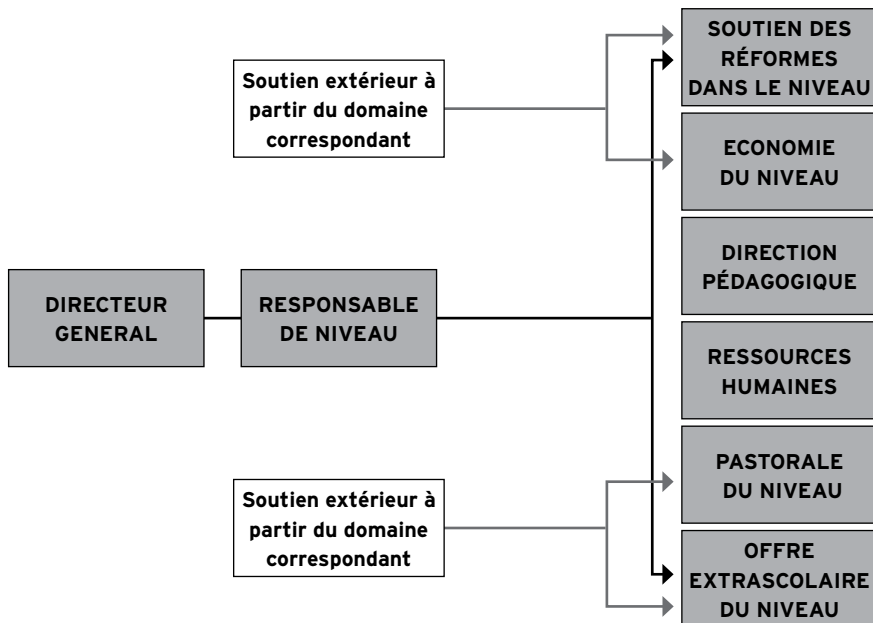
Selon l'opinion du P. Stefanelli sm, une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas tiré tout le profit possible des trois Offices, c'est que nous l'avons surtout vu comme une répartition des tâches. Il est même arrivé que l'un d'eux soit vidé de son contenu Mais surtout, il nous semble que le risque fondamental dérive de la rupture opérée avec cette image que le P. Chaminade donnait d'un cocher qui commande un attelage de trois chevaux : «la coordination et le sens de direction viennent du directeur» (cf. chap. 1)



Dans le modèle représenté dans le second graphique, le directeur d'établissement exerce une responsabilité globale

qui lui donne précisément la capacité de diriger. C'est lui le responsable ultime du matériel, du scolaire, de la discipline et de la pastorale. Il travaille en collégialité avec les autres responsables (administrateur, responsable de pastorale, autres départements de soutien) pour prendre conseil et se faire aider. Cette même argumentation est valable, en cascade, pour chacun des responsables de niveau, qui agissent, dans beaucoup de sens, comme des directeurs généraux dans leur domaine. En effet, il existe des établissements qui ne comptent qu'un seul niveau, et les niveaux de certains autres sont parfois plus grands que la totalité d'un même établissement. Comment un responsable de niveau peut-il prendre des décisions sur l'application «pédagogique» d'un soutien, d'un dédoublement, d'une façon particulière de prendre en compte la diversité, s'il n'a pas, en outre, la connaissance et la possibilité de le confronter à son coût financier ?

Nous pouvons appliquer ce principe à tout – et, de fait, nous le faisons très souvent – : un directeur (général ou responsable de niveau) est également l'ultime responsable de la pastorale de l'établissement ou de l'étape, il n'est pas exempté de la responsabilité, mais aidé et conseillé dans la tâche. Il aura, en outre, la possibilité de le confronter à tout le reste de l'information dont il dispose sur cet espace de responsabilité. On peut dire la même chose à propos des activités extrascolaires ou de la valorisation des investissements dont a besoin leur domaine, ou encore des besoins méthodologiques.



d) Un organigramme et une carte pour ne pas s'y perdre :

Nous arrivons à la dernière étape de concrétisation de la structure, sa représentation graphique en un schéma, ce que nous appelons un organigramme. Cela peut sembler être une conséquence évidente, mais ce n'est pas le cas, puisque, en prenant comme base un même modèle de structure, on peut confectonner des organigrammes extraordinairement différents.

Un organigramme permet d'abord d'analyser la structure de l'organisation représentée ; il joue en même temps un rôle informatif en proposant des données sur les caractéristiques générales de l'organisation. Ainsi donc, les organigrammes doivent représenter graphiquement ou schématiquement les différents niveaux hiérarchiques et les liens existant entre

eux. Ils n'ont pas besoin de donner beaucoup de détails, leur mission étant de fournir une information facile à comprendre et simple à utiliser. On y inclut parfois les noms des personnes occupant à un moment donné une charge ou une responsabilité, encore que cela ne soit nullement nécessaire.

Selon le niveau de concrétisation, on peut citer trois types d'organigrammes. Les organigrammes généraux sont ceux qui offrent une vision simplifiée de l'organisation, puisqu'ils ne mentionnent que l'information la plus importante. Les organigrammes analytiques, par contre, proposent des données plus détaillées et sont plus spécifiques. Enfin, les organigrammes supplémentaires complètent les analytiques et montrent en détail des parcelles de l'organisation de l'établissement.

Il est important de considérer qu'aucun organigramme ne peut être fixe ou invariable. Il n'est qu'une sorte de photographie de la structure d'une organisation à un moment donné. Avec le temps, l'ensemble de la structure et les relations existantes connaissent des changements, lesquels doivent se refléter dans des actualisations de l'organigramme, ou même en dessinant et développant un organigramme complètement nouveau, qui rend caduc le précédent.

Une telle décision touche à des choses très profondes et mérite quelques commentaires :

- Le dialogue structure globale-structure locale devient, une fois de plus, essentiel. Aucune des deux structures ne peut

ni ne doit imposer un modèle déterminé d'organigramme, mais toutes deux doivent converger le mieux possible.

- Il est logique que, depuis la structure centrale, on plaide pour des organigrammes les plus semblables possibles dans les différents établissements du réseau. Cela facilite bien des décisions de gestion auxquelles un établissement est extrêmement sensible : modalités de choix de la personne pour une charge, durée, rémunération, fonctions, relations avec les autres... Le simple fait que cette charge puisse s'appeler différemment ne facilite pas la définition de tout cela.
- Cependant, chaque établissement a sa propre histoire, les charges et les responsabilités s'ajustent aux personnes qui les ont assumées, parfois dans des temps immémoriaux. En le faisant, on a déplacé la ligne des fonctions et des tâches pour cette charge, sa relation de primauté sur d'autres, etc. On ne peut jeter tout cela à bas sans tenir compte de chaque établissement.
- La décision raisonnable est de parvenir à un équilibre entre toutes ces considérations, mais en essayant de converger vers un modèle unique pour tous, même si une telle convergence demande du temps et de la patience (jusqu'à un éventuel changement de génération dans tel ou tel cas).

Ce serait le moment de proposer un organigramme. Hélas, même si les principes pouvaient coïncider, il n'est pas possible de convenir d'un modèle de base qui puisse servir à tous, en

plus du fait qu'il ne serait pas d'une grande utilité. La plupart du temps, sa simple exécution pratique est une tâche ardue, même pour des équipes de direction qui veulent calquer dessus leur façon effective de fonctionner. En ce sens, les considérations suivantes peuvent être utiles :

1) Dans l'organigramme, il y a des relations clairement hiérarchiques (un directeur général est placé «au-dessus» d'un responsable de niveau), mais il y a d'autres relations, de type fonctionnel et sur lesquelles il n'y a pas lieu de poser le problème de la relation hiérarchique : un administrateur est au service de l'établissement, poser la question de savoir s'il est hiérarchiquement supérieur ou inférieur à un responsable de niveau n'a pas de sens.

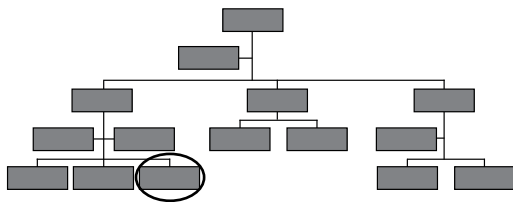
2) Il y a des départements que nous pourrions appeler de services généraux, qui ne relèvent directement d'aucun des chefs intermédiaires mais de tous, et c'est d'habitude l'harmonie entre les personnes ou l'histoire de l'établissement, ou encore d'autres raisons, qui font relever de l'un ou de l'autre des membres de l'équipe de direction. Pensons à la bibliothèque, aux nouvelles technologies...

Il pourrait même y avoir des activités dépendant directement de la direction générale, de façon momentanée ou permanente, en raison de son importance dans un moment particulier de la vie de l'établissement ou pour d'autres raisons : par exemple le contrôle de travaux, la direction d'un projet didactique déterminé, la gestion de la qualité, etc.

Il est certain que, au fur et à mesure que l'on ajoute des détails concrets à l'organigramme, et que celui-ci, de général devient analytique, son degré de complexité peut en arriver à être énorme. C'est pour cette raison que tout organigramme d'un établissement scolaire (même le plus simple) devra être accompagné d'un tableau pour que l'on ne s'y perde pas, ou plutôt de deux tableaux au minimum : un tableau des fonctions et un tableau des processus.

Tableau des fonctions :

Il consiste à décrire toutes les données et les fonctions correspondant à chaque poste. Il présente de l'intérêt pour tous ceux qui interagissent avec lui, mais surtout pour la personne concernée, qui peut ainsi bien délimiter sa mission et son travail par référence à une perspective concrète. Très souvent, les fonctions sont transmises oralement de manière approximative, ou bien alors on laisse à la liberté et à la bonne volonté de celui qui assume une charge d'accepter ou non certaines obligations implicites qu'elle comporte. Ce tableau est extraordinairement utile chaque fois que nous proposons à quelqu'un d'accepter une fonction ou lorsque nous voulons résoudre les différences entre les fonctions qui correspondent aux uns et aux autres.



Chacun des éléments apparaissant dans l'organigramme doit être parfaitement décrit en

fonction des caractéristiques d'un établissement déterminé. Pour certaines charges, c'est la structure centrale qui aura développé, au préalable, le tableau des fonctions de cette charge ; cela peut également se faire en dialogue entre tous.

Le scénario approximatif serait celui-ci :

1. *Titre de la charge ou de la responsabilité.* Eventuellement, sigle et numéro dans l'organigramme.

2. *Description générale.* Montrer, en quelques lignes, en quoi consiste la charge et quel est l'objectif général de la fonction.

3. *Nomination et durée.* Qui décide ? Comment est décidée la nomination ainsi que la cessation du mandat ? Quelle en est la durée prévue ? Cela peut être quelque chose d'automatique, qui ne requiert pas un descriptif (tous ceux qui sont professeurs constituent le corps professoral) ; il peut être désigné par l'entité titulaire depuis un échelon supérieur (responsable de niveau) ; il peut être désigné très librement (le coordinateur d'un projet déterminé). Quelques charges demandent une information et une approbation par d'autres instances légales ; on doit en tenir compte en matière de délais.

4. *Subordination et suprématie.* On spécifie de qui l'on dépend et à qui rendre compte de sa fonction, et à quel rythme. Quant à ceux qui dépendent de lui, comment doit-il les suivre ? Il est très important de respecter ici l'unité de canal hiérarchique, particulièrement lorsque plusieurs charges incombent aux

mêmes personnes, en délimitant bien les aspects que contrôle chacun.

5. *Fonctions*. C'est la partie la plus importante du tableau du même nom, et véritablement son objectif ultime. Très souvent on considère comme connues les fonctions que l'on attribue, par exemple au professeur ; mais le fait est que si l'on se donne la peine de les définir et de les mettre par écrit, cela dissipe bien des malentendus, en même temps que cela aide à ne pas laisser de ces zones sombres qui sont une gêne sérieuse pour le fonctionnement quotidien de l'établissement ; pensons, par exemple, à la propreté des couloirs, aux terrains de sports, aux interours, etc.

Il est intéressant de poser la question : comment définir les fonctions de certains postes ? Ce n'est probablement pas le cas des charges les plus élevées du schéma, dont les fonctions sont déterminées d'avance par l'entité titulaire. Dans d'autres cas, l'idée d'aborder cette question avec toutes les personnes impliquées peut être une bonne stratégie si l'on veut imposer une unité de critère. On peut suivre des techniques variées : partir de l'opinion d'experts, ou de la définition légale de la charge (si elle existe), ou simplement faire une présentation spontanée des fonctions, qui peut être complétée ensuite par une réflexion sur les difficultés, les contradictions, les modifications intervenues avec le temps, les fonctions oubliées...

Afin d'améliorer la description de la fonction, on peut inclure des étapes successives de concrétisation qui contri-

bueront à enrichir l'organigramme. Par exemple, au travers de connexions : elles indiquent les relations qui s'établissent avec les autres charges de l'organigramme. Cela peut s'opérer à l'aide de symboles, de flèches, de lignes discontinues... ou simplement en le mettant par écrit.

Des connexions de subordination qui indiquent que telle fonction dépend en grande partie de ce que doit faire une personne occupant une autre placée au-dessus. Des connexions de suprématie qui indiquent que, en exerçant cette fonction, l'on est automatiquement en relation avec une autre personne qui en dépend. Des connexions de collaboration avec d'autres fonctions, même s'il n'y a ni subordination ni suprématie vis-à-vis d'eux. Des connexions de limite et de conditionnement qui empêchent que l'exercice d'une fonction déborde ce qui est établi, par exemple par le budget.

6. *Habitat*. Sa finalité est de déterminer l'espace géographique dans lequel s'exerce de préférence une fonction : dans la classe, le niveau, les couloirs, la cantine, etc.

La simple précision selon laquelle un bureau lui est ou non attaché, peut éviter bien des problèmes.

7. *Ressources matérielles à sa disposition*. On ne peut attendre le début de l'année scolaire pour décider des ressources sur lesquelles je puis compter pour effectuer ma tâche. Trop souvent nous avançons, ici comme ailleurs, entre l'improvisation et la pénurie. Voilà pourquoi il est bon d'être très concret, jusqu'à

des niveaux qui peuvent sembler exagérés : les livres, ordinateurs, tableaux pliants, utilisation de la photocopieuse...

Il peut arriver que la simple description de ces ressources aide à leur actualisation, reflète une attitude de recherche et établisse une philosophie pédagogique commune.

Dans d'autres cas on évite la réputation peu honorable de «pourvoyeur» grâce à des relations privilégiées avec d'autres fonctions figurant sur l'organigramme. Il est indispensable de s'entendre sur le fait qu'il convient de se contenter du minimum, et de se souvenir que l'acquisition ou le remplacement du matériel doit se faire d'un commun accord avec les responsables supérieurs, l'administrateur, etc.

8. *Budget.* Outre la rémunération individuelle qui y correspond, il faut établir des lignes budgétaires pour frais ordinaires et frais extraordinaires dans chaque fonction. Impliquer l'intéressé dans l'élaboration du budget aide à circonscrire son intention lorsqu'il fait une demande, le rend plus réaliste et lui donne le sens de l'économie. S'en tenir à ce qui a été budgétisé est un apprentissage qu'il faut également faire.

9. *Réunions et coordination.* En plus d'autres formes de communication, les réunions systématiques avec de brefs comptes-rendus dans lesquels les responsabilités sont déterminées et les résultats constatés, sont la meilleure façon de rester fidèles aux fonctions prévues. Les réunions fixes doivent figurer sur le tableau des fonctions.

10. *Remplacement et/ou relève.* C'est une façon de prévoir une éventuelle absence du titulaire de la charge, évitant ainsi un vide de responsabilité. Dans certains cas, devant une alerte incendie ou une évacuation, une telle prévision, outre son utilité, peut être légalement obligatoire.

11. *Evaluation de fonctions et résultats.* Doit figurer sur le tableau de fonctions la façon dont doit s'effectuer le contrôle de chaque poste, de façon à ce qu'il réponde aux attentes créées. Un tel contrôle doit être relativement admis, établi et convenu dès le début ; on évitera ainsi de voir là un signe de défiance.

Elle peut s'opérer par une observation directe, au moyen d'enquêtes, d'entrevues, de techniques de groupes... On peut même la représenter sous forme d'échelles ou de tableaux, lorsque ce sera possible.

12. *Formation et recyclage.* Finalement, doivent figurer sur le tableau des fonctions les propositions de recyclage entre lesquelles pourra choisir toute personne en charge d'une fonction, comme élément constitutif de sa fonction. Il est permis de prévoir aussi bien les minimas exigibles que les maximas autorisés par le budget.

Tableau de processus

Il a un rôle similaire à celui du tableau des fonctions, mais en relation avec toutes les tâches structurées qui s'accomplissent dans l'établissement. Cela n'aurait pas de sens de nous poser

chaque année la question suivante : «comment vont se dérouler les inscriptions ?», ou n'importe quel autre processus.

Un tableau des processus permet d'avoir une vision globale du système et donne une première idée des opérations et des tâches, en présentant, en outre, les relations et interrelations à l'intérieur de l'organisation et avec les parties intéressées.

En résumé, le tableau des fonctions tente de répondre à ces questions qui s'enchaînent les unes aux autres : QUI fait QUOI, QUAND, OÙ, COMMENT et avec quels MOYENS ? Ensuite, comment seront EVALUÉS les résultats ? Ce sont, en somme, les questions que n'importe qui poserait avant d'assumer une responsabilité déterminée.

La première tâche consiste à délimiter les processus susceptibles de figurer sur le tableau du même nom. On peut les aborder progressivement afin de ne pas être accablé par la liste des tâches qui sont effectuées au long de l'année scolaire. L'objectif, en commençant par la tâche la plus importante, est de parvenir à ce que l'on ait réfléchi à tout et que tout ait été mis par écrit.

On peut en faire la description de manière succincte. Par la suite, si nous trouvons que cela peut apporter clarté et rapidité, nous pouvons utiliser d'autres formats (beaucoup d'entre eux sont d'ailleurs exigés par les types de qualité) : description documentaire, flowchart...

Il s'agit de répondre de façon claire à quelques questions de base :

1. Quelle tâche doit-on réaliser ? Quel en est l'objectif ?
2. A quelles personnes revient-il de lancer le processus ? Avec quel niveau de responsabilité, d'autorité et de délégation ? En particulier, qui est l'ultime responsable, le «maître» du processus.
3. Comment les tâches sont-elles exécutées ? C'est-à-dire : quels sont les éléments d'entrée dans le processus, quels procédés et chemins va-t-on suivre ?
4. Sur quelles ressources (humaines et matérielles) pouvons-nous compter ? Lesquelles sont au minimum nécessaires et lesquelles simplement souhaitables pour une bonne exécution de la tâche. Quels départements cette tâche affecte-t-elle ? Quels espaces et quels temps requiert-elle ?
5. Comment et quand sera-t-elle évaluée ? Qui a à rendre compte des résultats ? Comment acquérir une connaissance précise du degré de satisfaction des personnes concernées par le processus et surtout des élèves, des familles et de la clientèle potentielle ?

3.2.3. L'ÉQUIPE DE DIRECTION

Nous avons assez souvent fait ressortir, au long du chapitre 2, l'extraordinaire incidence qu'a le leadership de l'équipe de direction sur la qualité pédagogique et le potentiel éducatif de l'établissement. Il s'agit maintenant d'analyser son fonction-

nement, de nous situer dans sa tâche au jour le jour et de la décortiquer, de rechercher la meilleure relation qu'il puisse y avoir entre les efforts consentis et les résultats obtenus, de voir comment tendre vers la meilleure efficience dans l'exercice de sa fonction de direction d'un établissement scolaire.

a) Equipe de Direction et Conseil de Direction

Qui en fait partie ?

Il semble difficile de croire qu'une question à l'énoncé apparemment si simple puisse nous conduire à des débats et à des désaccords. C'est pourtant le cas, et c'est probablement logique pour plusieurs raisons :

- La première qui nous vient à l'esprit, dans la suite du paragraphe précédent, découle des différences entre les organigrammes. Une approche sans nuance de l'organigramme tend à placer dans l'équipe de direction les personnes qui occupent les postes de la ramification la plus proche. Cela, bien entendu, se comprend, mais cela peut également se voir modifié en vertu de quelques raisons que nous allons exposer. Le fait est qu'un bon nombre d'établissements appartenant à un même réseau ont des organigrammes différents, peut-être moins globalement que dans les détails : des noms différents pour la même charge, dédoublement d'une fonction qui compte alors un directeur et un sous-directeur ; ou un directeur et un coordinateur... on fonctionne alors avec un modèle de conseil de direction un peu différent.

- Nous en arrivons maintenant à une seconde nuance : au sens strict, *il n'y a pas de raison d'assimiler l'équipe de direction au conseil de direction*, même si, dans la pratique, il en est souvent ainsi. Le conseil de direction est l'organisme qui apparaît sur les règlements intérieurs, où l'on définit sa composition et ses fonctions ; c'est, en quelque sorte, une entité légalement reconnue. Il peut, cependant, y avoir des contradictions en ce sens que quelques membres de l'organigramme qui n'assistent pas au conseil de direction peuvent avoir de fait une incidence très directive. Nous ne pensons pas ici à l'idée du leadership distribué à la base de l'organisation et octroyé à des professeurs ou à des membres du personnel dynamiques et dotés de charisme dans un champ déterminé, mais plutôt à des personnes qui, en effet, prennent dans le quotidien des décisions qui sont ou devraient se trouver sur la table du conseil de direction.

- La troisième idée se réfère au sens qu'acquiert, pour beaucoup de membres de l'organisation, l'appartenance au conseil de direction et son rôle déterminant dans les décisions qui sont prises pour l'établissement. Certains voient cela comme un «service» envers la communauté scolaire, ce qui est indubitable, mais on ne peut pas empêcher que quelques autres ne le voient comme une position de «pouvoir», au sens littéral du terme. Cette différence de perception peut avoir une incidence sur le fait qu'un poste soit vu comme faisant ou non partie du conseil.

- La différence de taille entre les collèges est, sans doute, la raison la plus objective pour laquelle des conseils de direction

ont un nombre différent de personnes et de fonctions représentées. Il en a toujours été ainsi au long de notre histoire institutionnelle. La nécessité d'adapter l'organigramme - et donc la liste des membres du conseil - à de nouveaux besoins, fait que cet organisme se voit à son tour retouché et adapté.

Nous en venons à conclure que, tant que l'on respectera le style de fonctionnement exposé jusqu'ici (et présent de fait dans la majeure partie de nos organigrammes), il sera logique de rester ouverts aux différences de nuance qui permettent à un établissement d'adapter son fonctionnement à la réalité de ses besoins. La limite s'établira dans un dialogue entre les directeurs d'établissement et la structure centrale de la province, dialogue qui doit permettre de valoriser la nécessité d'avancer vers le consensus sans rompre les bonnes dynamiques de travail. L'objectif est de parvenir à un modèle ayant une base commune, mais acceptant des nuances afin de maximiser l'efficacité dans le fonctionnement du Conseil de Direction.

Dans notre proposition, nous penchons pour une différenciation plus claire des deux organes :

- Un Conseil de Direction, constitué par le Directeur Général, les responsables de niveaux, le responsable de pastorale, l'intendant et le responsable du domaine non scolaire.
- Une Equipe de Direction peut demander à s'adjoindre des personnes selon les thèmes à traiter et le niveau de

participation choisi : à leur heure pourraient y participer certains coordinateurs, l'orienteur, le responsable de l'entretien, etc.

Parenthèse historique

Il est intéressant d'analyser les formulations qui ont été données à ce problème dans les anciennes constitutions, même si cela ne nous sera pas, au bout du compte, d'une grande aide, étant donné l'impossibilité de faire un parallèle avec le moment présent.

Dans les Constitutions primitives de la Société de Marie (1839) une partie spécifique est consacrée «au gouvernement de chaque maison particulière», mais le nom est aussitôt nuancé : «Le chef d'une maison est appelé directeur dans les écoles et supérieur dans les grands établissements de préparation au noviciat ou d'études purement religieuses».

De nombreuses possibilités sont laissées ouvertes : depuis le fait que le chef ou supérieur cumule sur sa personne les trois offices, jusqu'à ce qu'il se décide à nommer à part un «chef de zèle» (vie religieuse, pastorale... Difficile de l'assimiler sans plus à une charge actuelle) ; «si, dû aux œuvres entreprises, les religieux sont nombreux, le chef principal confie à l'un d'entre eux l'un des trois offices ou les trois à la fois» et «dans les maisons dans lesquelles l'administration temporelle est étendue et compliquée, le chef principal doit avoir un chef de travail (administrateur, services généraux). On en arrive

même à parler d'une figure intéressante appelée «conseiller honoraire»⁴⁴

«Le Conseil dans les maisons particulières est formé selon l'esprit du conseil du Supérieur général, et doit être composé, au moins, de cinq membres, soit par les officiers, dont le titre porte droit au conseil, soit par des conseillers honoraires.»⁴⁵

Cet article est rédigé avec des nuances dans les Constitutions de 1927, en éliminant le nombre de membres le constituant :

«Le Conseil dans les maisons particulières est formé sur le modèle du Conseil du Supérieur général. Il est composé : 1° du Directeur, président ; 2° des Sous-Directeurs et des Frères investis de l'un des trois offices ; 3° des membres nommés par le Supérieur général sur la proposition du Provincial, une fois qu'il a pris l'avis du Directeur.»⁴⁶

Il est franchement intéressant d'apprécier les nuances : d'un côté l'extraordinaire force du schéma des trois Offices, et cependant l'amplitude de son application lorsqu'il inclut des sous-directeurs ou d'autres personnes investies d'un Office ; l'inclusion d'autres membres (concrètement des «membres honoraires») et la séquence précise de la proposition : Directeur – Provincial – Général.

⁴⁴ Constitutions de la Société de Marie de 1839, n° 520.

⁴⁵ Id. n° 515.

⁴⁶ Constitutions de la Société de Marie de 1927, n° 494.

Comme on peut le voir, nous citons ici l'actuelle Règle de Vie de la Société de Marie, à laquelle nous avons, cependant, souvent fait référence tout au long de ce livre, lorsqu'il s'agissait de fonder des questions de type identitaire et de fort enracinement dans notre tradition. La raison en est que, lorsque nous nous référons aux structures de gouvernement d'un collège, l'actuelle Règle de Vie n'est pas assimilable aux anciennes Constitutions. Dans celles-ci, l'unicité de vie de la communauté était fusionnée avec son unicité d'action pédagogique dans une œuvre éducative. Il n'en est plus ainsi à partir de la Règle de Vie de 1983, qui établit une distinction entre œuvre et communauté. Ainsi, dans les anciennes constitutions on parle du «Conseil du Directeur» et des sujets sur lesquels le Directeur doit prendre l'avis de son Conseil ; est expressément cité, entre autres, «l'exclusion d'un élève». Cependant, lorsque l'actuelle Règle de Vie parle du Conseil, elle se réfère à la Communauté Locale, pas à l'œuvre. Et «les matières qui doivent être traitées en conseil se réfèrent toutes à la communauté des religieux».

Ainsi donc, les références que nous donnons doivent toujours s'entendre comme un désir de ratisser ce qu'il y a de mieux et de plus substantiel dans notre tradition, pour ce qui concerne le fonctionnement d'un collège marianiste. Le reste, il nous faudra le construire ensemble, en nous appuyant sur cet héritage et sur tous les apports de la culture actuelle.

Qui prend les décisions ?

Une dernière observation, plus d'ordre technique que pratique, consiste à se poser la question suivante : qui décide et comment

se décident les questions importantes à l'intérieur du conseil de direction ? Les règlements intérieurs de l'établissement sont chargés de donner une description détaillée des fonctions et de la distinction entre organes unipersonnels de gouvernement et organes collégiaux de gouvernement. Que nous nous référions à notre tradition ou à la façon dont fonctionnent aujourd'hui nos établissements, l'énoncé est clair : c'est le directeur qui décide, assisté de son conseil de direction. On ne peut pas prendre une décision d'un commun accord, et il ne s'agit pas non plus d'élaborer des mécanismes compliqués de vote, avec des majorités et des scrutins de balottage. La réalité est beaucoup plus simple : les conseils de direction agissent de manière collégiale, en dialogue, en recherchant toujours le consensus... mais c'est le directeur qui, finalement, prend les décisions. Il est évident qu'aucun directeur n'aurait l'idée de négliger son conseil ou d'agir sans son approbation.

b) Thèmes et tâches à court, moyen et long terme

Nous étions en train d'analyser les raisons pour lesquelles il surgit des divergences sur la constitution du Conseil de Direction. A la base de beaucoup d'entre elles se trouve, évidemment, la perception différente de ce que l'on attend de sa réunion. Selon le style de l'établissement, le caractère du directeur ou pour d'autres raisons, le fait est que certains n'apportent au conseil que les grands sujets, laissant à l'appréciation des différents responsables la résolution des problèmes courants. D'autres, cependant, détaillent les thèmes qui sont à traiter par le conseil, en faisant que celui-ci résolve les choses jusqu'au

moindre détail dans l'établissement. Il faut trouver un point d'équilibre entre ces deux extrêmes.

Mais il est certain, peut-être aujourd'hui comme hier, que la simple énumération des tâches que l'on attend de voir résolues par une bonne équipe de direction peut aller jusqu'à décourager et déconcerter, surtout s'il n'est pas établi de priorités ou qu'elles ne sont absolument pas coordonnées.

Une des plus importantes qualités qu'il doit développer est la capacité à penser et à agir simultanément : dans les choses menues comme dans les choses importantes, dans le temps proche et le temps lointain, dans les personnes et dans les processus. Il est donc important de clarifier et d'organiser :

- 1) D'un côté, il y a les responsabilités hebdomadaires et les quotidiennes : les unes seront prévues sur l'agenda et planifiées, les autres interviennent à l'improviste et nous débordent.
- 2) Vient ensuite ce que je dois réaliser au cours d'une période scolaire donnée, semestre, trimestre... Cela demande une programmation préalable, afin de limiter au maximum les points que l'on vient de citer.
- 3) La planification stratégique se révèle, à l'époque actuelle, décisive et indispensable : établir des objectifs stratégiques ou des plans triennaux, quadriennaux... A ce sujet, il nous faudra les affiner avec le niveau de concrétisation vu plus haut. Si ce niveau est atteint, de façon conjointe, par tous

les établissements du réseau, chacun peut ensuite l'étendre jusqu'à la programmation annuelle ; on aurait alors un bon travail de départ.

4) La formation permanente demande également à être planifiée, à l'intérieur de l'équipe de direction (lectures, visites, sessions...), de même que pour tout le personnel.

5) Et en dernier lieu, la formation et le soin personnel du directeur : un agenda pour contrôler son temps, un temps pour contrôler son agenda et un autre pour se diriger et prendre soin de lui-même.

Quelques équipes de direction ne s'inquiètent que des deux premiers points, sûres que, d'une année à l'autre, les situations se reproduisent plus ou moins. Mais l'horizon de prévision à un an est clairement insuffisant et ne remplit pas les exigences minimales d'un bon leadership.

Ce serait un bon exercice de réflexion que de voir chaque équipe de direction analyser la manière de répartir son temps entre les différentes nécessités énumérées. Ce ne serait pas bon du tout de consacrer 90% de son temps à traiter les thèmes du bloc 1, car alors l'établissement serait dirigé, tout au plus, par une sorte d'agent de la circulation. Cela n'est pas une simple question théorique, car il nous faudrait faire une analyse détaillée du temps passé dans chaque bloc, afin d'établir un diagnostic de nos carences.

c) Les trois niveaux d'action

Comme nous venons de le voir, une des plus grandes difficultés auxquelles se trouve confrontées les équipes de direction, c'est qu'elles n'ont pas le temps de s'occuper de tout. Or justement leur travail consiste à être capables de faire tout en même temps. Se plaindre ne sert à rien, il faut trouver la «méthode» qui permet d'y parvenir.

En effet, une bonne équipe de direction est parfaitement capable d'assurer trois tâches simultanées, de façon cyclique et par niveaux : 1) planifier ; 2) exécuter ; 3) évaluer.

1) Planification : c'est l'espace naturel de l'équipe de direction. Son objectif est de définir et de tracer l'action future en relation avec les tâches et les temps énoncés plus haut :

A long terme :

Il s'agit d'établir des valeurs-tendances vers lesquelles orienter l'établissement scolaire. Elaborer des objectifs stratégiques pour trois, quatre ans... faire des prévisions à long terme en matière de ressources humaines et d'investissements. Guider le changement organisationnel à travers des équipes de travail et des projets innovants. Faire vivre le Projet Educatif d'Etablissement, en harmonie avec le Projet Educatif Institutionnel.

Ici, l'on dispose de marges temporelles très importantes. Le réseau d'établissements, à travers la structure globale pro-

vinciale, doit établir sa Planification Stratégique à l'avance, la faire passer aux établissements pour qu'ils l'adaptent et la contextualisent. Sinon, chacun oriente son établissement dans la direction qui lui semble être la bonne, ou, pire, dans aucune.

A moyen terme :

Actualiser les projets pédagogiques. C'est le corps professoral qui constitue le contexte favorable à cette révision, mais il est certain qu'il n'y travaille pas en bloc. Le travail de planification de l'équipe de direction est décisif, soit directement, soit à travers des comités de coordination pédagogique : l'objectif est de corriger ou d'améliorer le projet pédagogique assez fréquemment. L'ampleur du document et sa grande portée fait qu'il est souvent abandonné dans quelque tiroir de responsable.

A court terme :

Réorienter les programmations didactiques des secteurs ainsi que les plans d'action tutoriels. Le noyau central de cette révision est le secteur ou les équipes de tuteurs, qui doivent revoir la programmation chaque année.

En outre, l'équipe de direction doit planifier l'élaboration de la programmation générale annuelle, précisant au maximum l'attribution aux personnes, les ressources financières, les espaces et les temps.

Créer des équipes de travail ou de Projet pour introduire innovations et améliorations.

La planification, dans son processus cyclique, est précédée d'un diagnostic et suivie de l'exécution de ce qui a été planifié. Plus elle sera précise, plus le devenir de l'organisation s'opèrera avec fluidité. Pour utiliser une comparaison pratique d'A. Lincoln : «Si j'avais neuf heures pour abattre un arbre, j'en passerais sept à aiguiser ma hache.»

2) Exécution : elle implique les actions nécessaires à l'accomplissement du plan prévu :

Prise de décisions :

C'est l'acte par excellence de la fonction directoriale. Tout processus commence et s'achève par une prise de décision ; les routines (décisions fréquemment répétées) doivent, dans la mesure du possible, être automatisées. Comme nous l'avons signalé, les équipes de direction, dans la pratique, fonctionnent de manière collégiale et prennent les décisions en équipe. Ce n'est que dans les cas extrêmes que le directeur assumera la responsabilité d'une décision unilatérale.

Cohésion des équipes qui exécutent :

La présence des responsables directs (directeurs, sous-directeurs, responsables de pastorale, administrateurs) sur le lieu d'exécution des actions est l'unique garantie pour éviter la rupture entre la table du conseil et les salles de classe.

En outre, c'est une prérogative fondamentale de l'équipe de direction que de donner unité et cohérence aux actions, en

corrigeant ou retouchant ce qui est nécessaire, au fur et à mesure que l'on réalise ce qui a été planifié.

Il arrive souvent que les prévisions faites reçoivent une volée de bois vert de réalisme lorsque l'on passe à la pratique. Les opinions émises par ceux qui réalisent le projet peuvent provoquer un bref changement d'orientation d'une proposition, modifiant ainsi et améliorant le climat dans lequel s'effectue la réalisation.

On a donc besoin d'une information constante, d'une coordination des tâches, d'une résolution des conflits, d'une supervision des activités, etc.

3) Evaluation : La réflexion sur le fait ferme toujours le cycle d'exécution, au niveau du processus, ou de la semaine, du trimestre, de l'année scolaire... Ses objectifs sont les suivants :

Valoriser ce qui a été exécuté.

Mais, comment ? Nous savons tous combien est difficile, dans tout le milieu éducatif, le processus d'évaluation. C'est également le cas dans les tâches de gestion, peut-être même plus encore, puisque l'on ne nous demande pas de «note» finale comme résultat du processus. Et cependant, pourquoi n'en serait-il pas ainsi, après tout ? L'équipe de direction d'un établissement scolaire devrait être capable, données en mains, d'émettre un jugement précis sur chaque parcelle du collège. Et il faudrait exiger que, comme dans l'espace scolaire, l'évaluation soit formatrice, c'est-à-dire qu'elle

permette une amélioration continue en nous indiquant en quoi nous fonctionnons d'une manière insuffisante.

La réalité la plus fréquente est pleine de bonnes intentions, mais elle souffre d'un excès de professionnalisme. Par exemple :

- L'évaluation qualitative est insuffisante, en raison du manque d'indicateurs.
- Il ne suffit pas d'émettre un jugement d'évaluation, si nous ne sommes pas capables de prendre des mesures.
- Les mesures qui se réduisent à l'acte d'évaluation ne servent à rien, et personne ne pense, l'année suivante, à les revoir.
- Il n'est pas logique que cette évaluation se limite, avec un peu de chance, aux processus, sans atteindre les personnes ni leur façon d'exercer leurs fonctions dans l'organisation.
- Il n'est pas logique que nous n'ayons pas des registres pour les doléances des élèves et des familles, et que nous ne fassions pas les pas qui permettraient de les affronter et de leur apporter une réponse.
- Parfois, nous n'avons pas d'autres éléments de comparaison, quant au nombre de personnes participant à telle activité du collège, que notre appréciation très approximative.

Nous avons besoin de procédés et d'outils d'évaluation. Il faut définir les registres et les indicateurs. Il est indispen-

sable d'objectiver le processus d'évaluation et de l'étendre à tout le travail éducatif réalisé dans l'établissement, de la fidélité au projet, en passant par le rôle des gens, jusqu'au dernier processus.

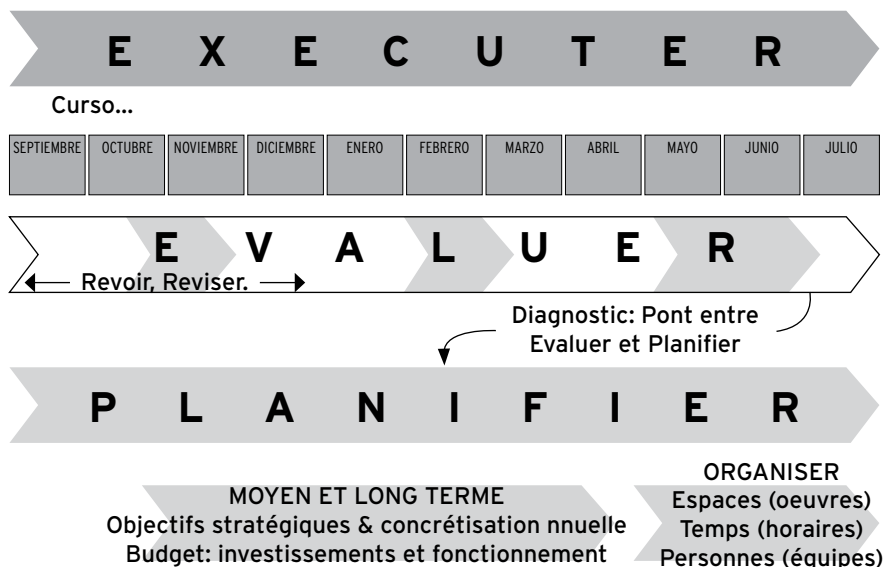
Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les processus formalisés de Contrôle de Qualité sont des outils adéquats de systématisation. Nous avons le choix entre cela ou bien l'élaboration de ces mêmes outils pour notre propre compte, étendus à l'ensemble du réseau de collèges, avec un déballage de données permettant une analyse de notre réalité en partant de l'institution.

Modifier ce qui a été programmé

Le fruit d'une bonne évaluation ne saurait être que de modifier, changer, adapter pour croître et améliorer. Ainsi surgiront des propositions et rectifications qui doivent venir en cascade dans les documents et les lieux de l'organisation où ils devront opérer : soit comme des propositions faites à la Structure Globale de la province, si l'on voit que l'action revisitée est de son ressort, soit dans le Plan Stratégique, soit dans les documents programmatiques ; peut-être sera-t-il alors nécessaire de corriger le tableau des fonctions ainsi que celui des processus... et un long et cœtera d'autant plus étouffant que nous aurons moins d'outils systématisés à notre disposition.

En définitive, il s'agit de prendre le pouls de l'Organisation, de prendre la mesure de sa situation réelle et de son modus

operandi, pour introduire les corrections opportunes. Avec tout cela, on procède à un diagnostic à tous les niveaux, réinitiant le processus de planification – exécution – évaluation.



Simultanéité dans le temps

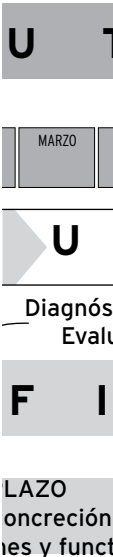
Nous avons dit qu'une des caractéristiques du bon fonctionnement d'une Equipe de Direction est sa capacité à réaliser simultanément les trois niveaux de tâches, sans les enchaîner entre elles ni les isoler les unes des autres.

Comme on peut le voir sur le schéma, les choses ne s'opèrent pas à tous les moments de l'année à chacun des niveaux. Logiquement, l'exécution en tant que telle ne contient pas d'espaces en blanc : elle dure toute l'année scolaire, et au-delà.

Mais la «planification» ne commence pas à l'été, lorsque l'année scolaire vient de se terminer, elle s'intercale plutôt tout au long de l'année. A un moment, il nous faut prendre du temps pour revoir (ou confectionner) par exemple notre Plan Stratégique. La recherche de personnes adéquates pour un poste déterminé doit être planifiée, si possible, des années à l'avance. Les besoins en infrastructures et investissements demandent du temps, supposent que l'on puisse compter sur plusieurs budgets, qu'on les confronte à d'autres avis... Même la planification détaillée d'horaires et l'affectation des personnes doivent commencer longtemps à l'avance afin de permettre d'intercaler les entrevues nécessaires, les sondages, consultations à propos des personnes concernées. Il n'est jamais bon de donner l'impression de la hâte ou de l'improvisation.

On peut dire la même chose des tâches d'«évaluation», qui peuvent être réalisées à de multiples niveaux. En plus d'évaluer la semaine qui vient de s'écouler, nous pouvons réserver un moment pendant l'année pour l'évaluation d'un ensemble de processus en relation les uns avec les autres, ou bien la totalité d'un trimestre, ou encore l'ensemble d'un niveau, de tout un domaine vu sur le plan vertical, etc

Par exemple : Situons-nous dans le schéma et imaginons que nous extrayons un élément dans la verticalité, avant et après mars, et en affectant les trois niveaux. Cela signifie que pendant les réunions de l'Equipe de Direction du mois de mars, trois tâches seront à réaliser simultanément :

	1) Exécuter Nous exécutons ce qui était programmé pour ce mois, semaine après semaine, jour après jour. Nous prévoyons les conséquences qu'entraînera son exécution et définissons la présence des membres du Conseil de Direction dans les différentes tâches. Nous dépensons ce qui était budgétisé pour cette exécution, et nous n'improvisons pas achats et dépenses, sauf nécessité particulière.
	2) Evaluer Chaque semaine nous évaluons ce que nous venons d'exécuter. Mais, en outre, nous abordons de façon systématique une évaluation globale du second trimestre, ou bien d'une activité en particulier... Nous établissons des mécanismes de correction et rédigeons un calendrier de suivi. Nous élaborons un bon "compte-rendu de réunions" qui sera notre outil de consultation lorsque nous en aurons besoin.
	3) Planifier A partir de ce qui a été évalué nous retouchons, si c'est pertinent, la programmation prévue pour l'exercice suivant. Nous révisons les objectifs stratégiques trisannuels, ou simplement l'un d'entre eux, et les mettons à jour. Nous finalisons la planification des investissements pour l'exercice suivant, planification sur laquelle nous travaillons depuis plusieurs mois. Nous commençons à travailler au budget de fonctionnement qui concerne l'année scolaire suivante. Nous analysons le mouvement des personnes résultant des prochains départs en retraite.

Il est certain que, vue ainsi, la tâche semble presque impossible à réaliser mais, à la longue, il y a là une systématisation qui fera économiser beaucoup de temps et d'efforts. C'est vrai que ce n'est pas toujours facile, mais peut-être, si nous faisons un peu le point sur nos erreurs les plus fréquentes, aurons-nous plus de chances de ne pas y retomber.

c) Difficultés et erreurs les plus fréquentes dans l'exercice de l'action directoriale

Les enquêtes disent que beaucoup de membres des Equipes de Direction ne sont pas très à l'aise dans leur charge; c'est une chose courante chez beaucoup de travailleurs et de responsables d'organisations les plus diverses et que nous pourrions classer sous le terme générique de «stress de la tâche». Cela a beaucoup à voir avec une sensation quasi permanente chez les membres du Conseil de Direction d'un établissement scolaire: celle de ne jamais parvenir, avec temps et sérénité, à tout aborder. La conséquence c'est ce mal être si facilement reconnaissable et qui a tant de visages: «je n'y arrive pas», «est-ce que je m'organise mal?», «Il faudrait que je parle avec cette personne et je n'en trouve pas le temps», «je ne vais pas tenir comme ça très longtemps», «il faudrait que je délègue un peu, mais à qui?»

Les psychologues de l'organisation situent l'origine principale de ce mal être entre la personne et le rôle qu'elle joue, c'est-à-dire le rôle assumé dans l'exercice de sa tâche (ce que nous appelons le «stress de rôle»). En effet, il n'est pas toujours facile de mener de front des processus qui impliquent d'un côté une action parfois démesurée, et, d'un autre côté, une réflexion prédictive et/ou évaluative. Il y a de nombreuses difficultés et contradictions que nous pouvons résumer ainsi:

AMBIGUÏTÉ DE TÂCHES ET DE RÔLES

Elle dérive du fait que, souvent, les exigences (fonctions) que l'Organisation impose au directeur ne sont pas claires. Heureusement, dans beaucoup de cas, nous disposons d'une description écrite des fonctions liées à la charge. Mais cela n'élimine pas l'ambiguïté, d'abord parce qu'il n'est pas facile de définir avec précision ce que l'on attend de l'exercice d'une fonction ; également parce que l'on voit surgir au jour le jour de nombreux imprévus qui bouleversent notre agenda; ou bien encore parce que certains de nos collaborateurs ne répondent pas comme nous croyons qu'ils devraient le faire. Cela peut se voir amplifié s'il y a de la duplicité dans certains canaux hiérarchiques.

L'ambiguïté qui est probablement la plus grande, c'est celle qui se réfère à la difficulté de donner un contenu à notre charge de coordinateurs pédagogiques. Lorsqu'une personne en charge d'un poste de direction (pas d'ordre administratif) remplit ses fonctions, il le fait avec, en toile de fond, comme objectif, d'être un facilitateur – stimulateur – réformateur du processus d'apprentissage, au niveau qui lui est attribué. C'est justement pour cela que la plupart des frustrations est liée à la difficulté de faire passer dans la pratique ce désir de donner de la cohérence à la diversité des styles pédagogico-didactiques, parfois contradictoires, devant lesquels il se trouve.

CONFLIT DE TÂCHES ET DE RÔLES

Ce conflit naît de la nécessité de remplir des tâches contradictoires ou même incompatibles. Les charges directoriales

liées aux organisations éducatives remplissent, en général, des tâches administratives et de relations publiques qui sont excessives. L'absence d'une véritable définition de leur rôle fait que, parfois, ils se trouvent avoir à assumer des fonctions qui leur incombent pas vraiment.

On peut assister à un autre conflit de rôles lorsque la structure organisationnelle est déficiente ou peu claire, par exemple lorsque les charges se subdivisent en sous-charges, coordinateurs, responsables de niveau et ainsi de suite, jusqu'à en arriver à dévaloriser complètement la hiérarchie naturelle.

Le plus grand problème naît, cependant, de la multiplicité des rôles que certaines charges directoriales intermédiaires doivent assumer: on attend d'un responsable de niveau qu'il soit d'abord un directeur, mais également un facilitateur, la personne qui sanctionne, un médiateur, un stimulateur de changement, un technicien en gestion, un pédagogue, un chef du personnel, un ami... Il est inévitable que certains, voire beaucoup, de ces rôles entrent en conflit. La majeure partie des personnes ayant une charge de direction d'établissement souhaiteraient un modèle plus pédagogique et moins gestionnaire.

SURCHARGE DE TÂCHES

Il n'est pas nécessaire de s'étendre beaucoup sur le sujet, toute personne ayant l'expérience de la participation à la gestion d'un collège sait parfaitement qu'il y a des périodes où l'on

éprouve une forte sensation d'épuisement: on voit trop de fronts ouverts en même temps, trop d'exigences, trop de tension dans l'atmosphère... Il en est probablement ainsi dans de multiples types d'organisation et cela fait partie des premiers apprentissages de la charge: vivre cette sensation en la prenant du bon côté.

Si l'on trouve qu'il y a trop de tâches mal réparties, on doit se fixer un délai pour changer peu à peu les choses. Si dans certains cas les moyens ne sont pas à la hauteur des tâches, se limiter à le manifester et à se plaindre est parfaitement improductif; il est vital de choisir une attitude professionnelle et de faire une liste des moyens souhaitables vers laquelle devra tendre un plan de x années. L'adoption d'une attitude pro-active aide à sentir que, en dépit des difficultés, les choses avancent.

Il est certain que la prédominance de tâches d'entretien et de routine entre en contradiction avec le travail réflexif et créatif exigé par les théories de l'Organisation. La difficulté qu'il y a à déléguer, à laquelle nous nous référerions plus haut, n'aide pas à surmonter la surcharge due aux tâches.

INCOMPÉTENCE

Nous sommes ici, plus encore que dans les autres paragraphes, devant une appréciation à coup sûr ambiguë, en raison de sa forte charge subjective. Il nous faut probablement distinguer entre les postes à caractère plus technique (administrateurs, chefs

de services et personnel non enseignant) et les postes ayant en charge la gestion pédagogique et qui ne sont que temporaires. Nous n'avons, hélas, pas de données fiables sur les équipes de direction des collèges marianistes et c'est sans doute une étude à faire. Nous pouvons, par contre, extrapoler à partir des conclusions de d'autres études venant d'établissements publics, sur l'exercice du leadership en matière d'éducation, études qui disent qu'un nombre important de personnes en charge d'une direction ne se sentent pas compétentes dans cet exercice.

Aux difficultés déjà énumérées jusqu'ici viennent s'ajouter quelques aspects d'ordre plus personnel comme:

- La nécessité de sanctionner la conduite de ses camarades, cause importante de conflits, surtout si l'on tient compte du fait que l'actuel directeur redeviendra bientôt un professeur parmi les autres.
- L'insécurité et la peur de la responsabilité naissent précisément de la croyance selon laquelle les gens ne se trouvent pas préparés à assumer la fonction. Être un bon professeur et être un bon directeur, ce n'est pas pareil. Les missions sont très différentes et elles sont parfois sources de stress et d'envie d'échapper à la responsabilité.
- La disponibilité en temps personnel est un facteur à prendre fortement en compte: la journée de travail d'un directeur n'est pas la même que celle d'un professeur. Il y a des périodes où cette journée est multipliée par deux, sans qu'il soit possible de compenser d'une autre manière.

- Si nous ajoutons à cela le manque d'expérience, de formation et d'entraînement, de conseil et de soutien, alors oui, en effet, bon nombre de directeurs se sentent incompetents au moment d'aborder leur tâche comme ils le souhaiteraient.

DÉMOTIVATION PAR MANQUE DE RECONNAISSANCE, FINANCIÈRE OU AUTRE.

Nous savons tous l'importance que revêtent certaines incitations matérielles lorsqu'il s'agit de motiver les gens en vue d'un poste de direction. Une des tâches les plus importantes incombant aux responsables des réseaux d'établissements est celle de «chercher» ces incitations et de les généraliser à tous les établissements scolaires, de façon consensuelle et rationnelle, en évitant comparaisons et abus.

Les incitations financières sont les premières à devoir être regardées, même si certains directeurs diront qu'il y en a d'autres. Ici, comme ailleurs, qualité ne rime pas avec faible rémunération.

Il existe des incitations plus symboliques comme: le statut social, l'autorité et la considération, possibilité de faire grandir mon sens de l'appartenance à une institution que j'apprécie, croissance personnelle et professionnelle dans l'exercice de la charge...

Nous devons être capables de trouver d'autres modes de reconnaissance, en terme de réajustement de la journée de travail,

de temps disponible ou de carrière professionnelle, même si, à la longue la dimension économique demeure une composante importante.

FRAGMENTATION ET DÉSÉQUILIBRE ENTRE L' URGENT ET L' IMPORTANT

Très souvent, les grands projets s'estompent devant l'urgence des petites requêtes quotidiennes. Effectivement tout est perçu comme étant urgent. Il n'est pas aisé de savoir si cela est dû à une mauvaise planification de notre agenda ou à une accumulation de circonstances imprévisibles. Le fait est que beaucoup de journées s'achèvent avec la sensation très frustrante suivante: «Il faut que je sois au courant de tout, je ne peux rien déléguer, je n'ai pas la maîtrise de mon agenda! Cet activisme me tuera.»

En effet, outre les fonctions administratives classiques (planifier, distribuer les tâches, agir, coordonner, contrôler et innover), il doit tous les jours faire face une grande masse de travail, de nature très diverse et à un rythme très soutenu. Des interventions brèves, variées, discontinues, dans des délais très courts, requièrent sa présence en personne et, probablement, la transmission verbale d'instructions.

On a calculé qu'un directeur voit les 2/3 de son temps occupé en conversations et en réunions. Des études réalisées à partir de «journaux de bord» montrent que la durée de chaque activité oscille entre 2 et 20 minutes. Dans ces conditions, un

travail de réflexion et de méthode n'est pas possible. De fait, quand le directeur est confronté à des situations complexes qui demandent une réflexion systématique, il lui faut s'enfermer loin de l'école. C'est là une triste réalité à laquelle nous ne pouvons nous résigner, car elle entraîne des conséquences néfastes, pour nous et pour l'école.

RÉACTIFS MAIS PAS PROACTIFS

La nécessité d'avoir à affronter chaque jour des événements imprévus aussi déstabilisants, rend très difficile la prise de décision. Durant des semaines entières, diriger consiste à répondre aux exigences du moment et à éteindre des incendies. Le directeur semble être lui-même dirigé par les événements.

Un directeur, ou un coordinateur proactif, a pour préoccupation centrale d'améliorer les activités d'enseignement; il passe du temps à lire et à réfléchir, transmettant à ses professeurs et collaborateurs suggestions, nouvelles, revues, expériences didactiques; il planifie longtemps à l'avance les réunions de ses équipes, a prévu et communiqué à l'avance l'ordre du jour d'un conseil des professeurs...

Un directeur ou coordinateur exerce son contrôle sur des activités extérieures et formelles, d'un impact didactique douteux; il assure le remplacement des professeurs absents, réalise des travaux de secrétariat et d'entretien, consacre trop de temps à donner lui-même des cours aux élèves, ce qui fait, comble d'ironie, que ses propres cours sont souvent interrompus...

On a si souvent déformé les choses que beaucoup continuent à penser que le second est le directeur idéal, et que les tâches que l'on attend de lui sont bien celles-là.

d) L'art d'être un bon directeur

Il n'y a pas de solutions simples à des problèmes compliqués, mais il est certainement possible de «systématiser» le travail du responsable de façon à minimiser difficultés et erreurs. On peut dire que, dans l'idéal, un bon directeur (ou équipe de direction) c'est celui qui aide, consciemment, chacun de ceux qui l'entourent à enrichir son bagage, en matière de vocation comme de compétence professionnelle, sa confiance en soi, son estime de soi. Ce «leadership intégral» devient inutile s'il se limite à quelques moments forts et n'est exercé que de temps en temps; il repose donc sur une véritable manière d'être; il devient un ART.

Un art est une tendance stable, acquise, apprise dans la répétition d'actes qui renforcent le sens de certains actes. C'est ce que nous apprenons à faire en le faisant (apprendre à étudier en étudiant, à diriger en dirigeant, personne ne sait les choses par instinct). Ce que nous faisons nous améliore ou bien nous dégrade en tant que personne ou que professionnel. Sur le terrain du leadership, l'art, le bon art, opère de lui-même, même lorsque le directeur n'est plus là; il constitue une seconde nature qui protège de l'incertitude et de l'indécision.

Outre l'art élémentaire qui consiste à savoir embrasser à la fois divers niveaux de gestion (planification – exécution – évalua-

tion), nous devrions cultiver de nombreux arts mineurs que nous avons englobés dans ceux-ci, et autour desquels nous invitons à effectuer une analyse d'autoévaluation:

Art de la vision stratégique

C'est l'art de tout référer à la vision-mission de l'Organisation scolaire, soit ne pas perdre de vue le «dans quel but ?»; nous avons appelé cela: «diriger en partant du projet».

C'est s'alimenter de... et alimenter... l'identité. C'est prendre conscience du fait que les personnes sont la clé de notre présent et de notre futur.

Parfois nous courons le risque de penser en termes de Projet, mais c'est, en fait, pour agir dans son dos, comme si nous craignons que la référence expresse à notre identité risquait de nous faire perdre de la popularité auprès de nos clients potentiels. Ce qui est certain, c'est que notre futur réside précisément dans notre identité, consiste à la faire vivre dans chaque norme, modèle, activité... Car, non seulement elle ne nous fait pas de la mauvaise publicité, mais elle attire à nous de très nombreuses familles. Ces mêmes familles ne comprendraient pas que, dans le fonctionnement quotidien du collège, nous ne soyons pas ce que nous disons être. Cette cohérence nécessaire doit se voir à chaque réunion du conseil de direction, non seulement lorsqu'il fixe des objectifs d'importance institutionnelle, mais également lorsqu'il prend des décisions sur des choses d'une portée beaucoup

plus modeste, qu'il transforme en règlement les valeurs présentes dans notre Proposition Educative, lorsqu'il choisit les ressources méthodologiques en accord avec notre style d'éducation, lorsqu'il décide d'exercer l'autorité en la passant au tamis de notre tradition...

Nous pourrions analyser notre comportement comme équipe de direction ainsi: mettons-nous en avant des arguments inspirés de notre identité pour trancher sur des petites choses? Faisons-nous des analyses et des plans stratégiques à échéance de 3 à 5 ans afin de nous aider à définir les lignes maîtresses du collège? Sommes-nous capables de pré-voir, ou bien sommes-nous une «direction réactive»?

L'art de créer une équipe-communauté et de la défendre

En cohérence avec notre tradition et en poursuivant la proposition faite jusqu'ici, il y a un art essentiel qui complète tous les autres. Pour commencer, notre façon d'exercer la direction et, d'une manière générale, la politique que nous poursuivons avec nos employés et nos collègues, doit s'appuyer sur des approches et des structures justes.

«Les diverses institutions où nous sommes engagés doivent également respecter la justice à tous égards. Tant dans les principes que dans la pratique, nous devons examiner régulièrement la manière dont nous traitons nos employés ainsi que les rapports que nous entretenons avec les structures politiques et économiques. Il faut éviter

toute discrimination, toute exploitation économique et toutes les formes souvent subtiles de violence morale ou institutionnelle. «⁴⁷

C'est un art dans lequel on sent que l'on fait partie d'une longue chaîne de personnes et de traditions. C'est l'habitude de pouvoir compter sur tous et sur chacun des participants au Projet afin de le faire avancer. C'est l'attitude de la non-exclusion, du refus de faire des clans, de lancer des groupes les uns contre les autres. C'est ne pas diviser.

C'est l'art de créer des liens entre parents-élèves-professeurs-direction-personnel non enseignant... C'est l'art de répartir postes et charges entre les membres de la communauté éducative; c'est celui de ne pas abuser des mieux disposés et des plus capables, tout en négligeant les moins brillants, l'art de parler de tout, avec tous, sans peur, sans culture du secret. C'est développer, à tous les niveaux de fonctionnement des équipes, et tout spécialement dans l'Equipe de Direction, un esprit de famille dans les relations humaines.

Cependant, cet art ne doit pas en rester au bienveillant énoncé des lignes précédentes, mais dans la pratique, dans les modes de fonctionnement, l'équipe de direction doit savoir diriger ses propres équipes de façon efficace, et s'organiser avec professionnalisme:

⁴⁷ Règle de Vie Marianiste de 1983, Livre II, 5.18.

- Les temps de réunion doivent être bien choisis, d'une durée adéquate, et ne pas être troublés par des coups de fil ou des sujets divers.
- L'ordre du jour aura été élaboré suffisamment à l'avance pour que les membres du Conseil sachent exactement les thèmes qui seront traités et qu'ils arrivent à la réunion avec les documents qu'ils pourront avoir à consulter. Également pour que chacun des membres ait la possibilité d'ajouter d'autres sujets qui auraient pu être oubliés.
- La réunion sera dynamique, menée avec discipline et, si nécessaire sévérité. Parfois il n'est pas facile de garder une unité d'action et d'attention, quelques membres du Conseil se «déconnectant» devant des sujets qui opposent deux partis ou bien qui ne les concernent pas. Voilà pourquoi, il y a une bonne façon d'accélérer les réunions, c'est qu'elles soient précédées ou suivies de rencontres bilatérales entre le directeur général et les responsables d'unités, entre l'administrateur et le responsable de la Pastorale, et ainsi de suite. C'est dans ces rencontres bilatérales que l'on décortique les thèmes ou que l'on détermine des objectifs pour un niveau, ou pour une équipe de travail déterminée de l'établissement.
- Au long des réunions du conseil, les inévitables références aux personnes se feront avec affection et délicatesse, sans mépris, dans le but de construire et non de disqualifier. Car le style dont nous userons sera connu à l'extérieur, et l'on risque de nous renvoyer la balle.

- On analysera la manière dont fonctionnent d'autres équipes de l'établissement, agents d'entretien, éducateurs, unités... en cherchant la façon d'améliorer efficacité et style de relation.
- On cherchera, on veillera à organiser, on rendra possibles d'autres moments fraternels, consacrés à la convivialité, à la détente et à la distraction tous ensemble...aussi bien pour l'Equipe de Direction que pour le reste de la communauté éducative. De tels moments sont des occasions de rencontre et de connaissance mutuelle.
- On analysera de façon toute spéciale la relation et le comportement que nous avons avec nos élèves, le climat et le caractère propre à l'établissement... qui sont parfois un reflet de ce que nous sommes.

Nous pourrions alors nous demander à nouveau: Comment fonctionnons-nous comme équipe? Qui élabore l'ordre du jour? Comment? Combien de temps le connaît-on à l'avance? Qui est le modérateur des réunions de l'équipe? Sont-elles efficaces et rapides? Quand nous réunissons-nous et pendant combien de temps? Est-ce la meilleure heure? Quand l'équipe de direction se réunit-elle pour être ensemble, célébrer... sans travailler?

L'Equipe, ce sont beaucoup d'équipes en une seule. Pour gagner en efficacité, la réunion générale est-elle précédée d'autres réunions bi/tri-latérales?

Art de l'information

Il est impératif – c'est une partie essentielle de notre travail – de nous donner des mécanismes de captation d'information et d'établir des processus pour la sélectionner, la traiter, l'adapter au contexte et la diffuser. Nous nous référons ici à de multiples sortes d'information: règlements officiels, lois et dispositions législatives; débats traitant d'éducatons, publications et revues, sites web, blogs... Il s'agit de disposer d'un observatoire à partir duquel il est possible de lire les signes des temps, les tendances sociales, les manières de penser; d'abord pour les canaliser jusqu'à la salle de classe, mais également pour adapter notre façon de diriger le collège.

Il est fondamental, et nous y avons déjà fait référence dans des chapitres précédents, d'avoir un feedback des répercussions de nos actions chez les familles, les élèves, les professeurs... Etre informé du degré de satisfaction ne doit pas conditionner nos décisions comme si nous étions des marionnettes, mais il est important de savoir comment est perçu notre travail de directeur par chacun d'entre eux. Il ne faut pas hésiter à poser la question.

La meilleure façon de mettre en oeuvre cet art est de répartir la responsabilité, de l'information et de sa surveillance: ce n'est jamais le rôle du directeur d'être au courant de tout, mais il doit savoir à qui demander et où ranger l'information. C'est une bonne chose que de sélectionner les revues que, en tant qu'équipe de direction, il nous faut lire, ainsi que les moyens

d'information que nous devons connaître; également de choisir la manière dont ces revues circulent entre nous, à moins que quelqu'un ne fasse une première sélection de l'information la plus importante et qu'il nous la communique.

En cette ère digitale si extraordinairement active dans la vie de nos élèves, il faudra décider de la façon de nous y rendre présents ou d'aller chercher des informations dans certains médias, comme les réseaux sociaux ou twitter. Ou même la marche à suivre dans le cas où leur présence dans l'établissement affecte d'une certaine manière l'établissement.

C'est aussi tout un art que de garder bien ouverts les canaux naturels d'information avec notre environnement: quartier, ville, diocèse, paroisse... pour ne pas rester isolés dans les limites de notre cour d'école.

Faisons un saut à l'intérieur de l'établissement et tournons-nous vers les personnes qui le constituent, l'art dont nous parlons implique également l'obligation de «connaître la vie» de chacun des membres de la communauté éducative, ses vicissitudes et ses craintes, ses joies et ses peines. Combien de fois, parce que nous ne sommes pas au courant de ces petites choses, commettons-nous un impair ou n'agissons-nous pas comme on serait en droit de l'attendre d'un directeur! Ce n'est pas seulement une façon de respecter les protocoles sociaux, mais bien plutôt la meilleure façon de proposer à chacun ce dont il a besoin, d'agir généreusement avec tous, de provoquer de façon positive, de pousser, d'encourager ou de traiter avec délicatesse.

Si nous considérons maintenant les tâches et les réunions périodiques de l'Equipe de Direction, un personnage est particulièrement important: le/la secrétaire, qui prend note de tout ce qui se dit dans le Conseil, le met au propre et le distribue à tous ses membres; lui, ou une autre personne déléguée par lui, se charge d'«informer» à son tour les personnes concernées par les décisions et les tâches traitées en conseil; il conserve les comptes rendus des années précédentes afin que l'on ne se répète pas inutilement d'une année sur l'autre; il décharge les directeurs du travail de gestion et centralise l'information parvenue à l'établissement par d'autres voies: lettres, annonces, courrier, téléphone, mail, réclamations...

Alors, nous nous posons la question suivante: avons-nous installé un système de stockage et de circulation de l'information? Le Conseil de Direction est-il toujours au courant de ce qui se passe? Avons-nous des contacts avec l'Eglise locale, avec les autorités? Trouvons-nous le temps de «lire» notre monde et d'être informé sur ce qui se passe autour de nous? Y-a-t'il des revues spécialisées? Lesquelles? Qui les lit? Comment les fait-on circuler? Avons-nous organisé un système permettant d'être tenus au courant de la maladie ou du décès de personnes de notre communauté? Avons-nous un bon archivage des comptes rendus de réunions du Conseil de Direction, sont-ils faciles à consulter? Nous sommes-nous demandé ce qu'il fallait faire vis-à-vis de l'information digitale, des réseaux sociaux?

Art de la communication

Cette attitude dérive, tout naturellement, de la précédente: elle consiste à «savoir transmettre», du plus facile (renseignements, information, normes, instructions) au plus difficile (confiance, sécurité, envie de travailler, dynamisme et volonté de dépassement).

Transmettre le plus facile, on le fait ou on ne le fait pas, mais cela ne devrait pas poser de problème. C'est cependant une des récriminations les plus fréquentes parmi les professeurs et le personnel de l'établissement scolaire: l'information nécessaire à un bon fonctionnement de l'organisation ou bien ne parvient pas à temps ou bien n'est pas très claire. Tous les processus de communication interne fonctionnent en cascade: les décisions prises en Conseil de Direction sont communiquées par chacun de ses membres à la partie de l'Organisation dont c'est la responsabilité directe. Les modèles de communication verbaux ou par circulaires, comme autrefois, ont été remplacés par la communication TIC: l'intranet du collège ou bien le système généralisé de courrier électronique sont devenus le moyen de communication le plus répandu. Cela comporte des avantages, mais pose également des problèmes nouveaux:

- L'efficacité de la communication au travers du réseau informatique dépend de la disponibilité de terminaux accessibles à tous les membres de l'établissement.

- Très bientôt, et même dès maintenant, grâce au téléphone portable, la «portabilité» des terminaux sera totale, et donc, par hypothèse, la communication sera instantanée.
- Un premier problème découle de cette même instantanéité: les directeurs se voient tentés d'effectuer une demande au dernier moment, ou à donner des instructions pour faire une activité, à la première heure du matin même où elle doit se réaliser.
- Le second problème concerne la multiplicité des communications: elles n'arrivent plus toutes regroupées par blocs, celles de la pastorale réunies sur une seule liste d'activités, celles qui concernent l'entretien ou les activités extra-scolaires sur d'autres... Si j'ai oublié un détail, s'il me faut corriger un point de ce qui a été annoncé, je peux facilement recourir au courrier électronique et faire une nouvelle annonce, laquelle s'ajoute aux précédentes et suscite chez certains professeurs – surtout les moins habitués à ce type de communication – épuisement, inquiétude et stress.
- Un dernier problème, encore plus important, c'est le risque de dépersonnalisation des processus de communication. Le besoin de donner un ordre, d'expliquer une instruction ou de demander un service de façon verbale et directe, nous permet d'estimer la façon dont elle est reçue, de tester de possibles lacunes de communication, de régler de petites plaintes quotidiennes, et enfin, de ne pas nous dérober devant ceux qui dépendent de nous

et d'écouter ce qu'ils ont à nous dire. La communication par courrier électronique élimine ce «problème», mais elle dépersonnalise la relation, la rend plus formelle et plus distante, et nous perdons beaucoup plus que ce que nous gagnons en rapidité.

Je ne veux pas dire que ces processus informatisés ne soient pas souhaitables, mais nous devons faire attention à la manière dont nous les utilisons afin de diminuer au maximum les risques évoqués.

Quant à la «transmission du plus difficile», de ce qui entraîne l'exigence lourde d'une attitude ou d'une prise de position personnelle face à l'institution, il n'y a qu'à travers l'entretien direct que ces choses-là – qui dépendent directement de ma propre gestion – peuvent se régler. C'est la démarche de la communication interpersonnelle. C'est savoir «perdre» pas mal de son temps de directeur pour rester à parler avec une personne, en tête-à-tête. Et cela – nous le savons tous – est décisif pour le bon exercice de la fonction directoriale. Pour moi, la personne qui n'est qu'un nom sur un papier n'existe pas. Je n'existe ni comme personne ni comme directeur, pour celui à qui je n'ai pas ouvert la porte de mon bureau, de mon agenda, et de mon cœur si l'occasion se présente, à un moment ou un autre de l'année scolaire.

C'est un des aspects qui provoque le plus de désaccords et de désintérêt. Il faut bien y réfléchir: les gens se plaignent-ils du manque de communication? Comment se transmettent les

nouvelles, les avis, les convocations à une réunion? Comment fonctionne notre intranet? Les professeurs ont-ils réellement la possibilité de contrôler en permanence l'information? Notre équipe de direction peut-elle accéder immédiatement aux renseignements, comptes rendus de réunion...?

Et surtout, est-ce que je consacre du temps à parler avec les gens de mon équipe? Est-ce que cela fait partie de ma façon de m'organiser et de mon style de direction de personnes?

Art de l'apprentissage et de l'auto-développement

C'est l'art de se bien diriger soi-même: assumer le fait qu'il est nécessaire d'étudier et d'apprendre, de lire, d'écrire, de penser. Un des principaux charmes liés à l'acceptation d'une responsabilité directoriale est la possibilité offerte d'un développement personnel et professionnel. Mais cela, à plusieurs conditions:

- Au niveau du groupe, comme équipe de direction, nous devons prévoir des lieux et des temps de formation et d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire qu'il s'agisse d'aspects, directement et de façon univoque, en relation avec l'exercice de la fonction directoriale, mais ces temps de formation devront inclure tout ce qui est susceptible de me faire grandir en tant que personne.
- Dans l'agenda du Conseil de Direction doit figurer un temps spécifique de formation qui peut adopter plusieurs formes: causeries, échanges d'opinion avec des personnes

d'autres collègues ou d'autres institutions; visite d'autres établissements pour nous permettre de comparer leurs pratiques pédagogiques ou leur schéma directeur avec le nôtre; un apprentissage mutuel sur des aspects dans lesquels chacun des membres du conseil est plus particulièrement versé.

- Il y a en outre, et elle est irremplaçable, la parcelle de formation que je planifie moi-même pour moi. La systématisation de ces aspects dont je considère qu'il faut que je les approfondisse.

C'est également l'art de consacrer du temps à gérer des états d'âme et à analyser des sentiments. Contempler, méditer sur ce qui arrive, joies et frustrations, succès et échecs, inévitables affrontements entre des personnes... Les satisfactions et les souffrances inhérentes à l'exercice de la charge peuvent être un motif d'amertume ou bien le bouillon de culture de ma propre croissance comme personne. Il y a en plus la sérénité et la force intérieure avec lesquelles un directeur doit affronter les incertitudes de chaque jour. Tout cela nécessite d'être mis en perspective, ce qui demande temps et méthode.

Être directeur général, cela renvoie également à l'art de se savoir responsable et capable de contribuer à la croissance personnelle et professionnelle de tous les membres de l'Equipe de Direction. C'est pour tous l'art de se savoir responsables et capables de contribuer à l'amélioration intégrale de toutes les personnes à leur charge, lesquelles se réjouiront un jour du privilège d'avoir appris d'eux, avec eux.

Dans un collectif qui se consacre à l'éducation, voici un aspect qui acquiert une importance particulière: membres d'une équipe de direction, nous réservons-nous un temps pour notre formation? Dirige-t-on la formation continue des professeurs ou bien attendons-nous que ce soit eux qui proposent quelque chose? A-t-on systématisé une méthode afin d'encourager, de financer ou de co-financer la formation? Me suis-je réservé un temps personnel pour méditer, lire, penser?

L'art de déléguer

On a coutume de relier l'art de déléguer à cette évidence si souvent citée: «personne n'est indispensable». Quelqu'un faisait même un jour l'observation suivante: s'il m'arrivait d'être absent de mon poste pendant un mois entier, quelle partie de mon travail ne pourrait-elle être faite par personne d'autre? (la réponse devrait-elle être: quasiment aucune?). Le reste rentrerait automatiquement dans la catégorie du «délégable».

Bon nombre de ces considérations peuvent paraître simplistes et inconsistantes. Savoir déléguer est, en effet, une des aptitudes les plus fréquemment associées aux responsables, mais, en même temps, celle qui peut prêter le plus à confusion. Il nous faut réfléchir à ces deux questions: A qui déléguer? et quoi déléguer?

A qui? Les responsables qui tentent de déléguer certaines responsabilités ou certaines tâches reconnaissent qu'ils ont

tendance à déléguer toujours aux mêmes personnes, celles en qui ils ont le plus confiance, celles qui acceptent de bon gré. Cela entraîne plusieurs conséquences: d'abord, nous courons le risque de «griller» ces personnes, surtout si cela ne s'accompagne pas d'un petit arrangement en échange, dans son emploi du temps ou dans son travail. Ensuite, parce que cela peut générer des «clans» et des «catégories parmi les collègues. Quelques-uns peuvent se croire déconsidérés, s'excluant eux-mêmes encore davantage. Il y a là un cercle vicieux difficile à briser.

Tout cela pourrait s'éviter si l'on faisait une authentique planification, dont l'objectif serait de donner des chances à des personnes, de les «récupérer» en quelque sorte, en leur proposant des tâches qu'elles soient capables d'accomplir; créer même, si nécessaire, une responsabilité spécifique pour une personne se trouvant dans une situation particulière.

Quoi déléguer? Il ne s'agit pas seulement, ni fondamentalement, de gagner du temps en nous déchargeant de tâches simples et routinières, mais d'impliquer d'autres membres de l'équipe de direction et d'autres collaborateurs afin qu'ils développent tout leur potentiel et se sentent partie prenante d'une équipe; cela favorise grandement le climat de travail.

Nous ne devons donc pas confondre délégation et aide momentanée, de routine. Déléguer à de simples commission-

naires réduit fort peu le travail à faire et n'offre ni formation ni satisfaction à celui qui fait les commissions en question. Cependant, déléguer missions et projets exige de la confiance, la forme la plus élevée de motivation; cela contribue à révéler le meilleur de chacun.

Cependant, pour déléguer ainsi, il ne suffit pas de «passer la main» à quelqu'un et puis «débrouille-toi». Déléguer de façon convenable demande:

- Du temps et de la patience pour exercer les autres. En profiter pour former nos collaborateurs, ce qui est une façon d'ensemencer pour le futur.
- Engagement vis-à-vis des attentes et résultats obtenus. Définit parfaitement les objectifs poursuivis, ce que l'on espère obtenir et les délais nécessaires.
- Proposer instructions et ressources. Faire le point sur la tâche par des entrevues de suivi.
- Evaluer et rendre des comptes. Avec honnêteté et sans tromperies, valoriser ce qui est bien, indiquer les erreurs en bloc. Dès que l'occasion se présentera, il faudra féliciter la personne pour son travail et l'en remercier publiquement.

Parmi les membres de l'équipe de direction: est-on habitué à faire naître les collaborations, à laisser l'initiative à d'autres? A-t-on le souci de préparer des gens pour la relève, de les former? Le vieux principe qui consiste à enseigner à pêcher plutôt que de distribuer du poisson est-il vraiment assumé?

Lorsque nous cédon une responsabilité, partageons-nous également l'autorité et les moyens qui permettront de la mener à bon terme?

*

*

*

En guise de conclusion: L'exercice du leadership dans un collège marianiste

Nous avons répété, au long des chapitres 2 et 3, quelles clés permettent de comprendre et d'améliorer le fonctionnement d'un collège marianiste; nous avons fait le pari du leadership comme modèle d'intervention directoriale, et avons décrit le fonctionnement de l'établissement et de l'équipe de direction. Nous risquons alors de croire que l'accès au poste de leader, initiateur du changement, et d'autre part l'amélioration continue de l'établissement relèvent de la responsabilité exclusive du conseil de direction en place. En accord avec tout ce que nous avons dit, il nous faut, pour conclure, reprendre l'argumentation développée dans le chapitre 2: un bon exemple de travail avec des personnes et l'exercice d'un leadership cherchant à tirer le meilleur parti de chacun des membres de l'organisation, ne peut que profiter du talent de tous les leaders opérant à quelque niveau que ce soit de la communauté éducative du collège. Il convient alors d'élargir la responsabilité de l'exercice du leadership, au-delà des responsables du moment, à toute la communauté éducative, chacun par rapport à la place qui lui a été attribuée et aux tâches qu'on lui a confiées, sans éluder sa part de responsabilité dans la gestion et l'animation de l'établissement.

En bref, nous sommes invités à animer les œuvres éducatives marianistes à travers un *leadership qui se réfère à l'identité*, c'est-à-dire *le leadership d'un projet qui passe par la communauté*.

Revoyons les bases de ce leadership, en quelque sorte les étapes de sa mise en oeuvre:

1- Développer une vision, un idéal, un Projet largement partagé par l'école.

L'étudier et en débattre avec tous les membres de la communauté scolaire, le réformer, l'adapter, l'assumer pour le garder opérationnel.

Veiller à ce qu'il se reflète non seulement dans des documents institutionnels mais dans les valeurs réelles et la culture de l'établissement, chaque fois que l'occasion nous sera offerte de le rendre explicite. En un mot, le remplir de vie.

Définir (tous les ans, tous les trois, cinq ans...) des objectifs stratégiques atteignables, clairement définis, en indiquant des indicateurs de réussite capables d'en évaluer la réalisation.

Les traduire en actions concrètes, pastorales, pédagogiques et de gestion.

2- Prendre soin des personnes qui vivent le projet, elles sont les véritables agents de la transformation:

Employer du temps et des efforts pour en transmettre la vision à tous les membres de la communauté éducative.

Proposer des moyens de stimulation intellectuelle et de développement de projets innovants: cours de perfectionnement, recherche éducative, publication interne, groupes de travail interdisciplinaires, recyclage interne, mise en commun d'expériences, échanges avec d'autres collègues et d'autres pays...

Proposer une stimulation affective: valoriser et renforcer la culture scolaire dans ce qu'elle a de tradition et d'histoire commune, développer les relations humaines, prendre soin des plus pauvres, favoriser un climat d'équipe et un esprit de famille, conformément à notre tradition.

3- Reformuler des processus pour canaliser notre projet en direction de la salle de classe.

A) A partir d'une STRUCTURE ORGANISATIONNELLE dynamique:

Qui distribue des responsabilités

Qui accorde autonomie et moyens aux responsables

Qui n'exerce pas une surveillance tatillonne et fait confiance

Qui ne divise pas le gens en bons et méchants

Qui accorde des compensations et rétribue le dévouement des personnes.

B) A travers un PROJET SCOLAIRE bien ficelé:

Avec des objectifs clairs et consensuels

Une méthodologie en recherche continue: convenir d'actions communes et d'un style propre, favoriser les nouvelles technologies, gérer la production éducative et faciliter la création de ressources propres.

Une évaluation très soignée: superviser l'instruction et les résultats, coordonner les équipes de professeurs afin que l'exigence ait une finalité, accorder une attention réelle à la diversité, organisée en projets, ressources et structure.

C) Dans un CLIMAT SCOLAIRE qui favorise la croissance personnelle et l'apprentissage à travers une direction adéquate des personnes.

De bonnes relations élève-professeur, professeur-professeur, professeur-institution, dans le cadre d'un concept adéquat d'autorité issu de notre héritage institutionnel.

Des perspectives d'auto-réalisation

Implication maximum des élèves

Un climat qui entretienne de bonnes relations avec les familles et sache les impliquer dans le processus éducatif.

La précision «qui passe par la communauté» appelle un développement à part, car il sous-entend une certaine façon d'exercer le leadership qui le rapproche de notre tradition et se réfère non seulement à une communauté

éducative, mais à une communauté de foi et à une communauté de vie.

Un leadership partagé et réparti, au-delà du directeur et de l'équipe éducative. Cela permet qu'à chaque point de la communauté puisse fleurir un leadership spontané ou encouragé, proche de la réalité sur laquelle on prétend agir. Ces leaderships se complètent et se renforcent mutuellement, nivelant ainsi la structure de décision et générant un effet multiplicateur, contribuant par là à la formation et à l'habilitation des personnes et à leur intervention dans ces espaces, ce qui leur permet de se sentir plus motivés et plus qualifiés.

La salle de classe, les terrains de sports, les associations de parents, les célébrations liturgiques, les campagnes solidaires, les mouvements de jeunes, le volontariat, les activités extrascolaires, l'entretien des espaces, la pastorale des familles... peuvent compter sur des personnes engagées, capables de s'enthousiasmer, de diriger et d'assurer la cohésion d'équipes, qui exercent le leadership au nom du directeur et en unité d'action avec lui. Ces personnes, il faut les trouver, les encourager et leur faire confiance.

«Une véritable communauté éducative doit se caractériser par sa capacité à partager les responsabilités dans la prise de décisions à tous les niveaux. Une collaboration efficace demande une bonne communication, des directions claires de la part de l'autorité, et le respect du principe de subsidiarité. Il est important de créer des équipes de travail entre

les professeurs et entre les élèves, et de trouver des formes de collaboration avec les familles afin de nous soutenir mutuellement et de renforcer notre mission commune. Nous coopérons également à d'autres œuvres marianistes, à des structures diocésaines et à des organisations nationales et internationales.» (C.E.M. n° 46).

Il s'agit de tirer parti de l'enthousiasme, du talent et de la capacité des gens à assurer un leadership, à tous les niveaux de la communauté de référence.

Nous, religieux marianistes, avons fondé des œuvres éducatives dès nos origines, il y a bientôt deux siècles. Nous continuons aujourd'hui à consacrer le meilleur de nos ressources humaines et matérielles à l'éducation à travers tous les continents. Les mutations de notre monde et le développement des œuvres marianistes dans de nouvelles cultures nous interrogent sur la manière innovante de répondre à ces situations nouvelles et de transmettre notre expertise et nos traditions éducatives aux nouveaux ouvriers qui nous rejoignent dans cette tâche.

Enracinés dans notre histoire et bien ancrés dans le présent, nous serons capables d'affronter l'avenir avec confiance si nous savons unir fidélité et créativité dans notre agir. Héritée d'un passé, aujourd'hui plein de vie et ouvert aux promesses de l'avenir, notre œuvre d'éducation marianiste continue à être un **héritage** et un **projet**.

De ces convictions est née la collection *L'Éducation Marianiste : Tradition et Projet*. Sa finalité est d'offrir un instrument de formation et de réflexion pour toutes les personnes et les groupes qui sont engagés dans l'œuvre éducative marianiste ; une source également d'inspiration pour les projets éducatifs locaux. La collection comprend différents volumes qui cherchent à approfondir et développer ce qui se trouve déjà dans les documents existants consacrés aux caractéristiques de l'éducation marianiste.

0 L'Éducation Marianiste Tradition et Projet

1 Charisme Marianiste et Mission Éducative

2 Principes de l'Action Éducative Marianiste

3 Éducation Marianiste et Contexte

4 Identité de l'Éducation Marianiste

5 Pratique de l'Éducation Marianiste: Institutions, Éducateurs et Éduqués

6 Leadership et Animation

7 Nouveaux Scénarios pour une Nouvelle Éducation



L'ÉDUCATION MARIANISTE
TRADITION ET PROJET

