

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**FORMATION CONTINUE ET ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES DU DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT :
L'ÉVALUATION D'UNE APPROCHE ET DE SES EFFETS**

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MICHEL GRAVEL

JUIN 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec à Hull (UQAH)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



Gilles A. Bonneau, directeur de recherche

Université du Québec à Chicoutimi



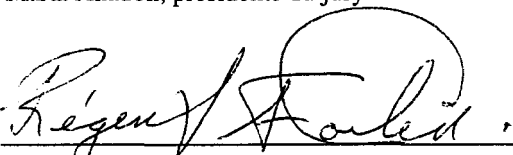
Jean-Claude Vachon, codirecteur de recherche

Université du Québec à Chicoutimi



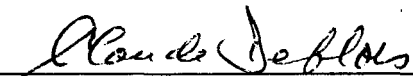
Marta Anadón, présidente du jury

Université du Québec à Chicoutimi



Régine Fortin, examinatrice externe du réseau UQ

Université du Québec à Rimouski



Claude Deblois, examinatrice externe au réseau UQ

Université Laval

Thèse soutenue le 26 juin 2002.

RÉSUMÉ

Cette recherche évaluative s'inscrit dans la perspective du développement des compétences du directeur d'établissement à partir d'une approche de formation continue. Elle a pour but de faire ressortir les améliorations que la formation continue peut apporter à la compétence professionnelle du directeur d'établissement en plus de dégager les conditions de formation favorables au développement de telles compétences. Dans ce cadre global, à partir de la prise en considération d'éléments contextuels liés à la remise en question de l'école, de l'évolution du rôle de directeur d'établissement, des connaissances sur la réussite éducative et de la complexité de la fonction, les objectifs de recherche visent à identifier les principales compétences issues des activités de formation, à apprécier la contribution de la formation au développement des compétences et enfin à dégager les conditions de formation favorables à l'amélioration de telles compétences.

Les fondements théoriques abordent les principes fondamentaux à la base d'une gestion renouvelée, tels l'autonomie, la responsabilité et la cohérence. Vient ensuite une analyse du concept de formation continue et de ses caractéristiques, notamment l'interactivité du processus de formation et la résolution de problèmes concrets. Les autres concepts importants pour cette étude sont ceux relatifs à l'apprentissage vu dans une perspective socio-constructiviste et à la compétence. Celle-ci étant d'abord considérée dans un sens large et ensuite dans sa dynamique combinatoire et contextualisée à la pratique professionnelle. Ces fondements servent d'assises à l'élaboration de l'instrumentation méthodologique nécessaire à une telle étude, en l'occurrence un éventail d'outils méthodologiques de nature qualitative et un questionnaire. Les informations ainsi recueillies sont analysées, à partir du contenu manifeste, dans trois grands mouvements d'analyse traitant, dans l'ordre, les données préliminaires, les données à caractère interactif et les données transférables.

C'est à partir de ces mouvements d'analyse que se dégage une première interprétation des données recueillies. Il en ressort, d'abord, un ensemble de compétences regroupées sous quatre catégories que sont les compétences d'ordre techniques, relationnelles, contextuelles et symboliques. Les propos des directeurs et des intervenants permettent de donner un sens et une portée à ces compétences émergentes de la formation continue. Viennent ensuite des précisions sur la contribution absolue et sur la contribution relative en pourcentage de la formation pour chacune des compétences ainsi que de leur importance relative dans la pratique des directeurs. Des données relatives aux conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences s'ajoutent. Ces conditions touchent, à titre d'illustration, des aspects aussi variés que les contenus

de formation, la qualité des intervenants, l'effet de groupe sur les apprentissages et les stratégies pédagogiques utilisées. Celles-ci sont présentées, selon le sens qui leur est propre, sous trois plans, soit : celui de l'efficacité, de l'efficience et de l'humain. L'importance relative de ces conditions de formation est également abordée.

Ces interprétations amènent une discussion sur les éléments constitutifs de la formation et sur l'opérationnalisation du développement des compétences. Enfin, une réflexion sur la transférabilité des concepts de vision d'apprentissage et de système de formation est proposée.

REMERCIEMENTS

Bien que le cheminement d'études doctorales se veuille essentiellement un processus solitaire, il n'en demeure pas moins qu'il ne peut se réaliser sans le soutien des proches et des professionnels de la recherche.

Je désire d'abord remercier chaleureusement les professeurs Gilles A. Bonneau et Jean-Claude Vachon qui ont dirigé ma recherche. Leur appui indéfectible, leur cohérence, la pertinence de leurs critiques et leur générosité m'ont permis de cheminer à un rythme soutenu dans cette aventure si riche en apprentissages.

Je remercie également les directeurs d'école et les intervenants au programme en administration scolaire pour leur excellente collaboration. C'est leur participation qui a rendu possible cette étude.

Je veux témoigner toute ma reconnaissance à Madame Johanne Beaumont qui m'a été d'une aide inestimable dans la constitution technique de cette thèse. Je veux également la remercier de ses encouragements constants.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier ma conjointe Denise et mes enfants Valérie et Maxime. En plusieurs occasions, ils m'ont témoigné leur support.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Le contexte social et l'éducation	4
1.1.1 La remise en question de l'école	4
1.1.2 L'évolution du rôle des directeurs d'établissement	6
1.2 Le contexte de gestion des établissements d'enseignement	9
1.2.1 La réussite éducative	9
1.2.2 La complexité de la fonction de directeur d'établissement	12
1.2.3 Les qualifications et la formation	14
1.3 À la recherche d'une adéquation de formations offertes aux directeurs d'établissement	17
1.4 Le problème, les questions et les objectifs de recherche	22
CHAPITRE II	
DES FONDEMENTS THÉORIQUES	25
2.1 Les tendances en gestion	25
2.1.1 La gestion traditionnelle	26
2.1.2 La gestion renouvelée	29
2.1.3 Les pratiques de gestion	40
2.2 La formation continue	43
2.2.1 Les caractéristiques de la formation continue	47
2.2.2 Le directeur d'établissement: un acteur de l'organisation	53

2.3	Une conception de l'apprentissage	55
2.4	De la compétence et des compétences	60
2.4.1	La compétence	61
2.4.2	Une compétence	65
2.4.3	Des compétences en management	73
2.4.4	Des compétences des directeurs d'établissement	78
2.5	Des choix conceptuels, des relations et des oppositions	83

CHAPITRE III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE		86
3.1	La position épistémologique	86
3.2	La recherche évaluative	88
3.2.1	L'approche évaluative interprétative	89
3.2.2	L'engagement du chercheur	93
3.2.3	Une forme d'évaluation axée sur les acteurs	94
3.2.4	Un type d'évaluation formative sur les compétences	95
3.3	Le vécu de formation sous évaluation	96
3.4	Les paramètres méthodologiques	99
3.4.1	Les acteurs	99
3.4.2	Les instruments d'investigation	101
3.4.3	Les stratégies de validation	105
3.4.4	Les types de données	106
3.4.5	Les indicateurs	107
3.4.6	L'analyse des données	108
3.4.7	Les mouvements d'analyse et l'organisation préliminaire des données	112
3.5	Les choix méthodologiques, les relations et les oppositions	115

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES		117
4.1	Les éléments de planification et d'appréciation de la formation	118
4.2	Les principales compétences issues des activités de formation	119
4.2.1	Des compétences techniques	120
4.2.2	Des compétences relationnelles	126
4.2.3	Des compétences culturelles	129
4.2.4	Des compétences symboliques	134
4.2.5	Un résumé des principales compétences issues des activités de formation	136
4.3	De la contribution de la formation reçue au développement des compétences identifiées	138
4.3.1	La contribution de la formation reçue	138
4.3.2	L'importance relative des diverses compétences	149
4.4	Des conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences ..	152
4.4.1	Au plan de l'efficacité	153
4.4.2	Au plan de l'efficience	166
4.4.3	Au plan humain	175
4.4.4	La synthèse de l'importance relative des conditions de formation	180

CHAPITRE V		
UNE DISCUSSION DE LA FORMATION CONTINUE ET DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES	.....	184
5.1 Les systèmes et les effets synergiques de la formation	.....	184
5.2 L'apprentissage, la régulation et les compétences	.....	188
5.3 Un essai d'intégration	.....	192
5.4 Le développement des compétences et les systèmes de formation	.....	192
CONCLUSION	.....	196
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	.....	199
ANNEXE I	Knowledge and Skill Base For Principals	214
ANNEXE II	Le consortium inter-états de l'accréditation des leaders scolaires	216
ANNEXE III	La description d'emploi type	223
ANNEXE IV	Les programmes d'études supérieures en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi	229
ANNEXE V	La liste des activités réalisées par la cohorte pointée dans la présente recherche	231
ANNEXE VI	La fiche d'évaluation des cours	232
ANNEXE VII	La fiche d'observation participante	236
ANNEXE VIII	L'analyse des plans de cours et l'analyse des fiches d'évaluation	238
ANNEXE IX	Le "Focus group"	245
ANNEXE X	Le guide d'entrevue (dirigée)	249
ANNEXE XI	Le groupe de discussion	251
ANNEXE XII	Le questionnaire	254

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1	Gestion traditionnelle vs gestion renouvelée (FQDE, 1996, p.104) ...	31
Tableau 2.2	Les effets de différents types d'interventions sur l'efficacité et la productivité des employés (Seyfarth, 1999)	51
Tableau 3.1	Éléments liés à la collecte de données	113
Tableau 4.1	Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences techniques	139
Tableau 4.2	Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences relationnelles	141
Tableau 4.3	Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences culturelles	143
Tableau 4.4	Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences symboliques	146
Tableau 4.5	Sélection pondérée des diverses compétences par les répondants.....	150
Tableau 4.6	Poids relatif des catégories de compétences	151
Tableau 4.7	Importance relative en % des dispositions liées aux objectifs, aux contenus et aux modèles de formation	157
Tableau 4.8	Importance relative en % de quatre dispositions liées aux intervenants	160
Tableau 4.9	Importance relative en % de l'orientation, de la cohérence et de la continuité de la formation.....	162

Tableau 4.10	Importance relative en % des dispositions visant le transfert, le choix des travaux,, la place de la réflexion et la forme de l'évaluation.....	165
Tableau 4.11	Importance relative en % des échanges entre pairs et de la complémentarité des expertises.....	168
Tableau 4.12	Importance relative en % du calendrier, du style d'apprentissage, de la cadence et de l'inclusion d'un temps d'intégration.....	170
Tableau 4.13	Importance relative en % de la taille des groupes et de l'adéquation des locaux	172
Tableau 4.14	Importance relative en % de la variation des stratégies pédagogiques et de leur application adaptée au contenu.....	175
Tableau 4.15	Importance relative en % d'un réseau d'échange, de la dynamique entre les pairs et du partage de l'expérience	177
Tableau 4.16	Importance relative en % des diversités des provenances et des parcours des personnes	179

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1	Approche systémique du concept des pratiques de gestion	42
Figure 2.2	Les caractéristiques de l'ancien et du nouveau modèles de la formation continue (Moreau, 1998)	49
Figure 2.3	Effets de la réflexion sur les savoirs de base et la créativité (Kowalski, 1999, p.386)	63
Figure 2.4	La compétence: une résultante (LeBoterf, 1997)	64
Figure 2.5	Les compétences: une durée de vie de plus en plus courte (Bouteiller, 1997, p.15)	69
Figure 2.6	Matrice des compétences et des savoirs professionnels et trois configurations de chefs d'établissement (Pelletier, 1996, p.106)	75
Figure 2.7	Le losange philosophique (Bédard, 1999)	77
Figure 2.8	Architecture pour la construction des domaines (Thomson, 1993, p.XVII)	81
Figure 2.9	Réseau notionnel de l'analyse projetée	85
Figure 3.1	Trois pôles de la formation	97
Figure 3.2	Dynamique du programme.....	98
Figure 3.3	Composantes de l'analyse des données: modèle interactif (Miles et Huberman, 1994)	110
Figure 3.4	Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données (Miles et Huberman, 1988)	110
Figure 3.5	Mouvements d'analyse	114
Figure 3.6	Les divers aspects de la démarche de recherche	116
Figure 5.1	Éléments constitutifs du système de formation continue	185

Figure 5.2	Dynamique de la prise en charge	186
Figure 5.3	Dynamique de l'effet de groupe	188
Figure 5.4	Opérationnalisation du développement des compétences par la construction et la régulation des savoirs	189
Figure 5.5	Présentation schématique de la formation continue de type ouvert et évolution des compétences	192

INTRODUCTION

Réaliser une recherche doctorale, c'est s'engager dans une démarche de formation continue riche en apprentissages et propice au développement de compétences relatives à la recherche. La motivation pour un tel chantier prend sa source dans un objet de recherche signifiant pour le chercheur car il fait référence à un vécu récent et empreint d'expériences diverses à la fois en tant que directeur d'établissement et d'intervenant auprès de ces acteurs que sont ces mêmes directeurs d'établissement. Le titre de cette étude, *Formation continue et évolution des compétences du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets*, identifie bien les principaux axes qu'elle privilégie.

La conjoncture d'un monde de l'éducation en quête d'une meilleure réussite éducative pour ses élèves se veut propice à une telle recherche, plus particulièrement dans un contexte où le Québec est à l'aube d'un renouvellement massif de l'effectif de ses directeurs¹ d'établissement. D'autant plus que les approches traditionnelles de formation ne se veulent plus une solution à la mise à jour et au renouvellement des compétences des gestionnaires. Le chapitre premier portant sur la problématique aborde ces aspects et permet la formulation des questions et objectifs de la présente étude, laquelle consiste à dégager l'évolution des compétences du directeur d'établissement engagé dans une démarche de formation continue mais aussi à cerner les conditions de formation favorables au développement de ces mêmes compétences.

L'examen de la littérature réalisé au deuxième chapitre permet de faire ressortir les concepts abordés. Le passage à un modèle de gestion renouvelée pose les assises d'une formation elle-même renouvelée dans son orientation souple et son caractère

¹ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

ouvert. Une formation qui cherche le maillage de la théorie et de la pratique par des apprentissages se traduisant en compétences dans la pratique professionnelle.

L'examen d'une démarche de formation ouverte et des compétences qui en résultent s'inscrit dans un processus d'amélioration des acteurs et des systèmes dans lesquels ils œuvrent. Pour réaliser cet examen et cerner les effets d'une formation participative, la méthodologie qualitative est privilégiée car elle se révèle en mesure de rejoindre les acteurs, porteurs de sens pratique, dans leur réalité. Le troisième chapitre est le lieu de la description de l'approche et des instruments méthodologiques. Il s'avère qu'il s'agit d'une recherche évaluative interprétative axée sur les acteurs et utilisant un large éventail de méthodes de collecte des données.

La présentation des données permet de dégager un ensemble structurant de caractéristiques ou d'éléments en relation avec la formation continue avec l'évolution des compétences. Cet ensemble d'éléments s'est construit, à l'aide d'outils modernes de traitement des données qualitatives, à partir d'une compilation graduelle et complémentaire des différents blocs d'informations recueillies.

Le dernier chapitre se veut une discussion sur la formation continue et sur l'évolution continue des compétences des directeurs d'établissement. Cette discussion ajoutée à l'interprétation des données amorcée au chapitre précédent et propose une réflexion plus globale du chercheur sur les systèmes de formation ou d'apprentissage.

Chapitre I

LA PROBLÉMATIQUE

La présente recherche porte sur une démarche de formation continue visant à contribuer au développement professionnel de directeurs d'établissement, par l'évolution de leurs compétences de gestionnaires et de leaders éducatifs. La formation continue, qui se déroule dans le cadre d'un programme universitaire de deuxième cycle en administration scolaire, se caractérise par une approche prônant une prise en charge par les directeurs de leur processus de formation, en fonction de leurs besoins collectifs et individuels. Mais cette approche de formation continue est-elle adéquate? Répond-elle aux besoins des gestionnaires? Y a-t-il évolution des compétences? Voilà autant de questions justifiant l'évaluation de cette formation continue. Plus précisément, on cherche à savoir quelles améliorations la formation continue peut-elle apporter à la compétence professionnelle des directeurs d'établissement et quelles sont les conditions de formation favorables au développement de ces compétences?

Les données recherchées s'inscrivent dans une réalité sociale difficilement quantifiable où l'on cherche à comprendre, en contexte, le phénomène de la formation et de ses retombées sur les compétences des directeurs d'établissement. C'est pourquoi l'étude repose sur des fondements constructivistes, mis de l'avant par une recherche évaluative interprétative, où le savoir se construit à partir des acteurs engagés dans une démarche de formation.

Au niveau de la mise en place des éléments constituant ce premier chapitre, la première partie aborde l'articulation de la problématique de recherche qui émerge d'une prise en considération de pressions sociales sur le système d'éducation dans une perspective où le savoir prend une importance stratégique de premier plan dans notre société. L'école occupe, comme vecteur de transmission du savoir, une position clé au

niveau du maintien et du développement de la richesse collective d'un État. Elle devient ainsi un objet de préoccupation politique. Il en découle un environnement de recherche de la réussite avec la mise en place de réformes qui ont des répercussions sur les rôles et les fonctions des directeurs d'établissement, plus particulièrement au niveau de nouvelles approches de gestion à mettre en place. Cette évolution de leur rôle implique une mise à jour et un renouvellement des compétences demandées aux gestionnaires scolaires.

La deuxième partie traite du contexte particulier des établissements d'enseignement qui ont une mission qui leur est propre, soit la réussite éducative des élèves. Cet aspect de la réussite éducative des élèves est abordé sous l'angle de l'école. Certaines caractéristiques relatives à la complexité de la gestion scolaire sont également amenées. Il est également fait état des exigences relatives pour l'accession à l'emploi de directeur d'établissement en plus de dresser un portrait succinct des niveaux de scolarité demandés et atteints au Québec, en Ontario et aux États-Unis.

Viennent ensuite des éléments relatifs à la remise en question de la formation offerte aux directeurs d'établissement des États-Unis comme à ceux du Québec. Cette troisième partie fait notamment mention de certaines expériences aux États-Unis, pays qui, par plusieurs aspects, se distingue du Québec dans la formation offerte aux directeurs d'établissement. Ce premier chapitre se termine par la formulation du problème de recherche ainsi que des questions et des objectifs qui s'y rattachent.

1.1 LE CONTEXTE SOCIAL ET L'ÉDUCATION

1.1.1 La remise en question de l'école

Les contextes économique (mondialisation des marchés, augmentation de la concurrence, climat d'incertitude, transformation du marché de l'emploi, finances publiques), social (niveau de vie à la baisse et d'éducation à la hausse, démographie, valeurs modernes) et technologique (société de l'information, perte et création d'emplois) suivent une évolution rapide au sein d'un environnement turbulent. Cet environnement a obligé les entreprises, depuis plus d'une dizaine d'années, à se questionner sur leurs façons de faire pour assurer leur pérennité. Cette remise en question atteint depuis quel-

ques années le domaine public ainsi que celui des organismes scolaires. Sur plusieurs aspects, la situation des écoles ressemble à celle vécue par les entreprises: problèmes de performance (efficacité, efficience), doléances d'une clientèle de plus en plus capricieuse, insatisfaction du personnel, modes de gestion datant d'une autre époque, relations de travail conflictuelles, dysfonctionnements structurels et organisation du travail rigide et bureaucratique.

L'école vit une période difficile dans le sens où elle est soumise à une critique importante. Certains évoquent même une situation de crise. De toute évidence, en raison de son influence particulière sur l'avenir, le système d'éducation ne peut échapper aux remises en question d'une société en perpétuel développement. «Il ne se passe pas une semaine, en effet, sans qu'on remette en cause le système québécois d'éducation.» (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p.11).

C'est dans ce contexte que l'école devient, par surcroît, un enjeu économique de premier plan pour les pays industrialisés qui tiennent à prendre leur place dans une économie éclatée et de plus en plus axée sur le savoir. Drucker (1996) a été l'un des premiers à évoquer cette tendance:

Le facteur compétitif décisif, ce sera la rapidité avec laquelle l'individu, l'entreprise, le secteur industriel ou le pays acquerront leurs connaissances et les mettront en œuvre. C'est ce qui déterminera la carrière et les opportunités de carrière de l'individu et la performance, peut-être même la survie de l'entreprise, du secteur industriel et du pays. La société du savoir deviendra inéluctablement beaucoup plus concurrentielle que tout ce que nous avons connu jusqu'à aujourd'hui (p.207).

Le savoir devient une préoccupation de premier plan pour les gouvernements et les entreprises. Dubé (1998, p.4) mentionne que la majorité des économies industrialisées s'orientent graduellement vers une économie du savoir. L'auteur ajoute qu'en «misant sur le savoir, on obtient un avantage concurrentiel significatif, en plus d'être plus difficile à concurrencer.» Un signe tangible de ce passage se veut «la mesure du savoir» de l'entreprise que les banques reconnaissent de plus en plus (Guay, 1997, p.6), et d'«actif reconnu» par les techniques d'évaluation d'entreprise (Vallerand, 1998, p.6).

Mais qu'en est-il du système d'éducation ou de l'école dont l'une des premières responsabilités se veut la transmission de savoirs? Pour Drucker (1996), elle devient le cœur des préoccupations sociales et un objet de débat et de décisions politiques. Ainsi la pression qui s'exerce actuellement sur notre système d'éducation québécois n'est donc pas le seul fait d'un mouvement politique partisan ou d'une réforme occasionnelle. Cette pression s'inscrit plutôt dans un mouvement de fond qui a et qui aura des conséquences directes sur le système d'éducation et en l'occurrence sur les fonctions de gestion et sur la formation des directeurs d'établissement.

1.1.2 L'évolution du rôle des directeurs d'établissement

Au Québec, la fonction de directeur d'établissement a beaucoup évolué depuis près de quarante ans. Elle suit le rythme d'une école elle-même en proie aux mutations de la société. Brassard *et al.* (1986, pp.11-12), dans leur étude sur les rôles des directions d'école au Québec, nous ramènent aux définitions de la fonction des années soixante qui tendaient à considérer le directeur surtout comme le principal éducateur ou pédagogue de l'école. L'accent portait alors sur les aspects éducatifs et pédagogiques dans le cadre relativement contraignant de l'époque. Avec la mise en place de la réforme Parent, les efforts se sont orientés sur la gestion des ressources amenuisant ainsi l'attention accordée par la direction aux aspects d'animation et de vie pédagogique. À titre d'exemple, des directeurs actifs à cette époque évoquent parfois toute la complexité et l'ampleur de la tâche que nécessitait la fabrication des horaires dans les polyvalentes. C'est à cette époque que s'est opérée la dissociation de la fonction enseignante et de direction qui s'est d'ailleurs symbolisée par la création d'associations professionnelles (contrairement aux provinces voisines de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick où les directions d'école font toujours partie de la même accréditation que les enseignants).

Les mêmes auteurs font également référence à la décennie des années 1970 qui a amené trois développements majeurs. D'abord, le désir des parents de s'impliquer dans la vie de l'école, leur volonté d'être écouté et d'exprimer leurs attentes. Ensuite, la perception du milieu sur la performance des écoles reliée à la concurrence des écoles privées. Enfin, la prise en charge collective des directions d'école par le biais de leurs

associations professionnelles. En 1979, la loi reconnaît l'autorité du directeur dans l'établissement qu'il dirige.

Le début des années 1980 a été marqué par des échecs législatifs (projet de Loi 40 et Loi 3)¹. C'est seulement en 1988 que la Loi sur l'instruction publique vient clarifier précisément les fonctions et pouvoirs du directeur d'école. On y mentionne que sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, il assure la direction pédagogique et administrative de l'école. Les parents prennent toujours plus de place, particulièrement par la mise en place d'un Conseil d'orientation.

Au début des années 1990, le rôle du directeur d'établissement est sérieusement remis en question par plusieurs intervenants et auteurs, notamment par le Conseil supérieur de l'éducation (1993) dans son *Rapport annuel de 1991-1992*. Dans ce rapport, il est question du caractère distinctif de la gestion de l'éducation par son caractère social, public, démocratique et par le caractère ouvert, collectif et humain des activités liées à la gestion. Le bilan que l'on dresse de la gestion en éducation est plutôt sévère.

Dans cet ordre d'idées, on peut dire que l'accroissement des attentes sociales à l'égard de l'institution scolaire, l'imposition d'importantes limitations budgétaires aux institutions publiques de même que la précision excessive du cadre des relations de travail ont contribué largement à forger les styles de gestion en éducation et à les marquer du sceau du légalisme et de la prudence (p.13).

Au niveau des lacunes, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) note une trop grande concentration sur l'administration et les affaires courantes et ponctuelles, le maintien d'une conception traditionnelle du leadership axée sur l'existence de rapports plutôt hiérarchisés et finalement, le peu d'empressement à effectuer l'examen critique des actions et à évaluer les résultats atteints.

Le Conseil supérieur de l'éducation propose aux gestionnaires de se référer à un modèle de gestion plus convivial, plus ouvert, plus efficace et mieux adapté. Plusieurs auteurs ou organismes américains et québécois tels DeMoulin (1992), la Fédération

¹ Le projet de Loi 40, proposé par le gouvernement péquiste, fut abandonné en raison de fortes oppositions provenant du milieu de l'éducation. La Loi 3, adoptée par le gouvernement libéral, fut déclarée inconstitutionnelle par un avis de la Cour suprême.

québécoise des directeurs d'établissements (1996), l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996), Lunenburg (1996), le MEQ (1995a), le National Association of School Principals (1996: cité dans Grégoire, 1993) et Thompson (1992: cité dans Grégoire, 1993) vont également dans le même sens. La fonction «comme telle» de directeur d'établissement n'est toutefois pas remise en question; c'est même plutôt l'inverse car on mentionne fréquemment l'influence de leur rôle dans la bonne marche de l'établissement et sur la réussite éducative des élèves.

Un rapport du MEQ (1995a) visant à établir les balises de la préparation à la direction d'un établissement scolaire traduit bien le malaise en mentionnant que la profession de directeur d'établissement est en pleine effervescence, qu'elle est en train de se construire une nouvelle identité, ce qui demande l'acquisition de nouvelles compétences. La configuration du rôle attendu d'une direction d'établissement, par une gestion plus collégiale, une ouverture sur le milieu et une augmentation des pouvoirs et responsabilités des écoles, est par ailleurs inscrite dans la réforme de l'éducation. À cet effet, le plan ministériel du Gouvernement du Québec (1997) souligne l'importance d'un leadership pédagogique plus affirmé, d'une gestion collégiale et du développement de qualités axées sur le dialogue et la transparence. Pour soutenir les directeurs, le gouvernement propose que ceux-ci s'engagent dans un processus de formation continue. Cette formation continue n'est cependant pas un fait accompli, mais plutôt une situation à construire, car comme en témoignent Ouellet, Poncelin de Rancourt et Bourget (1999), les cadres ont été incités vigoureusement à changer de style de gestion sans recevoir le support nécessaire à ce changement important.

La transformation du rôle se confirme par ailleurs dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique (1998) qui vient clarifier mais également accroître les responsabilités des directeurs d'établissement, comme en témoigne cet énoncé du ministère de l'Éducation (1995a, pp.13-14):

Le mouvement de décentralisation de responsabilités accrues vers l'école récemment amorcé au Québec s'inscrit donc dans cette évolution d'un accroissement des responsabilités du directeur ou de la directrice d'établissement d'enseignement. Les articles de loi 44 à 54 confient à la direction d'un établissement scolaire la responsabilité de la gestion de l'ensemble des programmes et des ressources humaines tant du point de vue administratif que pédagogique.

Comme le mentionne le CSE (1999a), les décisions légales, en renforçant l'autonomie et la responsabilité de l'école, modifient la situation actuelle à l'avantage de l'ensemble des groupes impliqués dans l'école. «Ces décisions placent la direction d'école dans un contexte profondément remanié, à l'origine de nouveaux défis pour l'école.» (p.5). Cet élargissement des responsabilités incite les directeurs d'établissement à adopter de nouvelles pratiques et donc à faire l'acquisition de nouvelles compétences pour l'exercice d'une fonction déjà complexe.

1.2 LE CONTEXTE DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

1.2.1 La réussite éducative

La principale donnée d'un établissement d'enseignement ce sont les élèves qui le fréquentent, qui y sont dans un but bien précis, soit leur réussite éducative. Pour les fins de la présente recherche, la réussite éducative est abordée sous l'angle de l'école et non de la classe ou de l'élève, dans le but de bien cibler le champ d'action du directeur d'établissement, entendu que la réussite de l'école est tributaire de celle des élèves et de l'action des enseignants. Or, la littérature dégage une multitude de facteurs qui caractérisent les écoles performantes. Nous tenterons ici de cerner des éléments qui font consensus. Tout d'abord, une étude effectuée au Québec par Brunet, Brassard et Corribeau (1991) traite de l'efficacité organisationnelle en milieu scolaire. Les auteurs ont interrogé des directions d'école et des enseignants sur les facteurs qui influencent l'efficacité dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Ces perceptions combinées à la performance réelle des établissements ont permis aux auteurs de dégager les traits caractéristiques des écoles efficaces et moins efficaces en terme de climat organisationnel et de style de leadership. Les principales conclusions de l'étude sont à l'effet qu'au primaire le style de leadership de la direction semble jouer un rôle plus important que le climat organisationnel alors qu'au secteur secondaire, ce serait plutôt l'inverse.

Les auteurs ajoutent que leurs conclusions corroborent les deux principes qui influencent le climat selon Halpin et Croft (1982: dans Soucy, 1993). Premièrement, la façon dont le leader se comporte est moins importante que la façon dont les membres du groupe perçoivent ses comportements car cette perception influence la façon dont

les membres se comportent. Deuxièmement, selon eux, un déterminant essentiel à l'efficacité d'une école est l'habileté du directeur à créer un climat où lui et les autres membres du groupe peuvent initier et compléter des comportements de leadership.

Dans une recherche bibliographique, sélective et analytique réalisée par Grégoire (1990) pour le ministère de l'Éducation, on dégage certains facteurs qui façonnent «une bonne école». Ces facteurs sont tirés de 14 études sélectionnées pour leur rigueur et leur étendue. L'ensemble des études proviennent des États-Unis et font référence à l'établissement scolaire et à ses composantes (objectifs, structures, programmes, ressources, etc.).

De ces études se dégagent des domaines jouant un rôle charnière dans la réussite des élèves (Grégoire, 1990, p.71). Ces domaines sont:

- les fins et les objectifs poursuivis par l'établissement scolaire;
- le «leadership», surtout de caractère pédagogique, qui irrigue son organisation et ses modes de fonctionnement;
- le programme d'études ou, plus exactement, le curriculum réel qui y est enseigné;
- la pédagogie que le corps enseignant y déploie pour rejoindre selon ce qu'ils sont les élèves qui le fréquentent, les motiver et les rendre actifs dans leurs cheminements intellectuels et, plus globalement, humains;
- les relations que sa direction et son corps enseignant entretiennent avec le milieu, notamment les parents;
- l'évaluation qu'on y fait, des élèves certes, mais aussi de l'enseignement, du corps enseignant et de la direction;
- enfin le climat, la culture ou l'«ethos» qui imprègne le déroulement quotidien de son activité.

Il ressort de ces études un courant pouvant se traduire en un énoncé, «Schools can make a difference» qui se confirme par plusieurs autres études dont celle réalisée au Québec par Migué et Marceau (1989). Dans leur ouvrage intitulé *Le monopole public de l'éducation*, qui se veut une étude comparative de l'école privée et de l'école publique, les auteurs font état d'une étude de deux analystes du Brookings Institution sur la performance des écoles à partir de l'excellence scolaire des étudiants. Leur étude s'appuyait sur une enquête nationale et des tests administrés à 25 000 élèves, répartis dans 1 000 écoles publiques et privées des États-Unis. Il s'en dégage un facteur sous-jacent à l'organisation productive: l'autonomie.

Migué et Marceau ajoutent (1989, p.37):

L'articulation des objectifs, le leadership, l'esprit d'équipe, la spécification concrète des politiques, le projet éducatif sont eux-mêmes conditionnés par le cadre institutionnel dans lequel s'insère l'école. L'étude découvre en effet que la plupart des qualités organisationnelles favorables à la performance sont directement proportionnelles à l'autonomie dont jouit l'école et inversement proportionnelles au contrôle extérieur qui s'exerce sur elle.

Dans la même veine, Smith et Bordonaro (1996, p.3) font état des conclusions d'un ouvrage de Mortimore (1988) intitulé *School Matters* («L'école, ça compte»): Il est possible de résumer les résultats de leur étude réalisée dans les écoles du premier cycle du secondaire de Londres en disant que, oui, l'école peut vraiment faire une différence.

Dernièrement, l'Unesco (1996, p.39), dans son rapport portant sur l'action mondiale pour l'éducation, confirme ce discours à l'effet que l'école peut faire la différence. On peut y lire:

Parmi les facteurs qui influent le plus fortement sur les performances des élèves, ce ne sont ni l'effectif des classes, ni même la qualification des enseignants qui occupent la première place, mais le style de direction pédagogique et administrative de l'école. C'est l'école, et non la classe, qui constitue le lieu privilégié où s'articulent et deviennent cohérentes les diverses mesures prises pour améliorer la qualité de l'éducation. Aussi, dans certains pays, les stratégies de réforme prennent-elles aujourd'hui pour cible le site éducatif, et non les élèves, les enseignants, les programmes d'études ou l'institution scolaire dans son ensemble.

Il en va ainsi pour le Québec qui prend l'établissement scolaire comme cible de la présente réforme de l'éducation. On veut une école autonome et responsable, proche de la communauté, des «apprenants», une école capable de prendre des décisions et d'en rendre compte. L'école comme élément important de la réussite scolaire est d'ailleurs à la base de plusieurs rapports² émanant d'organismes du milieu qui ont fait des recommandations s'inscrivant dans un paradigme de gestion renouvelée et des courants qui en découlent.

² Au Québec, les principaux organismes qui ont produit des rapports assez étoffés sont la Commission des États généraux (1996), le Conseil supérieur de l'éducation (1993, 1999), l'Association des directeurs d'école du Saguenay-Lac-St-Jean (1995), la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement (1996, 1997) et le ministère de l'Éducation (1997).

1.2.2 La complexité de la fonction de directeur d'établissement

Le directeur d'établissement exerce une fonction-clé qui lui procure une grande visibilité. Il lui revient de donner l'exemple et d'assumer un certain leadership dans son établissement. Toutefois, le fait d'exercer une fonction-clé n'est plus synonyme de leadership. Drucker (1997, p.11) mentionne que le leadership est une question de responsabilité mais que la seule chose qui le définit véritablement est que «le leader est un individu capable d'en entraîner d'autres à sa suite, faute d'être suivi, nul ne peut être considéré comme un leader.»

Girard, McLean et Morissette (1992) s'appuient sur la recherche pour confirmer que, de façon significative, trois aspects du comportement du directeur, en tant que leader, sont susceptibles de marquer le climat de l'école et de favoriser les conditions de la réussite éducative:

Il y a d'abord ce qu'on appelle l'exemple ou, de façon plus recherchée, le modelage. Il y a également l'encouragement, conscient ou inconscient, donné par la direction à l'égard de ce qui se passe dans l'école. Il y a enfin l'habileté du directeur à créer le consensus sur les aspects importants du climat de l'école ou de la supervision pédagogique (p.18).

Sergiovanni (1991) associe leadership et culture dans une perspective où la culture offre des normes qui définissent comment on doit accomplir les choses, c'est un espace symbolique pour les enseignants, étudiants et directeurs dans leur tâche. La création de culture est une source puissante du leadership en éducation.

Pour Sharp, Walter et Sharp (1998, p.XI), le leadership est actif, non passif. Le leadership est le jugement dans l'action. Les leaders en éducation ne doivent pas seulement avoir la connaissance, ils doivent agir, en fonction de dispositions particulières, selon la compréhension qu'ils ont des situations. Ce «savoir agir» donne une performance qui devient l'élément intégrateur du leadership en éducation.

Drucker (1997) mentionne également que le milieu associatif et social est riche en leaders de qualité. Handy (1997, p.38) va dans le même sens et aborde l'importance d'agir pour une cause. Il mentionne que les véritables leaders rejoignent souvent les organismes humanitaires car il y trouvent une cause plus noble et généreuse que l'enri-

chissement des actionnaires d'une compagnie. La réussite éducative se veut une cause valable et légitime qui constitue un enjeu toujours grandissant pour les nations, les communautés et les jeunes eux-mêmes. Comme le constate Girard *et al.* (1992), «La tâche du gestionnaire est relativement complexe et par surcroît, gérer un système d'éducation n'est pas facile; d'une part, parce que les objectifs sont imprécis et, d'autre part, parce que les attentes des individus sont très élevées.»

D'autres auteurs, tel Pelletier (1998), traitent de cette complexité de gestion en éducation. À partir du constat de l'intérêt toujours grandissant du monde des entreprises, l'auteur propose une explication de cette complexité de gestion en faisant ressortir trois facettes importantes du métier de gestionnaire scolaire; celle de se préoccuper de formation, d'assumer des fonctions de direction et d'accorder un support psychologique et un soutien social au personnel, aux élèves et même aux parents des élèves.

Bien qu'exerçant un emploi difficile, le directeur doit «faire face à la situation» car son influence sur la réussite éducative est déterminante. Une approche de gestion renouvelée s'impose de plus en plus et à l'instar de plusieurs auteurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1993, pp.29-32) fait part, dans son rapport annuel, des grandes visées de la gestion de l'éducation:

1. Que les perspectives de gestion soient plus vastes et qu'elles englobent et tiennent compte des réalités et des visées sociales.
2. Que les actions quotidiennes soient situées dans une planification à long terme.
3. Que le modèle de gestion favorise des pratiques qui suscitent l'adhésion des personnes aux buts poursuivis. Donc qu'il y ait partage d'une même culture institutionnelle.
4. Qu'il y ait décentralisation des pouvoirs.
5. Que le financement de l'éducation soit situé dans un contexte de priorités sociales.
6. Que l'évaluation et l'imputabilité soient obligatoires.

Dans un article intitulé *Supervising Schooling, Not Teachers*, Duffy (1997) propose une approche qui s'inscrit dans ces visées. L'auteur explique que l'école est un lieu de savoir avec des travailleurs du savoir que sont les enseignants. Ceux-ci évoluent dans un contexte dont ils tirent la majeure partie des savoirs dont ils ont besoin. Duffy parle de la nécessité d'opérer un changement de paradigme et propose la supervision du travail basée sur le savoir, *Knowledge Work Supervision*, au niveau de toute l'école.

Cette supervision doit être planifiée, soutenue et surtout s'exercer dans une perspective d'amélioration continue de l'organisation ou d'une approche qualité. Les éléments de cette approche s'appuient sur les avancés d'auteurs tels Deming (1988), Senge (1991) et Block (1993).

Il est cependant difficile de bien cerner le contexte d'exercice professionnel des directeurs pour leurs établissements respectifs. Fortin et Gélinas (1997, p.66), dans une étude sur la gestion du perfectionnement chez les directeurs d'école, notent: «Nous constatons à la fois des transformations des pratiques individuelles et des pratiques collectives, mais nous constatons également une différenciation de ces pratiques en fonction des personnalités de chacun et des contextes de chaque école.»

On peut en dégager que l'exercice professionnel du directeur d'établissement se joue dans un cadre complexe, un contexte particulier et évolutif qui implique une mise à jour régulière du bagage de compétences.

1.2.3 Les qualifications et la formation

Au Québec, pour accéder à l'emploi de directeur d'école, il faut répondre aux qualifications minimales établies dans le *Règlement sur les conditions d'emploi de directeurs d'école* du Gouvernement du Québec (1997). Les qualifications demandées sont un grade universitaire de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié, cinq ou huit années d'expérience pertinente selon la taille de l'école et une autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le Ministre. De plus, à compter du 1^{er} septembre 2001, des études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion, dont six doivent être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'établissement, sont exigées.

Des données supplémentaires concernant l'état de la formation des directeurs d'école sont disponibles à partir de deux sondages assez récents. Le premier du MEQ (1995b) s'adresse à l'ensemble des directeurs de la province (francophones et anglophones, 1 500 questionnaires distribués avec un retour d'environ 45%) et le deuxième de Van der Vlist *et al.* (1997) de l'Université McGill (secteur anglophone, 192 questionnaires distribués avec un retour de 64%). Dans le questionnaire du MEQ, on

apprend que 59,3% des directeurs n'ont aucune autre formation en administration scolaire que celle d'un programme de perfectionnement spécifique. Dans ceux qui ont suivi un tel programme, celui-ci date, la plupart du temps, de plus de dix années. Du côté anglophone, on constate également que pour 75% des répondants, le dernier diplôme obtenu de façon formelle date de plus de 16 années. On y mentionne que le développement professionnel se fait à court terme et de façon plutôt décousue. L'enquête de McGill fait état d'un problème jugé «systémique» et propose de mettre en place des approches de formation nouvelles et flexibles devant répondre aux besoins de développement à long terme des gestionnaires scolaires.

En Amérique du Nord, c'est au Québec que l'on retrouve les plus faibles exigences pour accéder à la fonction de direction d'un établissement d'enseignement. Aux États-Unis comme en Ontario, le diplôme universitaire jugé acceptable est la maîtrise ou le doctorat. Les statistiques américaines du National Center for Education Statistics de 1989-1990 (cités par Grégoire, 1993, p.17) établissent que: «La proportion de ceux et de celles dont le diplôme le plus élevé est un baccalauréat est inférieure à 3%; tous les autres détiennent une maîtrise ou un diplôme jugé équivalent ou supérieur [...]»

Malgré leur taux élevé de diplômation, nos voisins du Sud sont à prendre un virage majeur à l'égard de la formation des directeurs d'école. À ce sujet, Grégoire (1993, pp.14-17), dans un rapport sur la formation du personnel de directeur de l'école, affirme après avoir consulté un impressionnant relevé de documentation que les programmes mis en place dans les années 1960 ont été fortement critiqués pour s'être, d'une manière générale, très peu soucié du contexte immédiat et des problèmes réels de l'administration d'une école. Selon lui, le virage que prend les États-Unis s'explique par un ensemble de facteurs, qui se synthétisent ainsi:

- Les recherches sur l'efficacité de l'école ont mis en relief l'importance que pouvait jouer un bon directeur d'école dans la réussite des élèves qui la fréquentent.
- L'ampleur et la persistance du mouvement de réforme des années 1980 et la non-préparation des directions d'école à de nouveaux modes de gestion.
- La rapidité avec laquelle se sont imposés des courants prônant plus de responsabilités et des décisions dans l'école.
- Une vision de réforme de l'école dans ses objectifs, contenus, méthodes et direction (leadership).
- Le désenchantement face aux cadres théoriques émanant des sciences sociales qui ne se traduisaient pas en stratégies concrètes.

- Le maillon de l'administration scolaire est faible et on doit le consolider.
- Le renouvellement d'environ 50% des directions d'école sur une période de sept à huit ans.

Le virage amorcé aux États-Unis, mais également au Québec, remet en cause les moyens de formation que se donnent les directeurs d'école pour être en mesure d'assumer leur nouveau rôle. À cet effet, on sent bien la volonté des directeurs d'école, par l'intermédiaire de leurs associations professionnelles, de s'impliquer aux niveaux de la planification, de l'élaboration et de l'évaluation de la formation offerte aux directeurs. Un indice de cette tendance est observable par l'appel d'offre de services aux Universités demandé par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (laquelle représente 2 400 directeurs d'école) fait en décembre 1997. Cet appel d'offre de services veut répondre à des besoins de perfectionnement créés par la réforme de l'éducation; toutefois, les ententes qui en découlent (avec les constituantes de l'Université du Québec offrant des programmes en administration scolaire) prévoient des modalités de reconduction de l'entente en plus de faciliter, pour le directeur, le passage d'une formation sur mesure³ à une formation continue⁴. La voie du partenariat entre les différents organismes prend une plus grande ampleur.

Dans le même ordre d'idées, le ministère de l'Éducation, de concert avec les associations représentatives des directeurs d'école, a formé un groupe de travail dont le mandat est de produire un document d'orientation portant sur l'ensemble des facettes de la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement. Dans ce rapport (à paraître), on préconise de favoriser la formation continue des directeurs par une diversité des approches pédagogiques et des moyens devant s'ajuster aux besoins de développement professionnel des principaux intéressés.

L'importance de la formation continue est bien sentie et corroborée par plusieurs auteurs, notamment par Van Neste (1977, p.35): «La formation continue du ou de la chef d'établissement devient la clef qui lui permet d'affirmer une vision qui sera partagée et d'exercer un leadership qui sera mobilisateur.» De même aux États-Unis,

³ Formation sur mesure (ou d'appoint): formation ponctuelle qui vise un objectif ou un besoin précis et limité.

⁴ Formation continue: formation acquise après l'entrée en fonction en y incluant la formation relative à l'insertion professionnelle. Voir la définition au chapitre sur les aspects théoriques.

dans le rapport «choc» de la National Association of Secondary School Principals (1996, p.9), *Breaking Ranks: Changing an American Institution*, on affirme: «Au niveau du développement professionnel, le directeur d'école secondaire doit être un modèle pour tout le personnel, il doit poursuivre un développement individuel continu permettant une croissance de son leadership et le développement de toute l'école.»

1.3 À LA RECHERCHE D'UNE ADÉQUATION DE FORMATIONS OFFERTES AUX DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT

Une citation d'Erlandson et Zellner (1997) exprime bien l'importance du développement professionnel des directeurs d'établissement:

Le 21^e siècle va apporter de nouveaux problèmes et de nouveaux défis. Les responsabilités vont continuer d'augmenter et l'exercice de diriger une école va devenir plus complexe. Le succès des directeurs ira de pair avec l'acquisition de savoirs correspondant à la croissance des responsabilités de l'école. Il sera important pour le directeur de développer de nouvelles habiletés lui permettant l'acquisition de savoirs et leur mise en application concrète dans les processus éducatifs.

L'un des éléments qui, aux États-Unis, a permis de recentrer la formation sur les besoins du terrain a été la mise en place d'un réseau de «Principal's Centers». Pour Hallinger (1992, p.301), c'est la création du «Harvard Principal's Center» en 1981 qui a amorcé une révolution de la formation continue. Son fondateur, Roland S. Barth, a appliqué aux directeurs l'idée de tels centres qui existaient déjà pour les enseignants. Selon Grégoire (1993, pp.56-57) qui cite Barth (1987), les orientations suivantes sont préconisées par de tels centres, soit:

- d'aller à la rencontre des besoins exprimés par les directeurs d'école;
- de comprendre les pratiques pour les améliorer et agir ainsi en professionnel;
- d'impliquer activement les directeurs dans leur formation. Ils décident de leurs apprentissages et gèrent les aspects reliés à leur formation;
- de proposer et d'offrir une grande variété d'activités de formation selon les besoins, les attentes et les stratégies d'apprentissage de chaque individu.

À partir d'initiatives diverses provenant d'universités, d'États, de districts scolaires et d'autres organismes publics et privés, l'idée des centres pour les directeurs d'école s'est répandue dans l'ensemble des États-Unis. Il est même devenu difficile d'en

faire le compte car ils ont évolué dans des directions différentes, en outre par la création d'académies.

Une de ces académies a vu le jour au Maine à la suite d'un partenariat entre l'Université de l'État et les Associations de directeurs d'école du primaire et du secondaire. Selon Donaldson (1987, pp.43-45), cette Académie donne des cours d'été, des sessions de formation et émet des bulletins d'information. Ce sont les directeurs qui assurent le leadership de ces activités avec l'aide des universités.

La programmation des activités se centre sur les principales fonctions du directeur. Par exemple, la définition des buts et des objectifs, la prise de décision, la résolution de conflits, la supervision des enseignants, l'évaluation des programmes d'études ou le développement des apprentissages chez les élèves. Les activités se veulent concrètes, chacun doit préparer un plan d'action, on favorise les échanges et il y a une sélection de la littérature pertinente. De plus, chaque session est organisée en relation avec la mise en œuvre de nouvelles pratiques. Les comportements du directeur dans ses tâches et les relations de travail sont identifiées. Donaldson (1987) a effectué une étude auprès de 150 participants inscrits au programme de l'Académie. Il voulait savoir si le programme répondait aux besoins des participants. Il appert que les directeurs sont stimulés à faire un meilleur travail et qu'ils ont intégré de nouvelles habiletés ou de nouvelles manières d'exécuter certaines tâches reliées à leurs fonctions. Une expérience de formation similaire réalisée en Caroline du Nord et évalué par Phay (1987) permet de corroborer les constatations de Donaldson.

L'expérience de la «School Leadership Academy» créée en 1985 par le département d'État de la Californie est intéressante par le fait qu'elle a formé plusieurs milliers de directeurs d'école (de 1987 à 1990 environ 6 000) sur un programme de trois ans et d'une durée de plus de 300 heures. Selon Schainker et Roberts (1987, pp.30-34), le programme de formation veut répondre aux besoins par la mise en place de stratégies établies à partir des recherches empiriques et du vécu. On part des contraintes pour les transformer en opportunités en plus de faire un retour critique sur l'action. Les éléments de contenu sont établis à partir de 16 modes d'organisation ou processus d'amélioration des apprentissages des élèves. Un des objectifs visés par la formation est que les directeurs soient capables, à la suite de la formation, d'appliquer les stratégies ap-

prises dans leur milieu de travail. Marsh (1992) a voulu, à partir d'une recherche multi-méthodologique impliquant 44 gradués de la première cohorte ayant terminé le programme de trois ans en mai 1989, vérifier si les diplômés étaient dans leurs fonctions, à l'intérieur de l'école, des administrateurs innovateurs et possédant une vision cohérente de l'organisation. Les résultats permettent d'avancer que bien qu'il y ait une bonne compréhension des éléments inscrits au programme, celle-ci n'est que partiellement intégrée dans l'application, sur le site de l'école. Il y a une bonne compréhension du processus mais une application difficile en regard de la réalité concrète. Une telle évaluation a permis à l'Académie de réviser son programme de formation.

Une autre approche de formation intéressante est celle qui consiste en une assistance par les pairs, soit le «Peer Assisted Leadership (PAL)». Les directeurs analysent leur propre situation avec l'aide d'un partenaire également directeur d'école et vice versa. Selon Dussault et Barnett (1996, pp.6-7), Anderson (1991, pp.60-61) et Grégoire (1993, pp.21-22), le programme repose sur un cadre de référence éprouvé impliquant six jours d'entraînement étalés sur une période de près d'une année et de deux techniques de recherche soit l'observation systématique dans un cadre naturel «shadowing» et, à partir des données recueillies au cours de ces périodes d'observation, l'entrevue en profondeur «reflective interview».

Les journées de rencontres impliquant une vingtaine de directeurs permettent de se familiariser avec les techniques mentionnées plus haut, d'échanger, d'analyser les données et de faire des synthèses. Lors des périodes d'observation et des entrevues, en aucun moment les animateurs ou les participants ne doivent évaluer un comportement ou une attitude. Selon Anderson (1991, p.61), le programme a des effets positifs sur les participants qui persistent. Le PAL suscite l'amélioration continue, un meilleur engagement dans les activités réflexives et une meilleure ouverture à recevoir des commentaires. Selon Dussault et Barnett (1996, p.104), il y a également une réduction du phénomène de l'isolement professionnel.

Une autre forme d'assistance directe pour les directeurs d'école en fonction consiste à les païrer avec un mentor ou «coach». Selon Bertani *et al.* (1997), le programme «Lift» pour venir en aide aux nouveaux directeurs des écoles publiques de Chicago constitue une approche efficace de suivi, de support et de développement

professionnel des directeurs d'école dans leurs premières années. Il faut noter que le district de Chicago vivait un problème aigu de roulement de son personnel de direction depuis la mise en place d'une réforme scolaire. L'un des objets de cette réforme permettait au conseil d'établissement de l'école de congédier le directeur.

Un aspect original du programme repose sur la mise en place d'un plan personnalisé de formation continue comportant quatre cadres de références (structurel, ressources humaines, politique et symbolique). Ce plan est révisé périodiquement tout au long de la formation. La principale particularité du programme repose sur le rôle des «coach» qui reçoivent une formation sur leurs rôles d'ami critique, d'avocat, de facilitateur et d'agent de changement. Ces mentors doivent signer un contrat d'engagement (contre rémunération) qui les oblige à des rencontres hebdomadaires avec leurs protégés. Après une seule année d'existence, le programme LIFT semble répondre aux attentes des partenaires qui l'ont mis en place, notamment du fait qu'il y a eu une baisse significative du roulement du nouveau personnel de direction des écoles.

Dans cette foulée, des efforts d'adéquation des formations offertes aux directeurs d'établissement, et toujours aux États-Unis, on ne peut passer sous silence le leadership qu'ont pris les associations professionnelles de directeurs d'école afin d'établir un cadre d'évaluation individuelle approfondie des capacités et des compétences. Grégoire (1993), dans une étude sur la formation du personnel de direction de l'école, y mentionne que ce cadre a été établi, en collaboration avec plusieurs Universités⁵, dans le but d'évaluer les candidats à la fonction de directeur d'école. Pour le secondaire, on parle de 12 habiletés précises que devrait posséder un directeur d'école et dans la même veine, pour le primaire, de 12 dimensions assorties de descripteurs. Toujours selon Grégoire (1993), les centres mis en place «assessment center» ont largement dépassé le simple objectif d'évaluation des compétences et des capacités pour établir, à partir des évaluations faites, des sessions de formation qui obligent un regard plus sensible à la dynamique réelle de l'activité des directeurs d'école.

⁵ Pour la National Association of Secondary School Principals (NASSP), l'Université d'État de la Californie, l'Université de l'Utah, le Texas A & M University, la Western Michigan University et l'Université Loyola de Chicago.

Pour la National Association of Elementary School Principals (NAESP), principalement avec l'Université de Washington, à Seattle, et l'Université de l'État de Washington.

Au Québec, il commence à être question de formation continue pour les équipes écoles comme pour les gestionnaires scolaires. L'expérience n'est pas très avancée. Au niveau des gestionnaires, l'Université de Sherbrooke a établi, il y a environ cinq ans, un programme d'introduction à la fonction qui connaît un succès intéressant. Les participants sont satisfaits de la formation reçue car elle s'adapte à leurs besoins. D'autre part, l'Université du Québec à Chicoutimi a développé conjointement avec l'Association professionnelle des directeurs d'école un programme de formation s'adressant à tous les administrateurs en fonction peu importe leur poste et leur expérience. Cette formule, caractérisée par sa souplesse, semble appréciée et correspondre aux besoins du milieu.

De ces différentes études se dégagent des éléments communs ou des constats qu'il importe de faire ressortir pour bien comprendre la problématique et l'orientation qui est prise dans la présente recherche. En ce sens, il est plausible d'avancer que les activités de formation offertes aux directeurs d'établissement ont avantage à: (1) répondre aux besoins exprimés par les participants plutôt que de proposer des programmes circonscrits; (2) permettre aux directeurs d'école de prendre en main leur formation (voie du partenariat entre les individus, les organismes de représentation, les organismes de diffusion et les employeurs); (3) se centrer sur les activités principales du directeur d'école dans l'exercice de sa pratique professionnelle; (4) permettre de la souplesse et ainsi des ajustements dans la formation; (5) donner un contexte de formation adéquat par des formules variées dans le but de supporter et d'améliorer la pratique professionnelle.

Bien que ces dernières expériences ouvrent la porte à des approches de formation pouvant mieux répondre aux besoins des directeurs, peu de recherches sont réalisées afin d'en connaître les retombées réelles sur la pratique des directeurs d'école. La présente recherche tente de cerner les effets d'une approche et d'en comprendre la dynamique. Elle porte sur un programme qui présente certaines particularités quant à son adaptabilité (voir section 3.3 et annexe IV). Il convient de souligner que le programme de formation continue en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi vise la compétence professionnelle à partir de principes tels l'apprentissage, la prise en charge, la cohérence et l'amélioration continue. Celui-ci s'articule sur une structure où les étudiants au programme prennent en charge leur processus de formation en fonction de deux axes: 1) un axe collectif qui tient compte des besoins communs à l'en-

semble des apprenants regroupés dans une cohorte et 2) un axe individuel qui respecte les besoins spécifiques et le cheminement particulier de chaque apprenant. Les étudiants ont à intervenir sur le choix des activités de formation offertes et sur le contenu de ces mêmes activités. En ce sens, le cheminement de chacune des activités de formation s'appuie sur une programmation ouverte, sur une co-décision (apprenants, intervenant), sur le contenu de l'activité, sur le déroulement des activités et sur les compétences visées. Ce cheminement correspond à des étapes d'orientation, de planification, de réalisation et d'application. Enfin, le programme est construit par paliers, soit le programme court (15 crédits), le diplôme (30 crédits) et la maîtrise (45 crédits).

1.4 LE PROBLEME, LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'avènement d'une école plus autonome et davantage responsabilisée commande une gestion renouvelée. C'est donc dire que la conjoncture actuelle appelle des besoins plus grands de formation continue aux effets plus rentables dans le sens où ceux-ci procurent des bénéfices tangibles au sein des milieux dans lesquels œuvrent les gestionnaires. La formation s'oriente nécessairement vers des formules plus flexibles en réponse aux attentes et aux besoins des groupes de gestionnaires et des individus qui les composent. Dès lors, les objectifs, les approches pédagogiques et les activités de formation s'ajustent pour être plus souples, diversifiées et innovatrices. Mais est-ce là une garantie que les savoirs se traduisent en compétences? Est-ce suffisant pour que les compétences soient transférées au travail, pour que les individus aient amélioré leurs performances? C'est le but de ce travail que de se concentrer sur ces aspects et suivre de près les retombées d'une formation continue sur le développement, l'amélioration ou l'évolution des compétences visées par cette même formation. Voici deux questions qui, à son seuil, balisent la présente recherche:

LES QUESTIONS

- *Quelles améliorations une dynamique de formation continue peut-elle apporter à la compétence professionnelle des directeurs d'établissement?*
- *Quelles sont les conditions de formation continue favorables au développement des compétences des directeurs d'établissement?*

La notion de compétence professionnelle réfère ici à un cadre large de l'exercice professionnel des directeurs d'établissement. Les améliorations que la formation continue peut apporter sont nécessairement plus ciblées et en l'occurrence traduites en compétences plus spécifiques et de ce fait, plus facilement identifiables. La deuxième question vise à connaître les conditions les plus susceptibles de répondre aux besoins et aux attentes liées à cette formation. Les trois objectifs qui suivent permettent de circonscrire davantage les aspects touchés par la recherche.

LES OBJECTIFS

- *Identifier les principales compétences issues des activités de formation réalisées au sein d'une cohorte de directeurs d'établissement engagés dans une démarche de formation continue.*
- *Apprécier la contribution de la formation reçue au développement, chez les directeurs participants, des compétences identifiées.*
- *Dégager les conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences des directeurs d'établissement.*

Le premier objectif cherche à identifier les compétences-clés issues des activités de formation. Le deuxième objectif est en relation directe avec le premier dans le sens où il vise à apprécier autant que possible la contribution de la formation reçue au développement des compétences du directeur d'établissement. Le dernier objectif touche les conditions de formation, c'est-à-dire les contextes relatifs au déroulement et à l'organisation de la formation mais aussi les approches pédagogiques utilisées dans le programme de formation.

Cette étude vise à établir des liens entre les savoirs acquis lors d'approches de formation et les retombées en terme de compétences dans le milieu de travail de ces mêmes savoirs. Les éléments d'observation étant les compétences ainsi que le contexte et les conditions émergeant de la formation, la recherche cible les individus engagés dans la démarche de formation et identifie différentes entrées pour recueillir des informations.

Des retombées possibles

Considérant les objectifs poursuivis, l'étude devrait contribuer, au plan théorique, à la production de connaissances pour un enrichissement de la conceptualisation du domaine de l'acquisition des compétences relatives à l'exercice professionnel des directeurs d'établissement. Elle devrait également apporter des éléments contributifs à la connaissance du corpus professionnel relatif à l'emploi de directeur d'établissement et ainsi donner des repères sur les compétences nécessaires pour accomplir cette fonction.

Par ailleurs, dans une dimension davantage praxéologique, l'étude devrait fournir aux directeurs d'établissement et aux diffuseurs de formation, des résultats susceptibles de guider les décisions relatives aux approches de formation et ainsi de mieux favoriser le développement professionnel des directeurs d'établissement.

Au plan méthodologique, la recherche, par son caractère ouvert dans le sens de l'évaluation des retombées d'une démarche de formation ouverte, devrait contribuer à enrichir le discours méthodologique sur l'évaluation d'une démarche de formation continue. De plus, l'éventail des moyens utilisés, l'ordre dans lequel ils se sont succédés et l'effet combinatoire qui en résulte sur les données peuvent contribuer à enrichir les connaissances dans ce domaine de l'évaluation d'une activité de formation à caractère ouvert. Toutefois, malgré l'éventail des moyens utilisés, il n'est pas possible de mesurer les effets externes à la formation continue ayant une influence sur le développement des compétences. C'est là une limite de la présente étude.

Chapitre II

DES FONDEMENTS THÉORIQUES

Le présent cadre théorique vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Il fait d'abord état des mouvements traditionnel et renouvelé de la gestion des organisations et s'appuie, en relation avec les tendances exprimées dans la problématique, sur une approche de gestion renouvelée dont font état plusieurs intervenants des domaines de la gestion et de l'éducation. Pour s'engager sur la voie de cette gestion renouvelée, les directeurs d'établissement ont besoin de soutien, notamment par la formation continue.

La formation continue étant au cœur de cette étude, les principaux éléments théoriques caractérisant cette approche, souple et favorisant la prise en charge de leur démarche de formation par les acteurs, sont posés. Le directeur d'établissement est cet acteur qui, tout en étant libre de ses choix et encadré par les systèmes de l'organisation, assume la responsabilité du développement de ses compétences professionnelles.

Les apprentissages réalisés par la formation continue s'inspirent d'une conception constructiviste de l'apprentissage s'appuyant sur les fondements humanistes et systémistes. L'apprentissage se construit dans des situations contextualisées et se traduit dans l'action par des compétences. Les concepts de la compétence et des compétences sont donc vus selon une maille large décrivant un savoir agir dépassant le prescrit. Les compétences liées aux fonctions de directeur d'établissement sont également abordées. Pour terminer, une synthèse et une illustration des liens de cohérence entre les concepts et les questions de recherche sont proposées.

2.1 LES TENDANCES EN GESTION

La section traitant des tendances en gestion permet de cerner l'approche traditionnelle de gestion ayant balisé les organisations, mais également les écoles, au cours

des dernières décennies et les principes de gestion renouvelée, ainsi que leurs principales voies d'application, proposées pour la gouverne actuelle et à venir des écoles.

2.1.1 La gestion traditionnelle

Les premières grandes théories du management se sont élaborées au début de ce siècle pour ensuite se développer et s'institutionnaliser au sein des organisations jusqu'à nos jours. Il convient d'examiner les principales branches de ce mouvement classique.

Le taylorisme

Le point de vue du taylorisme adopte l'approche de l'organisation scientifique du travail (Taylor, 1965) qui repose sur quatre grands principes que plusieurs auteurs tels Côté, Abravel, Jacques et Bélanger (1986, pp.14-15), Paquin (1986, pp.5-24), Mintzberg (1982, pp.90-96) et Sharp, Walter et Sharp (1998, p.12) identifient comme: 1) l'analyse scientifique des tâches «one best way»; (2) la spécialisation du travail; (3) la coopération entre employés et gestionnaires et (4) la supervision hiérarchique patron/employé.

Dans cette approche, le gestionnaire a la responsabilité de développer la «science» de l'exécution des tâches ainsi que de former et contrôler l'employé, qui lui, doit exécuter les tâches selon la forme prescrite. Cette forme se veut le plus simple possible pour permettre au travailleur de développer une expertise dans son poste de travail et d'optimiser son rendement.

Les théories administratives classiques

Les théories administratives classiques se rapprochent du taylorisme; cependant, au lieu de s'appuyer sur un point de vue de gestion scientifique, elles s'appuient sur un point de vue de gestion administrative. La FQDE (1996, p.99) et Sharp, Walter et Sharp (1998, p.12) nous rappellent la théorie élaborée par ses principaux auteurs soit Fayol (1949), Gulick et Urich (1937) et Weber (1947). Pour ces auteurs, le gestionnaire performant exécute cinq fonctions de base: planifier, organiser, commander, coordonner et contrôler.

C'est à partir de cette théorie que s'est développé le concept de «bureaucratie» et le principe de réglementation qui consiste en une spécification écrite de tout ce qui peut se produire au travail. L'autorité et la chaîne de commandement verticale sont à la base de cette approche. Ainsi le cadre qui agit avec justice est en droit de s'attendre à une obéissance complète des employés qui doivent reconnaître son autorité légitime (conférée par le poste).

Le fondement des théories classiques et du taylorisme est de prévoir le comportement des individus au sein de l'entreprise par un encadrement rigide aux niveaux des structures, de l'organisation du travail et des règlements. La logique est mécaniste et vise une organisation structurée par étapes bien définies dans le sens d'une chaîne de production.

L'école des relations humaines

Mayo (1933) et Lewin (1939), cités par Sharp, Walter et Sharp (1998, p.13), et Côté, Abravel, Jacques et Bélanger (1986, pp.17-18) nous rappellent les grands préceptes de cette école, soit que l'humain est un élément sur lequel on peut compter. Les résultats des travaux de cette école peuvent s'énoncer ainsi: les conditions matérielles du travail ainsi que les stimulants pécuniers influencent beaucoup moins la satisfaction et la production au travail qu'on ne l'avait cru auparavant; les facteurs psychologiques et sociaux déterminent en grande partie la satisfaction et la productivité au travail des individus; il est plus rentable de «faire confiance» aux travailleurs et de les associer à l'effort collectif que de faire appel aux motivations primaires de la peur et de la faim.

La théorie X, la théorie Y

La théorie X et la théorie Y, développées par McGregor (1974), sont reprises par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE) (1996, pp.100-101) et Éthier (1989, pp.218-219) ainsi que Sharp, Walter et Sharp (1998, pp.13-15).

D'après la théorie X, l'homme n'aime pas les responsabilités ni le travail, manque d'ambition et peut être manipulé. Pour atteindre la rentabilité, les gestionnaires doivent contrôler les méthodes de travail et contrôler le rendement de façon soutenue. Les

comportements des travailleurs sont ainsi sanctionnés positivement ou négativement selon qu'ils sont adaptés ou non aux besoins de l'entreprise.

La théorie Y affirme au contraire que l'homme est actif de nature. Il est capable de prendre des responsabilités, de se motiver, d'innover et de réfléchir dans une situation de travail. La nature de l'entreprise n'est donc pas seulement économique mais aussi sociale, car il est possible de développer les capacités personnelles des employés. L'organisation peut lier les objectifs individuels et organisationnels et ainsi tirer le maximum de ses ressources humaines.

Les résultats de la théorie traditionnelle

En 1982, Mintzberg constatait toute l'étendue de l'influence de Taylor sur l'industrie depuis la fin de la Première Guerre jusqu'à maintenant: «Avec le développement du mouvement de gestion scientifique de Taylor après la Première Guerre mondiale, l'industrie américaine est devenue obsédée par la spécialisation (l'industrie soviétique aussi d'ailleurs).» (p.91).

L'avènement du taylorisme et les adaptations qui s'en suivent ont permis aux entreprises d'atteindre des niveaux de production très élevés. Ces résultats ont fait que ce courant influence encore aujourd'hui les entreprises, car le contexte de négociation collective amorcée après la Deuxième Guerre mondiale a fait en sorte que le système taylorien, dans ses grands principes, fut utilisé à des fins syndicales (description de tâches, évaluation des postes, opposition salariés/cadres, etc.).

Il en fut ainsi du système d'éducation au Québec qui, sous le signe d'un accord mutuel de l'État et des syndicats, a calqué le modèle de gestion traditionnel. Cette forme de gestion répondait aux besoins d'organisation du système et protégeait les travailleurs. Toutefois, il est aujourd'hui difficile de passer à un autre modèle car les bénéfices qu'en retiennent syndicats et gestionnaires sont bien présents. Les premiers s'appuient sur des conventions collectives décrivant minutieusement leurs tâches, tandis que les seconds se confortent dans une position de leaders hiérarchiques. Malheureusement, cette réalité ne répond plus aux exigences d'une société moderne et l'organisation privée ou publique orientée sur un mode de fonctionnement mécaniste se voit contrainte de faire face à des changements qui l'obligent à se transformer en quelque chose

de nouveau. Toffler et Toffler (1997: p.15) parlent d'une obligation à fonctionner différemment: «La révolution de la connaissance, à l'origine d'une formidable troisième vague de changement économique, technique et social, oblige aujourd'hui les entreprises à fonctionner selon des principes radicalement nouveaux, qui ne cessent d'évoluer.»

Voyons maintenant une illustration de ce que peuvent être ces nouveaux principes pour l'organisation et sa gestion.

2.1.2 La gestion renouvelée

Une étude de la FQDE (1996), sous la direction de Gravel, a posé les grandes tendances d'une gestion renouvelée. Ces grandes tendances ont été établies à partir d'une revue importante des écrits traitant du sujet au cours des dix années précédant l'étude. De plus, un questionnaire a été expédié à des administrateurs scolaires pour connaître leurs opinions. En voici un résumé qui, bien que succinct, permet néanmoins de saisir l'orientation d'une «nouvelle» gestion des organisations. Les tendances s'articulent autour de sept grands principes qui ont, par ailleurs, été soumis à la grande majorité des directeurs d'établissement de la province de Québec. Ceux-ci y ont adhéré dans une proposition de plus de 85%. Voici ces principes et ce à quoi ils réfèrent :

La flexibilité. C'est la capacité de la structure organisationnelle d'être réceptive et adaptable aux changements de façon fonctionnelle. Les responsabilités et les pouvoirs se décentralisent. Le centre de décision est déplacé là où se passe l'action de façon à rendre l'organisation apte à réagir au changement plus efficacement. C'est l'aplatissement de la structure (par opposition à une structure verticale, plus hiérarchisée).

L'autonomie. C'est le degré de liberté que possède une personne, une organisation. Ce principe réfère à l'idée de marge de liberté qui consiste à permettre aux différentes unités d'une organisation de développer localement, et par elles-mêmes, les innovations adaptées à la réalisation de ce que l'on a à faire. Réponse rapide aux besoins des clients, adaptation aux circonstances variables, pleine utilisation des compétences et habiletés des employés sont les objectifs poursuivis par l'augmentation de l'autonomie sous-jacente à la structure organisationnelle renouvelée.

La cohérence et l'ouverture. Une autonomie très grande pourrait facilement mener à l'anarchie. C'est pourquoi il faut se donner les moyens de réintégrer les différents éléments du travail réalisé de façon autonome par les groupes ou les individus. La cohérence interne consiste à aligner les différents systèmes de l'organisation vers les objectifs attendus et poursuivis afin que chaque composante de l'organisation contribue à leur atteinte. La cohérence externe réfère à l'adaptation de l'entreprise aux contextes dans lesquels elle évolue (ouverture sur le monde). Il doit par ailleurs exister une cohérence évidente entre l'interne et l'externe.

La culture organisationnelle. C'est l'ensemble structuré de valeurs, de croyances et de représentations partagées par les acteurs façonnant le type de gestion et les comportements des employés. Si on peut influencer la culture, on peut changer les comportements des employés, d'où l'intérêt de l'entreprise.

La mobilisation. Elle est la prise en compte et la canalisation des énergies humaines dans l'atteinte des objectifs organisationnels. Le but visé par le processus de mobilisation est de susciter l'engagement des employés dans la poursuite des buts organisationnels et de créer une congruence entre les objectifs de l'entreprise et ceux des employés. La participation des employés (partage du pouvoir) est au cœur de la mobilisation. Le partage de l'information, l'amélioration continue des compétences, le partage des bénéfices et la négociation collective sont d'autres moyens complémentaires et concrets permettant d'arriver à la mobilisation souhaitée.

La responsabilisation. La responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la flexibilité structurelle. Elle se définit comme l'obligation de fournir les résultats attendus dans un contexte où un individu sait ce qu'il a à faire et connaît sa marge de liberté et ce sur quoi il sera évalué. C'est un moyen de contrôle formel dans le modèle de gestion renouvelée. Le groupe ou l'individu à qui on a confié des responsabilités plus grandes sera imputable de ses actes.

L'apprentissage. Ce principe soulève de fait que le travailleur, qu'il soit gestionnaire, employé de soutien ou manœuvre, possède un potentiel de perfectionnement qui ne demande qu'à être exploité. Comme on a pu le voir dans le cadre de la mobilisation, la formation joue un rôle clé dans le cadre d'un renouvellement des structures

organisationnelles. La formation peut être définie comme l'ensemble des activités qui visent à rendre les employés capables d'assumer avec compétence leurs fonctions actuelles ou susceptibles de leur être confiées. Elle suppose un transfert, voire un partage de connaissances entre la direction et la main-d'œuvre. La formation à dispenser doit être utilisable dans l'action sans être seulement technique.

Le tableau 2.1 concernant la gestion traditionnelle et renouvelée de la FQDE (1996, p.104) illustre bien les deux paradigmes de gestion.

TABLEAU 2.1

Gestion traditionnelle vs gestion renouvelée (FQDE, p.104)

	Gestion traditionnelle	Gestion renouvelée
Postulat de base	La performance vient de la spécialisation et de la simplification des tâches des employés	La performance vient de la maîtrise des moyens d'accomplir les tâches, de l'engagement dans la prise de décision et de l'initiative de l'employé
Contexte	Stable et simple	Turbulent et complexe
Structures organisationnelles	Pyramidale et bureaucratique	Polycellulaire et flexible
Organisation du travail	Centralisation et spécialisation	Décentralisation, enrichissement des tâches et travail d'équipe
Supervision	Directive et contrôlante, basée sur la relation hiérarchique	Supportante et facilitante basée sur la compétence et l'animation
Contrôle	Uniformisation des méthodes de travail	Uniformisation des objectifs à atteindre et mobilisation
Formation	Minimale et centrée sur les tâches	Continue et générale mettant l'accent sur la polyvalence, la résolution de problèmes et les habiletés interpersonnelles
Partage de l'information	Limité	Étendu
Rémunération	Basée sur l'évaluation des emplois	Basée sur les qualifications et les comportements; partage des bénéfices
Relations de travail	Conflictuelles et axées sur les intérêts divergents et l'affrontement	Coopératives et axées sur les intérêts communs et la résolution des problèmes

Les courants actuels

Cette gestion renouvelée est alimentée par de grands courants qui influencent les entreprises privées mais également les organisations publiques et en l'occurrence

les écoles. Les courants relatifs à la qualité totale, à la gestion participative, à l'«empowerment» et à l'organisation apprenante sont brièvement abordés. Ces courants qui ont leurs similitudes et leurs particularités sont abordés très succinctement pour donner une idée des alternatives qui s'offrent à la gestion traditionnelle¹.

L'approche de la qualité totale.

Le père de la qualité totale, William Edwards Deming, fut particulièrement actif dans la reconstruction économique du Japon après la Deuxième Guerre mondiale. Celui-ci, fortement reconnu au Japon, n'acquit ses lettres de noblesse aux États-Unis et dans le monde qu'au début des années 1980 lorsque les gestionnaires se posaient des questions sur les secrets de la réussite japonaise. C'est en 1982 qu'il publie son fameux livre *Out of the Crisis* (traduit en français en 1988), dans lequel il présente toute sa philosophie du nouveau management et de l'amélioration de la qualité.

Pour Deming, la production est considérée comme un système, le consommateur en étant le point le plus important. De plus, la qualité doit s'inscrire dans un plan général visant les buts de l'organisation. Toutefois, il est difficile de cerner ce concept de qualité totale qui couvre plusieurs dimensions et composantes. Ethier (1994, p.1) remarque «qu'il n'existe pas de définition universelle de la qualité et que nous n'en aurons probablement jamais, car le concept fait appel à trop d'éléments d'appréciation et à trop de jugements de valeur pour permettre que s'en dégage un consensus général.» Pourtant, celui-ci mentionne qu'à la lecture de plusieurs auteurs, un point central revient constamment, celui de la satisfaction du client. Pour Barnabé (1995, p.5), qui se veut un disciple de Deming, la qualité totale est avant tout une philosophie. Il propose une définition de Farquhar et Johnson (1990: «La démarche qualité totale consiste à améliorer constamment tous les processus internes et externes, qui contribuent à la dispensation d'un service ou à la planification d'un produit.» Barnabé (1998), dans un autre ouvrage sur la gestion totale de la qualité en éducation, propose une autre définition donnant une bonne vue d'ensemble de la notion de qualité:

La gestion totale de la qualité est une philosophie et une série de principes qui font appel à un leadership fort, à des méthodes quantitatives, à une pensée systémique et à un pouvoir accru des employés, dans le but d'améliorer continuel-

¹ La description de ces tendances actuelles est limitée et ne prétend donc pas à couvrir l'ensemble des nouvelles approches en gestion.

lement la capacité d'une organisation à satisfaire les besoins actuels et futurs des clients (cité par Siegel et Byrne, 1994, p.47).

Pour Deming (1988), la qualité repose sur 14 principes et sur un système de connaissances profondes. Les principes sont vus comme un ensemble cohérent prônant une planification à long terme, la formation, la responsabilisation, des relations de partenariat et une préoccupation constante d'amélioration des systèmes. L'auteur montre l'importance de voir l'organisation dans son ensemble avec les différents systèmes qui la composent qu'il qualifie de «système de connaissances profondes». Ce système comprend quatre volets: une connaissance du système qui réfère à une approche systémique de l'organisation conçue comme cadre de référence à l'amélioration continue; une théorie de la connaissance qui établit le pont entre théorie et pratique ou entre le concret et l'abstrait; une connaissance de la psychologie dans le sens de comprendre le comportement des individus et les interactions entre les personnes et enfin, il insiste sur la notion centrale de statistique des variations qui n'est pas une fin en soi mais une première étape visant l'amélioration constante des processus. Pour Deming, il faut bien faire la différence entre les causes spéciales (événements) et les causes communes (systèmes) qui permettent d'identifier les procédures ou les systèmes sur lesquels il faut apporter une amélioration.

Plusieurs auteurs et organismes reprennent le concept de qualité totale, tels l'Association française de normalisation (1989), le Secrétariat de la fonction publique du Québec (1990), le Conseil du Trésor du Québec (1987), l'Institut national de la qualité du Canada (1997) mais le but du présent chapitre n'est pas de maîtriser en profondeur ce modèle de gestion, mais plutôt de comprendre sa philosophie et les grands principes qui en découlent.

La gestion participative.

Lawler III (1992) apporte une contribution significative aux nouvelles approches de gestion en mettant un accent particulier sur le développement et la participation des employés. Celui-ci prétend que le management peut faire la différence; en fait, la qualité des produits et services est fortement influencée par le comportement des employés, qui lui est influencé par le management. L'auteur note cependant que si les employés en place n'ont pas le talent ni la motivation nécessaire et que le travail est simple à exécuter, un modèle de contrôle autoritaire et directif sera plus efficace. Il faut que le type

de management s'adapte au type d'organisation et à sa culture. Pour Lawler, «Participation = information + savoirs + pouvoir aux employés de terrain + reconnaissance.» (p.59). La combinaison de ces quatre éléments est nécessaire à l'implication réelle des employés. Il faut donc favoriser une expansion verticale en accordant aux employés la prise de décision, la planification des activités qui les concerne, la responsabilité de déterminer leurs méthodes de travail et d'évaluer la qualité de ce travail. Le travail d'équipe autonome est favorisé et devient un facteur puissant de performance pour l'organisation. Cette participation ou implication des employés est identifiée sous le terme anglophone «involvement.»

Lawler reprend à son compte les éléments apportés par l'approche de la qualité totale mais ajoute que la gestion participative peut faire plus soit impliquer et motiver les employés. En ce sens, la gestion participative soutient des valeurs relatives à une culture de l'entrepreneurship, à des valeurs démocratiques, à une prise de décision à la base et au travail d'équipe. Enfin, pour Lawler, la gestion participative est une approche plus conforme aux valeurs de la société nord-américaine.

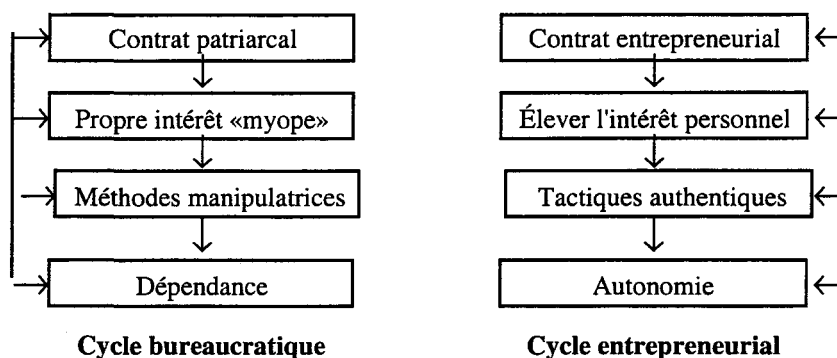
L'« empowerment ».

Dans son ouvrage *The Empowered Manager*, Block (1993) développe le concept d'«empowerment» non pas seulement pour proposer une alternative à la bureaucratie mais comme une idée puissante de transformation des organisations basée sur la liberté individuelle, la dignité et l'autonomie. En ce sens, l'empowerment est vu comme une promesse d'accroître le sentiment d'appartenance et de responsabilité à tous les niveaux de l'organisation mais plus spécifiquement aux niveaux de l'échelle de production et des services directs à la clientèle. Watkins et Marsick (1993, p.96) définissent, quant à eux, l'empowerment comme étant une suite de l'«involvement» amené par la gestion participative. L'expression «to give power to» dans le sens de la prise de pouvoir personnelle, cognitive et motivationnelle donne sa dimension au concept d'empowerment.

L'approche doit être vue non pas comme un outil mais plutôt comme un choix, une valeur à défendre, dans le sens de permettre l'initiative, de privilégier l'implication en traitant l'ensemble des employés comme des entrepreneurs. Être positivement engagé et entrepreneur sont les attitudes-clés de l'empowerment.

Pour Block, les politiques organisationnelles freinent la responsabilisation et sont synonymes de manipulation. De plus, le propre de la bureaucratie c'est que l'on peut toujours reporter la faute sur quelqu'un d'autre.

Block (1993, p.20) compare les cycles entrepreneurial et bureaucratique.



Le cycle entrepreneurial permet de bien saisir la philosophie et les valeurs sous-jacentes à l'empowerment.

Le contrat entrepreneurial est à l'origine de l'autonomie. Pour créer un contrat entrepreneurial, il faut renégocier le contrat essentiel entre la personne et l'organisation. Alors que le contrat patriarcal fait appel à la soumission, à la négation de soi et à l'esprit de sacrifice, le contrat entrepreneurial nous demande de devenir notre propre autorité, d'encourager l'expression de soi, de s'engager et de croire que les trois éléments précédents sont justes et bons pour l'organisation.

Il faut élever l'intérêt personnel. La voie bureaucratique est presque inévitable si l'intérêt personnel se définit comme la recherche de la sûreté, du contrôle, de l'avancement de l'appropriation et du territoire pour ses propres fins. Elle crée des politiques négatives et de la manipulation. Travailler au service de l'organisation est l'essence de l'élévation ou de l'embrassement de l'intérêt personnel. C'est aussi le cœur des politiques positives qui reposent sur cinq critères: donner du sens à nos agissements, contribuer et servir l'organisation, agir avec intégrité, avoir un impact positif sur les personnes de l'entourage et rester maître dans son domaine d'expertise.

Trop souvent, les actions des gestionnaires sont contraires à leurs intentions. Il y a alors un désaccord entre leurs actions et leurs espérances, ceci minant leur crédibilité. Le mieux pour les gestionnaires autocratiques est de reconnaître leur désir de contrôler leur environnement au lieu d'essayer sans succès d'être participatif. Les tactiques authentiques reposent sur une vision du futur anticipé pour une organisation ou une unité de celle-ci et inclut une volonté de travailler avec le personnel et les clients vers l'atteinte de cette vision. Block propose quatre approches pour échapper à la manipulation et être authentique dans la démarche: dire non quand vous pensez non, partager autant que possible l'information, employer un langage qui décrit la réalité et échapper au repositionnement dans le but d'être accepté.

Pour Block, proclamer une vision est l'essence de l'empowerment car la vision stimule l'action, donne un sens aux gestes et ce, peu importe la position occupée dans l'organisation. Une vision doit posséder trois qualités: de la profondeur, c'est-à-dire rejoindre les intérêts personnels; de la clarté, c'est-à-dire répondre à une définition personnelle et de la responsabilité, c'est-à-dire renforcer la participation dans l'organisation.

Plusieurs auteurs dont Conger (1989), Koffi, Laurin et Moreau (1998) ainsi que Brassard et Lessard (1998) traitent de cette approche de gestion pour l'école et de la rupture du lien traditionnel d'autorité qu'elle peut entraîner à l'intérieur d'un établissement mais également entre les établissements et la commission scolaire.

L'organisation apprenante.

L'organisation apprenante (learning organization) constitue une option stratégique de développement de l'organisation. Ce projet mise sur l'optimisation des compétences individuelles et collectives afin que tous les membres de l'organisation s'inscrivent dans un cheminement d'amélioration continue. C'est à partir d'une vision organisationnelle diffusée à tous les niveaux, répondant à des objectifs spécifiques communs et partagés par tous les membres, que s'articule une telle organisation apprenante. C'est par ailleurs cette vision partagée qui caractérise cette forme d'organisation. À l'instar de l'approche qualité, l'organisation apprenante interpelle tous les acteurs, leur système de valeurs et de gestion, rendant ainsi l'organisation plus flexible et adaptable aux multiples changements de la société. «L'organisation qualifiante n'est pas une fin en soi,

elle constitue un moyen au service de la performance [...] misant sur le facteur humain.» (Ropert et Haspel, 1996, p.123). Senge (1991, p.30) la définit comme étant «une organisation qui développe sans cesse sa capacité à bâtir son futur, dépassant ainsi la simple survivance. Connaître les règles de survie ou d'adaptation est nécessaire mais doit être complété par un apprentissage de l'action, un apprentissage qui renforce la capacité à créer.»

Dans son ouvrage intitulé *La cinquième discipline*, Senge (1991) introduit la notion d'organisation apprenante. Il présente les cinq disciplines qui convergent en un tout et permettent l'instauration des fondements essentiels aux organisations intelligentes. Ces disciplines vitales sont:

- la pensée systémique;
- la maîtrise personnelle;
- la remise en question des modèles mentaux;
- la vision partagée;
- l'apprentissage en équipe.

L'auteur met l'accent sur l'importance de développer ces disciplines simultanément afin de permettre le développement continu de l'organisation. De plus, il considère la pensée systémique comme *la cinquième discipline* puisqu'elle est le fondement mental, le renforçateur «qui permet d'intégrer les disciplines, de les combiner en un ensemble de théories et pratiques» (Senge, 1991, p.28). Dans la mise en place d'une telle intégration, source de l'organisation apprenante, les dirigeants ont un rôle primordial dans la structuration des différentes conditions nécessaires à l'émergence d'une organisation apprenante. Mais ils ne doivent pas s'y engager seuls, il est essentiel de faire converger toutes les ressources humaines et organisationnelles dans une dynamique d'apprentissage contribuant à leur enrichissement mutuel. Les gestionnaires doivent créer des moments diversifiés pour permettre l'acquisition de connaissances, l'assimilation et le transfert des expériences en savoirs afin de permettre leur transmission dans l'organisation. Il est opportun de croire que chaque membre de l'organisation acquiert et partage différents savoirs avec les autres membres, mais cette dimension ne suffit pas pour que l'organisation elle-même fasse des apprentissages. Dans cette orientation, Ropert et Haspel (1996) abordent le concept en parlant d'organisation qualifiante parce qu'ils considèrent «que celle-ci qualifie ses membres pour la réussite récipro-

que de l'entreprise et de ses salariés» (p.20) et, pour s'engager dans ce projet, l'organisation doit se développer sur quatre axes:

- être anticipatrice de compétences;
- apprenante;
- responsabilisante;
- avoir un système de ressources humaines catalyseur de compétences.

De plus, les mêmes auteurs mettent en garde les gestionnaires de ne pas miser sur un seul de ces axes, ce qui aurait pour effet de compromettre l'équilibre nécessaire à l'émergence de l'organisation apprenante. «L'organisation qualifiante l'est pour son personnel et pour elle-même, partant du postulat que l'optimisation des compétences est la principale source d'efficience pour l'organisation.» (Robert et Haspel, 1996, p.63). Il s'agit d'optimiser les compétences individuelles et collectives dans une synergie qui permet de ne pas les opposer.

La gestion centrée sur l'école.

La gestion centrée sur l'école (School site management) s'inscrit dans le paradigme de la gestion renouvelée dans le sens où elle prône la décentralisation, soit le rapprochement entre l'école et ses clients et des décisions près de l'action. Cette idée de décentralisation provient des auteurs américains Peters et Waterman (1982) qui ont identifié des caractéristiques communes aux organisations de culture:

- une idée préconçue de l'action;
- le rapprochement avec le client;
- l'autonomie et l'entrepreneurship;
- la productivité de personnes;
- les valeurs à la base de la direction;
- la participation active;
- la flexibilité.

La gestion centrée sur l'école s'apparente à des courants tels la gestion participative et l'empowerment, mais se particularise à partir de «l'entité école qui peut faire la différence» dans la réussite éducative des élèves. Brassard et Lessard (1998, p.83) expliquent cette particularité par «une réaction contre les recherches réalisées dans les années cinquante et soixante prétendant que les variables personnelles et socio-économiques expliquent la plus grande partie de la réussite éducative.» La gestion centrée sur

l'école s'appuie plutôt sur des recherches sur la réussite éducative fondées sur l'école efficiente et efficace.

Ces mêmes auteurs définissent le *school site management* comme une stratégie visant à faire émerger au sein des établissements publics une dynamique propice à l'amélioration de la qualité en éducation. Pour leur part, Koffi, Laurin et Moreau (p.32) donnent la définition suivante:

La gestion centrée sur l'école, c'est un système managérial qui considère l'école comme une entité unique, relativement autonome dans la commission scolaire. Ce système regroupe en général différents membres du personnel de l'école, tels que les enseignants, le directeur et les professionnels non enseignants, qui prennent des décisions concernant les programmes, le personnel et les budgets, avec la participation des parents, des élèves (s'il s'agit du secondaire) et des membres du milieu.

Ces auteurs font un parallèle entre la gestion centralisée et la gestion centrée sur l'école:

GESTION CENTRALISATRICE ET GESTION CENTRÉE SUR L'ÉCOLE
(Koffi, Laurin et Moreau, p.43)

Centralisation	Décentralisation: CGE
Gestion centralisée	Gestion de l'école par l'équipe-école
Absence de pouvoir du directeur et des enseignants dans les décisions	Pouvoir du directeur et augmentation du pouvoir des enseignants et des autres acteurs
Diminution de la participation	Augmentation de la participation des acteurs
Absence de l'esprit d'initiative et de créativité	Augmentation de leurs responsabilité, de leur implication, de leur motivation, de leur satisfaction
Disparition de l'originalité, de la sensibilité, de la confiance	Augmentation du professionnalisme des enseignants
Diminution de la productivité	Responsabilisation des élèves
Absence de communication, d'information, d'appréciation et du sentiment d'appartenance	Augmentation de l'esprit d'initiative, du succès dans l'école, des inscriptions, du sentiment d'appartenance, du sentiment de possession.
Laxisme des élèves, des parents	
Absence de leadership et de professionnalisme	Sens accru de la coopération, du partage, de l'entente, du partenariat et de la collégialité
	Leadership au pluriel

En résumé, on peut noter que ces courants proposent des voies de renouvellement de la gestion, tant dans les aspects liés à l'atteinte des résultats que dans les aspects liés aux systèmes mis en place pour les atteindre.

2.1.3 Les pratiques de gestion

Le concept «pratiques de gestion» s'inscrit dans le paradigme de la gestion ou du management. Plusieurs auteurs mentionnent l'étendue et la complexité du concept de gestion, sans pouvoir en tirer une définition universelle, le décrivant comme un art ou comme une science. En fait, la gestion ne fait-elle pas appel à un ensemble de connaissances ainsi qu'à des qualités et des habiletés particulières?

Comme science, la gestion s'inspire de sciences non exactes telles la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la politique et l'économie. Ethier (1989, p.66) fait référence à cet aspect de science non exacte comme suit:

Il faut donc voir la gestion comme une science non exacte qui s'appuie sur certains principes non immuables, évoluant dans le temps et les situations, sur des connaissances enrichies mais jamais complètes, et sur une dynamique d'une société déterminant un ensemble d'ajustements toujours en mouvement. On peut penser que, comme en politique, la science de la gestion est la science du possible et non la science du certain.

Koontz et O'Donnell (1980) font également référence à la pratique de gestion comme: une science ou un art? Ces auteurs mentionnent: «[...] la gestion, comme profession, est un art mais la connaissance sur laquelle elle s'appuie est scientifique. Art et science ne sont donc pas mutuellement exclusifs: ils se complètent.» (p.7). Pour les auteurs, cette science qui guide la pratique de gestion reste assez élémentaire et inexacte, probablement en raison de la complexité et des innombrables facteurs dont doit tenir compte le gestionnaire. Par ailleurs, les connaissances peuvent certainement contribuer à améliorer la pratique de gestion.

Dans la même veine, mais sous un angle d'analyse différent de celui que plusieurs considèrent comme le père du management moderne, Peter Drucker nous rappelle que «la pratique» est extrêmement ancienne et qu'une trace encore tangible d'une grande réussite en gestion sont les pyramides égyptiennes. En tant que discipline, le

management a une cinquantaine d'années et cette discipline se développe et prend une extension mondiale extrêmement rapide.

Voici une brève description et une définition du management, selon Drucker (1996, p.218):

Lorsque ce terme a commencé à être utilisé, il ne s'appliquait qu'au domaine de l'entreprise. La seconde moitié de ce siècle nous a enseigné que le management est l'organe distinctif de toutes les organisations. Elles en ont toutes besoin — qu'elles utilisent le mot ou non. Tous les cadres et dirigeants font les mêmes choses, quelle que soit la nature de leur affaire ou de leur organisation. Leur rôle consiste toujours à rassembler des hommes, qui détiennent chacun des connaissances différentes, afin de leur faire réaliser quelque chose ensemble. Il leur faut toujours s'arranger pour que les forces de leurs hommes aboutissent à une performance productive, et que leurs faiblesses ne se fassent pas ressentir.

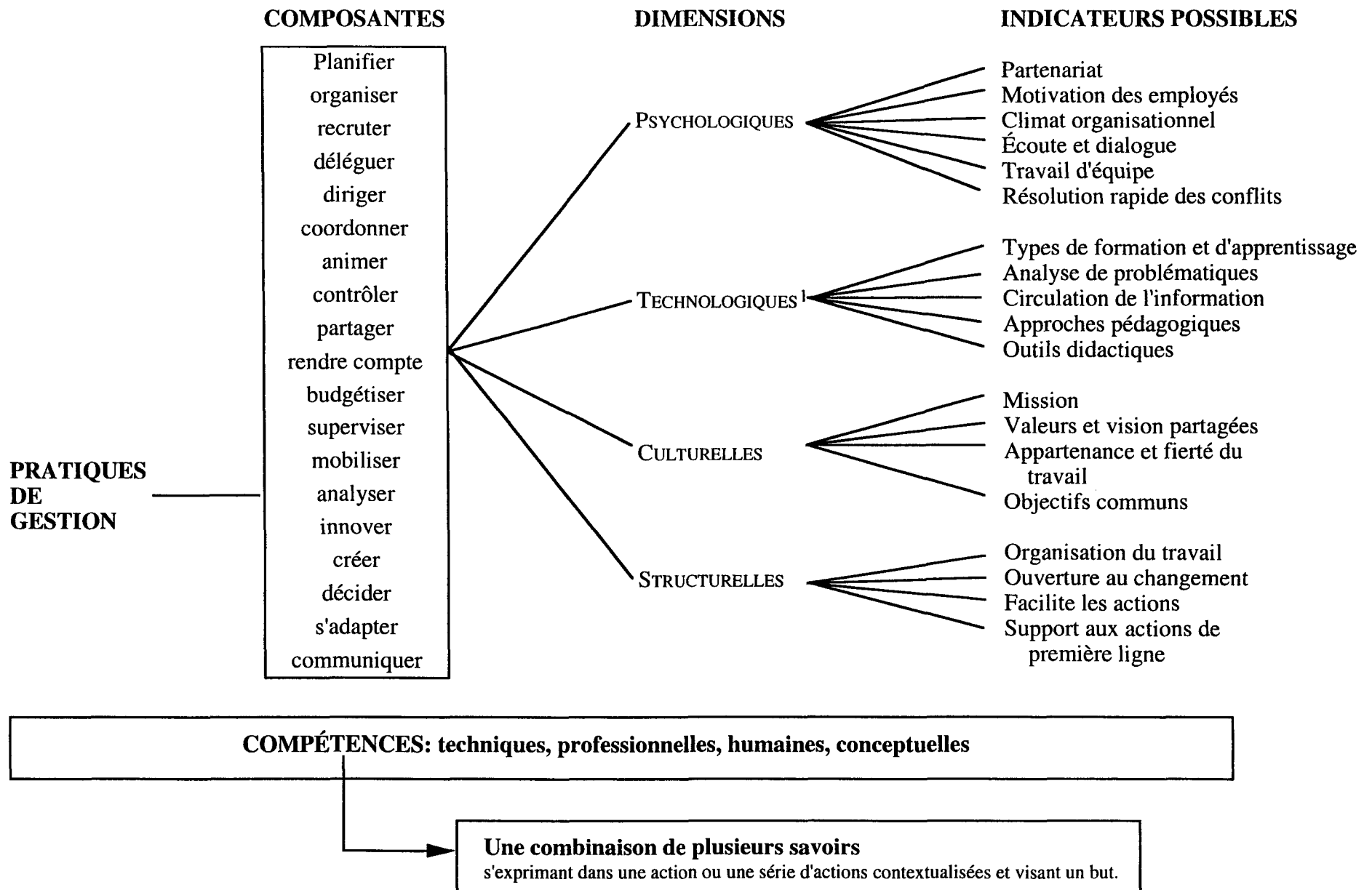
Rendre les connaissances productives, voilà l'essence du management. Autrement dit, le management est une fonction sociale et, dans sa pratique, authentiquement un «art libéral» (p.219).

Ce point de vue de la gestion est repris par Payette (1993) qui mentionne que pour devenir gestionnaire, il faut l'être et ensuite il faut le rester. Il ajoute:

À ce point-ci, nous pouvons dire, pour donner du relief aux idées exprimées: la gestion n'est ni un art, ni une science, ni un métier, ni une profession, c'est un rôle social; un rôle social qui, à la limite, selon les besoins du système à ce moment de son histoire, peut être rempli par n'importe qui (p.125).

Science non exacte, fonction sociale ou art libéral dans sa pratique, la gestion se vit et s'articule autour de certains éléments et concepts.

Voyons maintenant une proposition d'analyse systémique des pratiques de gestion à partir des lectures de Drucker (1996), Ethier (1989), Fabi et Jacob (1994), FQDE (1996), Glasser (1996), Koontz et O'Donell (1980), LeBoterf (1998), Leclerc (1996), Paquin (1986), Payette (1993) et Salvat (1993) (voir figure 2.1 présentée à la page suivante). Une telle analyse systémique des pratiques de gestion permet de bien saisir les concepts en cause et l'importance de mettre en relation les composantes et dimensions des pratiques de gestion, de la formation continue ainsi que des apprentissages et des compétences qui résultent de cette formation.



¹Technologie: ensemble des procédés, des méthodes, des moyens et des connaissances utilisées pour transformer les ressources en produits ou services désirés par le client.

FIGURE 2.1: Approche systémique du concept des pratiques de gestion.

2.2 LA FORMATION CONTINUE

Nous vivons à une époque où l'information circule à la vitesse de la fibre optique et des ondes. Il n'est donc pas étonnant de constater toute l'ampleur que prend le savoir et la mise en œuvre de ce même savoir au service d'une organisation ou de la société. Plusieurs auteurs traitent de cette «société du savoir», mais c'est Drucker (1996) qui a lancé le débat en prédisant l'émergence d'une nouvelle classe sociale dominante, soit les «travailleurs du savoir». Ce travailleur du savoir accède au monde du travail, à son poste ou à sa position sociale grâce à sa formation intellectuelle. Cette formation ou compétence intellectuelle s'acquiert, pour une large part, dans le cadre de l'enseignement. Plus encore, Drucker (1996, p.206) mentionne: «Je pense pouvoir prédire sans trop de risque que l'acquisition et la transmission du savoir en viendrait à supplanter le rôle de l'acquisition et la distribution de la propriété et des revenus au cours des deux ou trois siècles qu'il est convenu d'appeler l'ère du capitalisme.»

Pour ce même auteur, la formation continue devient un incontournable, il mentionne: «La formation permanente des adultes va devenir un secteur de croissance aux États-Unis comme ailleurs. Les choses changent à une vitesse vertigineuse et la personne cultivée de l'avenir est celle qui a compris qu'il fallait toujours continuer d'apprendre.» (pp.284-285).

En ce sens, Drucker ajoute que dans le cadre d'une société où le savoir et les «travailleurs du savoir» deviendront une importance capitale, «Il semble clair qu'il faudra emmagasiner une quantité croissante de connaissances, et surtout de connaissances de pointe, longtemps après l'âge scolaire, peut-être même ces acquisitions se feront-elles dans le cadre de processus éducatifs distincts de la voie traditionnelle, par exemple la formation continue sur le lieu de travail.» (p.206). De plus en plus d'auteurs font mention de la place de premier choix que doit prendre l'investissement dans les personnes mais aussi dans les systèmes dans lesquels œuvrent ces mêmes personnes dans l'organisation. En ce sens, la formation continue devient un prérequis à la réalisation de cette même organisation.

Cette préoccupation d'un développement professionnel rejoint l'idée de Fullan et Stiegelbauer (1991) qui, cités par Dolbec et Savoie-Zajc (1997, p.88) parlent du dé-

veloppement professionnel comme «La somme des apprentissages effectués de façon formelle ou informelle qui ont cours pendant l'ensemble de la carrière d'un individu, de ses débuts jusqu'à sa retraite. L'impact du développement professionnel est intimement lié à la motivation de l'individu et à l'occasion d'apprendre.»

Pour Legendre (1993, p.627), qui reprend les définitions de l'Unesco de 1978 et 1979, la formation continue est un:

Terme utilisé dans un sens large pour désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée (Unesco, 1978). Activités qui permettent à un individu de développer ses connaissances et ses capacités tout au long de sa vie et d'améliorer ses conditions d'existence en complétant, par les moyens pédagogiques appropriés, les données initiales par l'école ou l'enseignement supérieur (Unesco, 1979).

Cette dernière définition peut revêtir un caractère d'exclusion des activités reconnues et données au niveau d'un système d'éducation. L'idée à retenir est toutefois celle que la formation continue se réalise dans le cadre de l'exercice d'une profession ou d'un métier.

Au Québec, dans le secteur de l'éducation, le terme est reconnu. Dolbec et Savoie-Zajc (1997, p.6) parlent de l'implantation d'une culture de formation continue comme un changement important.

C'est en effet passer d'une vision individualiste du développement professionnel à une vision collective: on y voit l'enseignant comme un individu inséré au sein d'une équipe qui possède, collectivement, des objectifs de développement permettant d'orienter l'évolution de leur école vers la réussite éducative des jeunes.

La réforme de l'éducation au Québec identifie la formation continue comme l'une des sept grandes orientations. L'aspect de la formation continue devient donc une préoccupation toujours plus importante. C'est à partir de la définition du ministère de l'Éducation que le concept de formation continue prend un sens. Dans le rapport ministériel intitulé *Vers une politique de la formation* (1998, p.5), on définit la formation continue comme suit:

La formation continue, telle qu'elle est conçue dans ce projet de politique, s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. Elle désigne l'ensemble des apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, tout comme l'éducation de base qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie et en leur donnant l'impulsion nécessaire.

Le MEQ (1998) donne également des précisions sur la formation continue au niveau universitaire qui est désignée par des expressions telles que «formation courte ou sur mesure». Les objectifs de la formation continue universitaire sont de différents ordres: formation de base, pouvant être intégrée à un baccalauréat; formation de base multidisciplinaire répondant aux titulaires d'un diplôme d'études collégiales en vue de faciliter l'accès à l'université, formation complémentaire pour les étudiants possédant déjà un baccalauréat et perfectionnement professionnel pour les travailleurs.

Au niveau du personnel enseignant, une nouvelle culture de la formation continue soumise à une large consultation permet au MEQ (1999a) de dégager des pistes de travail permettant de dépasser les idées traditionnelles. On a ainsi identifié qu'il fallait:

- dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue, ou autrement dit, passer d'activités ad hoc à un processus de développement intégré;
- cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des «caprices bureaucratiques» pour la voir comme le développement de compétences pour relever les nouveaux défis qui interpellent l'école;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une «organisation apprenante»;
- ne pas considérer que la formation est achevée après avoir appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles mais continuer à viser l'acquisition de compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu pour toutes et tous;
- passer du choix entre les services de formation proposés, à l'identification des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés;

- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur;
- dépasser l'acquisition de connaissances spécifiques pour cultiver le développement de compétences;
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation d'utilité à moyen et à long termes à assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe (p.9).

Le MEQ dégage de ces éléments une définition de la formation continue pour les enseignants: «La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.»

Cette même définition de la formation continue est également reprise lorsqu'il s'agit des directeurs d'établissement, mais dans une version plus collée à la réalité de l'établissement. Le Groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement (MEQ, 1999b, document interne) propose la définition suivante:

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles s'engage le directeur ou la directrice d'établissement en vue de développer sa compétence à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise le succès de l'ensemble des élèves (p.45).

Cette deuxième définition, comme celle du MEQ pour les enseignants, ne tient pas compte de la cohérence des activités et des actions. On propose plutôt une description large qui permet d'inclure l'ensemble des gestes et des actions d'une personne comme étant de la formation continue. La cohérence s'inscrit dans l'axe du développement professionnel qui tient en compte les besoins individuels, le contexte de l'exercice et les besoins organisationnels. En tenant compte de ces éléments, nous proposons la définition suivante de la formation continue pour notre étude avec les directeurs d'établissement: *La formation continue désigne un ensemble cohérent d'actions et d'activités dans lesquelles s'engage le gestionnaire scolaire, en vue de mettre à jour et d'enrichir sa pratique professionnelle, dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves.*

2.2.1 Les caractéristiques de la formation continue

Au niveau des caractéristiques reliées à la formation continue, plusieurs auteurs et intervenants (Barnabé, 1998; Boucher et L'Hostie, 1997; Bouteiller, 1997; Drucker, 1996; Landry et Serre, 1995; Laurin, 1998; LeBoterf, 1998; MEQ, 1996; MEQ, 1999b; Payette, 1993; Sharp, Walter et Sharp, 1998; Thomson, 1993 et Weaver et Hart, 1992) s'entendent pour dire que la formation continue doit trouver ses points d'ancrage dans les besoins des individus et des organisations ou des collectivités.

Landry et Serre (1995, p.55) mentionnent que l'exercice de la fonction formation explique deux tendances:

- A: Le développement de la fonction maîtrise d'œuvre de la production de formation (consistant essentiellement à des opérations mentales).
- B: L'utilisation de la recherche et des situations de travail comme outils de formation pour produire les compétences cognitives complexes et les attitudes effectives liées aux nouvelles organisations. La finalité de la formation continue et la transformation des pratiques qui sont en cours dans les milieux scolaires doivent s'exercer dans trois champs: institutionnel, individuel et professionnel.

Selon Boucher et L'Hostie (1997, p.101), la formation continue entraîne la nécessité de développer de nouvelles pratiques de gestion.

Il s'agit de la mise en place d'une nouvelle culture qui alimentera un esprit de renouveau et d'accroissement des capacités organisationnelles d'adaptabilité aux défis nouveaux. [...] Pour qu'une culture de formation continue s'implante dans les écoles, il est nécessaire de considérer celle-ci non comme un objet distinct mais comme une mentalité, une attitude nouvelle qu'il est souhaitable d'instaurer chez le personnel scolaire.

La direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (MEQ, 1996, pp.8-9), dans son rapport sur les orientations de la formation continue du personnel enseignant, a regroupé quelques principes, reconnus par tous et toutes, pouvant être des points d'appui utiles à l'établissement de moyens pour stimuler l'instauration et le développement d'une culture de la formation continue. Ces principes ont la même valeur pour les directeurs d'établissement et ont été amenés sous l'angle de l'établissement par le Groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement (1999). Il s'agit essentiellement de voir la

formation continue comme: une nécessité pour le développement du système d'éducation, un devoir d'augmenter et de maintenir ses compétences pour le personnel scolaire, une responsabilité collective où l'établissement devient une communauté d'apprentissage soutenante, un processus actif où le professionnel devient l'acteur principal de sa formation, une contribution à l'atteinte des finalités éducatives ayant des répercussions sur la qualité des services et un esprit à transmettre aux élèves en agissant comme des modèles.

Les retombées de la formation continue doivent se retrouver dans la pratique. Bonami et Garant (1996), Boucher et L'Hostie (1997) ainsi que Payette (1993) mentionnent que la formation continue du directeur d'école est vue comme un processus de transformation de leurs pratiques actuelles et non comme une addition de nouvelles pratiques. Sur le même aspect, le MEQ (1999b, p.45) affirme que «les actions et les activités de formation dans lesquelles les directeurs et les directrices s'engagent doivent s'évaluer pour l'essentiel, à leurs retombées dans la pratique.»

Plusieurs auteurs, tels Boucher et L'Hostie (1997), LeBoterf (1998) ainsi que Payette (1993), traitent du professionnalisme et de la réflexion dans et sur la pratique afin d'améliorer cette même pratique. Ces auteurs se sont essentiellement inspirés des travaux d'Argyris, de Schön mais aussi de ceux de Deming et de Shewart. Pour Boucher et L'Hostie (1997), il est souhaitable de prévoir un contexte et des conditions permettant aux individus de réfléchir en faisant un retour sur leurs expériences.

Payette (1993) propose une démarche de formation à partir du postulat que tout gestionnaire réfléchit inévitablement à ce qu'il fait. Selon lui, la formation doit se personnaliser et respecter un contexte:

Une partie des difficultés que nous rencontrons dans la formation des gens d'action en général, y inclus des gestionnaires, vient d'un modèle partiellement erroné qui postule que la pensée précède l'action et que l'action n'est que l'application et l'implantation d'un plan d'action pensé d'avance.

Actuellement, nous ne faisons que commencer à comprendre que l'action est habitée par une pensée, par une intelligence, par une compréhension qui ne peuvent pas avoir lieu en dehors d'elle: comprendre en agissant (Weick, 1983). C'est en se rapprochant le plus près possible de l'action réelle que l'on peut espérer former cette sorte d'intelligence qui habite l'action; dans cette

perspective, former des gestionnaires devient une activité très personnalisée et très situationnelle.

En ce sens, Moreau (1998) propose une adaptation du modèle de Gill (1995) qui donne les caractéristiques de l'ancien et du nouveau modèle de la formation continue (figure 2.2).

Ancien modèle	Nouveau modèle
• L'activité de formation a un début et une fin.	• Les réflexions reliées aux activités se situent avant, pendant et après la formation.
• Différentes solutions sont apportées aux différents problèmes durant la formation.	• Il n'y a pas de solutions rapides aux problèmes, ils exigent plutôt une analyse approfondie.
• La formation est isolée des objectifs de l'organisation.	• La formation est en lien direct avec les objectifs de l'organisation.
• Le système est à blâmer si rien ne change après la formation.	• Tous les personnels sont responsables du système dans lequel ils travaillent.
• La formation apporte des solutions à court terme.	• Il est nécessaire d'avoir une vue à long terme pour apporter des résultats significatifs.

FIGURE 2.2: Les caractéristiques de l'ancien et du nouveau modèles de la formation continue (Moreau, 1998).

Cette formation qui a des retombées sur la pratique, qui crée et met en œuvre des compétences, LeBoterf (1998) la qualifie de formation-action et en donne les caractéristiques ainsi que les conditions de réussite suivantes.

Les caractéristiques d'une formation action:

1. Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser.
2. Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant «en vraie grandeur» des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.
3. Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.
4. Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'action et d'étude.
5. Un processus de formation-action est interactif et non linéaire (p.145).

Les conditions de réussite d'une formation-action:

1. La pertinence et la faisabilité du projet.
2. La faisabilité par rapport aux capacités et pouvoir d'intervention du groupe-classe.
3. Le soutien de la direction et de l'encadrement supérieur.
4. La pertinence et la flexibilité de la composition du groupe-acteur.
5. La potentialité formative des projets ou des problèmes retenus.

6. La mise en place et le fonctionnement d'une action d'accompagnement pédagogique souple et réactive.
7. L'acceptation, par les instances directrices de l'entreprise, qu'un tel processus peut entraîner des tensions ou des résistances passagères (p.147).

Toujours au niveau des principes ou des caractéristiques de la formation continue des directeurs d'établissement, Bonami et Garant (1996, p.124) ainsi que Boucher et L'Hostie (1997, pp.57-58) reprennent la méthodologie des systèmes souples développée par Checkland qui définit sept principes qui orientent la réalisation du perfectionnement des équipes écoles:

Principe 1: La formation des directions d'école doit être axée sur la transformation ou la confirmation des pratiques actuelles et non sur l'ajout d'une «technicalité» extérieure.

Principe 2: Les participantes et les participants sont considérés comme des experts du contenu et les formateurs comme les experts du processus.

Principe 3: La démarche de formation doit s'amorcer sur une explication des participantes et des participants, à la fois sur la question du perfectionnement et sur la perception de la réalité de l'équipe-école. Ces deux ordres de représentations doivent faire l'objet d'une confrontation à la fois pratique et théorique et déboucher sur des décisions éclairées d'action.

Principe 4: La démarche implique la mise en œuvre d'actions de la part des directions d'école et un accompagnement sur le terrain de la part des formateurs.

Principe 5: La démarche doit permettre une objectivation des apprentissages, leur intégration dans des cadres conceptuels et leur insertion dans une pratique renouvelée.

Principe 6: C'est la fonction de recherche qui s'articule autour de la fonction formation et non l'inverse.

Principe 7: La recherche doit porter sur les aspects fondamentaux des représentations et des décisions d'action tout en tenant compte des résultantes de l'objectivation. Il ne s'agit pas de considérer la fonction recherche, dans ce projet, comme une mesure d'impact à long terme du perfectionnement des directions d'école.

Le nouveau modèle proposée par Moreau, les caractéristiques et les conditions de formation-action de LeBoterf ainsi que la méthodologie des systèmes souples de Checkland constituent les assises théoriques sur lesquelles s'appuient les aspects relatifs à la formation continue dans cette recherche.

La formation des directeurs d'établissement

Les directeurs d'établissement, qui occupent déjà une fonction complexe, se sont vus confier de nouveaux pouvoirs et responsabilités établies par la Loi sur l'Instruction publique. L'un des moyens susceptible de supporter l'exercice de la profession se veut la formation continue. Elle est par ailleurs mise de l'avant par les autorités du ministère de l'Éducation pour les nouveaux arrivants à la fonction qui doivent compléter un diplôme de deuxième cycle en gestion, dans les cinq premières années d'exercice. La recherche confirme la pertinence de la formation dans l'amélioration de la performance. Une méta-analyse de 98 études portant sur les types d'intervention, réalisée dans différents lieux de travail, en font la démonstration. Cette étude réalisée par Gucco *et al.* (1985) et utilisée par Seyfarth (1999) fait bien ressortir les sources d'interventions susceptibles d'améliorer la performance. Le tableau 2.2 donne l'ampleur des effets aux niveaux de la formation, de l'identification de buts, des incitatifs financiers, de la réorganisation du travail, de l'évaluation et des retours et des pratiques de supervision sur la productivité et l'efficacité. Les données proviennent d'une analyse statistique tirées d'une série d'études réalisées en 1998 et traitant des mêmes variables. Ces données sont exprimées par une corrélation.

TABLEAU 2.2

Les effets de différents types d'interventions sur l'efficacité et la productivité des employés (Seyfarth, 1999)

Intervention	Ampleur des effets
Formation	,78
Identification de buts	,75
Incitatifs financiers	,57
Réorganisation du travail	,42
Évaluation et retours	,35
Pratiques de supervision	,13

La formation continue des directeurs d'établissement n'échappe pas à ces enjeux de productivité car ceux-ci sont considérés comme des intervenants-clés dans la réussite des étudiants. En ce sens, de nouvelles approches tentent de répondre aux besoins et aux exigences de ces apprenants. Pour Seyfarth (1999), les activités efficaces de développement répondent à certains critères: la pertinence en fonction des besoins et intérêts, des objectifs clairs et en relation pratique avec le travail, le support et l'encouragement dans les mises en application, une durée suffisante pour mettre en prati-

que et un suivi ainsi que des professeurs compétents. Pour sa part, Lemley (1997) mentionne que la formation et le développement professionnel se structurent selon les réalités des grandes composantes de la profession: s'adapter de façon continue au changement, générer le partenariat et la responsabilisation, permettre de faire face à la reddition de comptes, réfléchir sur et dans la pratique professionnelle, donner à l'établissement une perspective à long terme sans négliger la mission scolaire, donner à la formation une perspective éthique, viser l'amélioration continue et reconnaître les réalisations et les performances des membres du personnel. Dans un effort de synthèse, Grégoire (1998) rejoint la plupart de ces éléments autour de trois axes: (1) Le premier de ces axes de la formation est la nécessité d'une vision. (2) Le deuxième concerne la connaissance et la compréhension de toutes les composantes d'un établissement d'enseignement et du système d'enseignement ou de formation à l'intérieur duquel il prend place. (3) Le troisième se rapporte aux relations entre les établissements d'enseignement et la société.

Le Québec en est à ses premiers pas dans l'application de nouvelles formules de formation continue. Peu de recherches font état des résultats de telles approches ouvertes; toutefois, Bonneau et Corriveau (1997) apportent une contribution intéressante en proposant une approche visant l'appropriation par les directeurs du mouvement de leurs apprentissages.

Cette approche postule que la meilleure façon — sinon la seule valable — de se mouvoir et de progresser dans une direction consiste à utiliser son centre de gravité plutôt que de prendre appui sur quelque force externe. Suivre le mouvement d'autrui — comme cela se passe si souvent en éducation — relève d'une dynamique précaire; les choses se maintiennent éventuellement tant que le mouvement externe demeure. Cela donne lieu plus souvent à une sorte de «conformité» à l'autre qui reflète la présence d'une expropriation. Or ce qui était recherché se trouvait à l'opposé de cette excentricité (pp.72-73).

Les caractéristiques de l'approche telle qu'anticipée et telle que vécue sont les suivantes:

- Elle est centrée sur l'apprenant.
- Elle interpelle le partage.
- Elle encourage et valorise l'individualisation et l'«auto-direction».
- Elle implique la tolérance à l'ambiguïté.
- Elle encourage et valorise les interactions et les comportements coopératifs ou de soutien.
- Une approche accompagnante (pp.73-74).

Bonneau et Corriveau (1997) soulignent que les effets observables sur un groupe de gestionnaires portent notamment sur le changement dans la vision de la formation continue de l'équipe-école et de la gestion de cette même formation au niveau de composantes cognitives, affectives et comportementales. Ces effets sont en réalité des modifications des comportements au travail. Ces informations proviennent des propos recueillis, par les chercheurs, auprès des apprenants. Haccoun, Jeanrie et Saks (1997) ainsi que Benabou (1997) proposent de segmenter en quatre niveaux les données évaluatives pouvant être tirées d'une démarche de formation. Ces données proviennent généralement des apprenants, ce qui n'exclut en rien la possibilité et la pertinence de recueillir des informations provenant d'autres sources. Les quatre niveaux sont constitués de l'appréciation de la formation au niveau 1, des apprentissages réalisés au niveau 2, des comportements de travail modifiés au niveau 3 et des résultats dans l'organisation au niveau 4. Pour leur part, Werner et Simon (1987) partent d'une grille d'analyse du système d'apprentissage utilisé pour évaluer l'efficacité d'une formation. Cette grille tient compte du processus d'apprentissage, des méthodes de formation, de l'évaluation des apprentissages et de l'évaluation de l'efficacité de la formation.

Les données à tirer d'une démarche de formation, peu importe la forme, peuvent se rejoindre dans un ensemble d'éléments fondamentaux; toutefois, les démarches de formation sont essentiellement différentes les unes des autres. Il est possible de prétendre qu'il convient d'adapter la formation aux buts et objectifs poursuivis ainsi qu'aux besoins des apprenants. L'un des aspects caractéristiques d'une formation dite continue est lié à la prise en charge et même à la décision des apprenants dans l'orientation et la planification des choix relatifs à leur développement professionnel. Ils sont ainsi les propres acteurs de leur développement professionnel.

2.2.2 Le directeur d'établissement: un acteur de l'organisation

Dans la foulée des tendances en gestion exprimées dans la première partie de ce chapitre, les travaux de Crozier et Friedberg (1977) apportent un éclairage convenant bien à la notion d'acteur, pour les fins de la présente étude. Leurs propos, sous l'angle de la sociologie des organisations, rejoignent certains éléments déjà exprimés en regard de la gestion traditionnelle et renouvelée. Ces auteurs, à l'instar des approches de gestion renouvelée, voient l'homme comme un acteur autonome et intelligent.

Nous avons nous-mêmes dans un précédent ouvrage insisté sur le fait que, dans une organisation, l'homme ne pouvait être considéré seulement *comme une main*, ce que supposait implicitement le schéma taylorien d'organisation, ni même non plus seulement comme *une main et un cœur*, comme le réclamaient les avocats du mouvement des relations humaines. Nous avons souligné que les uns et les autres oubliaient qu'il est aussi et avant tout *une tête, c'est-à-dire une liberté*, ou en termes plus concrets, un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et de mouvements de ses partenaires (p.38).

Les mêmes auteurs signalent que la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Ces éléments nous éloignent de l'acteur qui doit «jouer» le texte d'un autre. L'être humain est plutôt capable de penser et d'agir en fonction d'un environnement. Crozier et Friedberg (1977, p.39) ajoutent:

La conduite humaine traduit un choix à travers lequel l'acteur se saisit des opportunités qui s'offrent à lui dans le cadre des contraintes qui sont les siennes. Elle n'est donc jamais entièrement prévisible car elle n'est pas déterminée mais, au contraire, toujours contingente (contingent dans le sens de dépendant à la fois d'un contexte, des opportunités et des contraintes qu'il fournit, et indéterminé, donc libre).

L'acteur dispose donc d'une certaine liberté d'action. Schön (1994) abonde en ce sens et constate que d'importants domaines de la pratique du gestionnaire ne sont pas développés par la science appliquée. Pour L'Hostie (1998, p.79), cet acteur est amené à mettre en œuvre sa propre rationalité: «c'est ce qui lui permet de s'organiser pour tirer profit d'une situation et des opportunités qui se présentent, au meilleur de sa connaissance et de ses moyens.» Schön (1994, p.287), qui voit le gestionnaire comme un acteur agissant en contexte, ajoute que cet acteur exprime sa prise de conscience de deux façons ne relevant pas de la technique:

1. Les gestionnaires sont plus sensibles aux phénomènes de l'incertitude, du changement et du particularisme. On ne parle plus de techniques mais d'intuitions.
2. Les gestionnaires sont conscients que leur travail est crucial pour atteindre un rendement efficace. Celui-ci ne peut se ramener à une simple question de technique (dimension non rationnelle de la gestion).

Cette liberté d'action n'est toutefois pas absolue mais plutôt soumise à différentes contraintes. Celles-ci proviennent des systèmes organisationnels qui ont une influence déterminante sur ce que LeBoterf (1998) identifie comme le «pouvoir agir» de

l'acteur. Bien que la présente étude porte sur le «savoir agir» ou sur les compétences du directeur d'établissement, il est pertinent de souligner que ces compétences s'exercent à l'intérieur des systèmes organisationnels de l'établissement scolaire. Les systèmes organisationnels peuvent être considérés sous des angles différents qui ne sont pas nécessairement en opposition. Il est possible d'en dégager trois grandes tendances: les systèmes intrants-extrants transformant les besoins et les matières premières en produits ou services, les systèmes politiques touchant le jeu des acteurs, les stratégies utilisées et les relations de pouvoir qui s'exercent dans les organisations et finalement, les systèmes voyant l'organisation comme un ensemble de sous-systèmes interdépendants et intégrés dans un tout cohérent que plusieurs auteurs du courant contemporain de gestion identifient comme la pensée ou l'approche systémique des organisations.

Au-delà de ces considérations organisationnelles, il est indiqué de revenir aux fondements de l'action du directeur d'établissement qui est vu comme un leader éducatif qui se préoccupe de promouvoir la réussite de tous les étudiants. Cette dimension de la fonction est par ailleurs inscrite dans le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires scolaires (MEQ, 2000):

L'emploi de directeur d'établissement comporte la gestion, tant au point de vue administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources de l'établissement en vue de favoriser la réussite de tous les élèves et ce, conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux responsabilités définies par la commission.

Les responsabilités qu'il doit assumer l'incitent à actualiser et enrichir son bagage de compétences. Pour y arriver, il dispose de différents moyens dont celui de s'engager dans un processus de formation continue et de s'associer ainsi à d'autres acteurs tels ses pairs et les intervenants externes responsables de dispenser la formation continue. De cette façon, le directeur prend la charge de sa formation et se place en position d'exiger la qualité. En fait, il est responsable de son apprentissage, un apprentissage qui se veut continu.

2.3 UNE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

Le directeur d'établissement lorsqu'il s'engage dans une démarche de formation continue devient un apprenant qui prend en charge ses apprentissages selon une inten-

tion lui permettant de construire et de reconstruire le sens qu'il attribue à sa réalité, à la réalité de sa pratique professionnelle. Dans son ouvrage sur *La psychologie de l'intelligence*, Piaget (1967) traite déjà de l'apprentissage qu'il désigne comme relevant des opérations intellectuelles sous le double aspect d'une production propre au sujet et d'une expérience possible sur la réalité. Il s'agit du rapport entre le sujet et les objets où les opérations s'élaborent, à partir de l'action, en systèmes d'ensemble comparables, mobiles, réversibles; à la fois individuels et sociaux. Les systèmes d'ensemble ou groupements sont reliés entre eux, ce qui permet de les classer et d'en faire l'inventaire pour chaque individu.

C'est sur cette même tendance humaniste que Vayer et Trudelle (1996), dans un ouvrage intitulé *Logique du vivant et éducation*, abordent la notion d'organisation comme «la façon dont sont compris les rapports entre les éléments constituant un groupe ou une structure sociale» (p.9). Dans cet ensemble, le fonctionnement harmonieux dépend de la qualité des éléments, mais aussi et surtout de l'organisation des relations entre les personnes et entre celles-ci et l'environnement. C'est l'organisation qui donne vie au tout. Les auteurs traitent de l'apprentissage sur les bases de la théorie des systèmes: «un système étant identifié comme un ensemble d'éléments différenciés en interaction les uns avec les autres» (p.14). L'intérêt d'un modèle systémique ouvert vient du fait qu'il permet d'analyser des situations particulières dans un ensemble plus grand à valeur plus générale. Le système permet de percevoir et de relier dans un tout cohérent et signifiant les caractères communs des phénomènes observés.

Les fondements de l'apprentissage s'inscrivent pour Vayer et Trudelle (1996) en cohérence avec le modèle opératoire de Piaget (1967), car l'action de l'apprenant avec son environnement est vue comme un ensemble que le sujet contrôle: «l'autonomie du sujet dans l'action est le principe de tout développement» (p.20). Cette autonomie du sujet ne signifie pas qu'il y a absence d'intervention, bien au contraire. Il importe toutefois de ne pas confondre les interventions sur les structures matérielles avec celles sur les structures relationnelles. Dans la même veine, Tardif (1992) avance que l'intégration des savoirs suppose un exercice rigoureux d'organisation, lequel ne peut se faire sans l'aide d'un médiateur et de l'engagement affectif et cognitif de l'apprenant.

Par ailleurs, la recherche du sens des apprentissages et des gestes posés dans l'action suppose une réflexion sur ceux-ci. Plusieurs chercheurs et praticiens abordent cette question sous l'angle de la réflexion ou de la métacognition et d'un processus de régulation que Piaget (1967, p.182-185) situe au niveau des structures opératoires dans l'ensemble des «formes» possibles. Les actes opératoires se différencient non pas à leur «forme» matérialisée qui est le résultat de l'acte, mais à la «forme» de l'acte lui-même et de son organisation progressive. On parle dès lors de «groupements» des opérations, d'ajustements suivant un «rythme» plus ou moins lent ou rapide mais procédant toujours par «régulations». Les régulations se constituent toujours en système d'ensemble de rapports qui s'accommode et se modifie selon les données nouvelles et un équilibre à établir selon les acquis antérieurs qui témoignent d'une tendance à réagir en sens inverse de la modification extérieure ou donnée nouvelle. Il y a donc régulation, c'est-à-dire l'intervention de processus antagonistes lors des actes opératoires dans un mouvement complexe. Piaget fut l'un des premiers à insister sur l'importance de la régulation dans le développement de connaissances métacognitives. Il faisait alors état de la qualité et de l'étendue des connaissances qui s'élaborent et s'élargissent lorsqu'il y a régulation.

Toujours au niveau des connaissances métacognitives et de la régulation, le ministère de l'Éducation du Québec (1999c), dans les assises conceptuelles pour l'élaboration des programmes en formation générale des jeunes, identifie deux composantes dont il faut tenir compte lorsque l'on veut référer au concept de métacognition pour amener l'apprenant à développer des compétences réflexives: «La première composante renvoie aux savoirs que l'apprenant dégage par un exercice d'introspection et d'évaluation à propos de diverses variables qui interviennent dans son processus d'apprentissage.» (p.6). Ces variables sont d'ordre cognitif, affectif et social. Cette première composante se rapproche du courant des différentes formes de représentations et des rapports que l'apprenant entretient avec lui-même et avec son environnement.

La deuxième composante: «renvoie à la régulation de ses propres démarches cognitives ainsi que des éléments affectifs et sociaux qui y interviennent. Cette habileté de régulation se traduit par des opérations d'anticipation de la démarche à entreprendre au regard de la problématique à résoudre, de contrôle en cours de procédure et de réorganisation.» (p.6). Cette forme de réflexion dans et sur l'action est développée par des

auteurs de la gestion et de l'éducation tels Deming (1988), Barnabé (1998), Payette (1993), Schön (1994), St-Arnaud (1995) et Zúñiga (1994). Ceux-ci font ressortir l'importance des trois aspects nécessaires à la réflexion soit l'acteur, l'action et le contexte. L'apprentissage contextualisé est porteur de sens en plus de permettre la mobilisation des compétences de l'apprenant. Pour Vayer et Trudelle (1996), «C'est le projet de l'approche systémique qui s'efforce de replacer les interactions et interrelations qui conduisent le sujet à apprendre dans le contexte, c'est-à-dire dans le système social où elles prennent sens et valeur.» (p.128).

Sur la même veine d'une perspective systémique, l'Association américaine de psychologie, en collaboration avec le Laboratoire régional sur l'éducation du Centre des États-Unis (1995), dans une recherche de fondements à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, ont publié des principes psychologiques centrés sur l'apprenant pour baliser la redéfinition et la réforme de l'école. Ces principes, qui se veulent cohérents avec plus d'un siècle de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, sont largement acceptés à l'intérieur de plusieurs programmes appliqués dans les écoles. Ils intègrent des résultats de la recherche émanant de plusieurs domaines de la psychologie, de l'éducation, de la sociologie, de l'anthropologie et de la philosophie.

Dans une traduction des principes psychologiques de l'American Psychological Association (1995), réalisé par Grégoire, on affirme:

Des principes psychologiques centrés sur l'apprenant et l'intégration de ces principes à l'intérieur d'une perspective systémique constituent des composantes nécessaires pour une nouvelle définition concrète de l'école. La perspective systémique doit mettre l'accent aux multiples niveaux du système scolaire, sur les fonctions de l'être humain. Si on envisage la pratique éducative sous cet angle, c'est seulement lorsque le système scolaire aura été redéfini d'abord en fonction de l'apprenant qu'elle s'améliorera (pp.8-9).

Ces principes contribuent non seulement à une redéfinition de l'école, mais aussi à l'instauration d'une société qui promeut un apprentissage continu, un développement humain harmonieux et un souci de productivité.

Les principes psychologiques en cause portent sur l'apprenant et le processus d'apprentissage. Ils s'appliquent à saisir l'apprenant (peu importe leur âge) dans sa totalité et en conséquence, on doit les considérer comme un tout. Les principes concernent, selon le cas, les facteurs et les aspects cognitifs et métacognitifs, affectifs, développementaux ou sociaux et sont en relation avec les différences individuelles. Ces principes, à la fois internes à l'apprenant et de nature interactionnelle (sujet et environnement), s'inscrivent bien dans la conception de l'apprentissage adoptée dans la présente étude. En voici quelques-uns qui retiennent plus particulièrement l'attention:

Au niveau cognitifs et métacognitifs:

- Le fait d'apprendre est un processus naturel qui consiste à poursuivre des objectifs ayant une signification pour soi.
- C'est en lui conférant une signification tout à fait personnelle que l'apprenant relie une information nouvelle au savoir déjà acquis ou en gestation dans son esprit.
- Les stratégies relatives à «la pensée sur la pensée» facilitent le développement de la créativité, de la pensée critique et d'une compétence personnelle.

Au niveau affectif et développemental:

- La curiosité, la créativité et la pensée à des stades supérieurs de développement sont stimulées par des objets d'apprentissage pertinents et authentiques et qui présentent un degré optimal de difficulté et de nouveauté pour chaque apprenant.
- Les échanges sociaux et la communication avec d'autres personnes dans un environnement éducatif ouvert, adaptatif et diversifié facilitent l'apprentissage.

Au niveau des différences individuelles dans l'apprentissage:

- C'est à partir des croyances, de la pensée et de la compréhension des choses qui résultent de ses apprentissages et de ses interprétations antérieures qu'une personne se fait une idée du réel et interprète ce qui arrive (American Psychological Association, 1995) (Traduction de Réginald Grégoire inc.).

C'est dans cette optique de l'apprentissage que Greene (1997) pondère la portée de diverses expériences susceptibles de provoquer des apprentissages; 15% lorsque l'on écoute, 50% en regardant et 80% de ce que l'on fait. Pour Guillemette (1997), il s'agit du paradigme de l'individualisation ou du savoir-construit par opposition au savoir encyclopédique. Ce paradigme cultive la différence et: «se concrétise par une pédagogie fondée sur le processus d'apprentissage qui évalue la réussite de l'élève en fonction de multiples facteurs: les valeurs intégrées, les compétences acquises, les informations uti-

lisées dans différentes situations.» (p.5). Les caractéristiques d'une telle façon de voir l'apprentissage se traduisent par une construction de connaissances dynamiques et interactives dans un monde de dialogue entre la culture, la société et l'individu.

Le savoir construit se manifeste par une pédagogie qui cultive l'unique, l'initiative des apprenants et de multiples voies pour intégrer l'apprentissage. Cet apprentissage se développe et se maintient par une culture à intégrer à la vie des individus et des organisations. Pour Bouteiller (1997), il faut gérer en redonnant aux apprenants un contrôle total ou partiel sur l'orientation et le déroulement de leurs apprentissages. Celui-ci ajoute: «Ce n'est pas la formation qui doit être continue, elle ne peut l'être. C'est l'apprentissage! Et si c'est bien l'apprentissage qui doit être continu, alors il faut apprendre à gérer cette continuité tant au niveau de l'individu que de l'organisation.» (p.23). Pour l'organisation, on parle, dès lors, d'une articulation de la formation par des programmes d'apprentissage plutôt que par des programmes d'enseignement. La notion de programme est revue: «Il ne s'agit pas d'une série d'objectifs compartimentés et univoques, mais d'objectifs ouverts et transdisciplinaires.» (Paquette, 1996, p.12). Les particularités d'un tel programme se fondent naturellement à celles d'un apprentissage ouvert, systémique et continu. Ces derniers aspects s'associent à une recherche d'utilité contextualisée à l'exercice professionnel chez les apprenants exerçant un travail. Le programme de formation continue de l'Université du Québec à Chicoutimi, offert aux gestionnaires en exercice, s'inscrit notamment dans cette perspective d'apprentissage. Une brève description des caractéristiques du programme est examinée dans le troisième chapitre de la présente recherche.

2.4 DE LA COMPÉTENCE ET DES COMPÉTENCES

La question des compétences et de la compétence ou du professionnalisme des managers est omniprésente dans la vie organisationnelle. Elle habite les gestionnaires, leurs supérieurs et leurs employés et fait souvent naître une incertitude, un besoin de sécurité reposant sur un modèle uniforme du bon gestionnaire. Malheureusement, il n'est pas ici question d'élaborer le modèle abstrait donnant les caractéristiques universelles des gestionnaires les plus efficaces, un tel modèle n'existe pas. Il faut plutôt voir la complémentarité existant entre les modèles théoriques servant de référence et les

comportements du gestionnaire en action, dans un contexte organisationnel, sous différentes contraintes situationnelles.

De toute évidence, il n'existe pas de définition universelle de la compétence. Le concept sera donc abordé de façon assez large afin qu'une définition forte émerge des conceptualisations différentes mais congruentes de la compétence. En première partie, il sera question du concept de la compétence ou du professionnalisme. Ensuite, les différentes caractéristiques des compétences seront abordées pour finalement présenter des modèles de compétences reliés à la gestion et aux directeurs d'établissement.

2.4.1 La compétence

Plusieurs auteurs, tels Payette (1993), Schön (1994) et Vergnaud (1993), mentionnent la pertinence de se représenter la compétence dans un ensemble composé de l'acteur, du contexte et de l'action. Pour l'acteur, la compétence est la capacité d'enchaînement, de transposition, de combinaison, d'adaptabilité pertinente des multiples ressources, savoirs, savoir-faire (habiletés, aptitudes), savoir connaître (habiletés cognitives), savoir-être (attitudes, valeurs ...). LeBoterf (1997, p.53) signale «la compétence ne réside pas dans ces ressources mais dans la mobilisation même de ses ressources.» Dans le même sens, Brien (1997, p.100) ajoute: «[...] la compétence est la capacité d'exploiter les connaissances de son répertoire.» Ainsi, le professionnel doit savoir interpréter et gérer efficacement la complexité de situations inattendues, en faisant appel au jugement qui lui est propre. Cette subjectivité de l'action confirme que la compétence est personnalisée. En effet, Payette (1993, p.185) signale que la compétence est la synthèse de certains éléments de la personnalité comme la motivation et l'image de soi. De même, le rapport de l'Unesco (1996, pp.94-95) de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle mentionne que la compétence se présente «comme une sorte de cocktail propre à chaque individu.»

Au niveau du contexte, il est toujours possible de référer au sens étymologique du terme qui renvoie au terme «competens» en faisant référence à «ce qui va avec; ce qui est adapté à». Ces éléments font ressortir l'importance du contexte d'actualisation de la compétence. En effet, LeBoterf (1997, p.51) signale que «la compétence est toujours, compétence — d'un acteur — en situation. Elle émerge plutôt qu'elle ne précède»

de.» Dans le même ordre d'idées, Marcelin (1996, p.35) mentionne «la compétence n'est pas une notion statique et acquise, c'est une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer. C'est une compétence en action, en situation.» On peut alors affirmer que la compétence n'existe pas sans l'acteur, qui en devient porteur. De plus, le contexte, les exigences de l'entourage organisationnel et les multiples regards évaluatifs exercés par cet entourage ont une influence significative sur les comportements du gestionnaire, donc une incidence sur sa compétence. En effet, le gestionnaire n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir-faire et savoir-être.

L'action est quant à elle partie intégrante du contexte et de l'acteur. Zuñiga (1994, p.37) la définit ainsi:

L'action est un dialogue continu entre un sujet et la situation dans laquelle il se perçoit comme inséré et comme capable de la modifier, pour la rendre plus en accord avec ses attentes, ses valeurs, son sentiment de ce qui est adéquat, de ce qui est bon. Et ce dialogue entre le sujet et la situation est un dialogue qui construit, qui transforme les deux.

En ce sens, l'action, dans la combinaison du contexte et de l'acteur, se veut dynamique et génératrice d'un processus circulaire de modification continue. Le gestionnaire compétent est animé d'un souci d'amélioration qui l'amène à réfléchir «dans et sur» l'action. Payette (1993, p.4) mentionne que les gestionnaires sont des gens d'action qui malgré ce fait n'en pensent pas moins. Il définit la réflexion dans et sur l'action ainsi:

- *la réflexion-dans-l'action* est une conversation permanente, décousue, interrompue constamment, que le gestionnaire mène à l'intérieur et à l'extérieur de lui-même, seul et avec d'autres, tout en agissant;
- *la réflexion-sur-l'action* est une conversation qui a lieu après l'action et qui fait un retour, une réflexion sur ce qui s'est passé.

Le gestionnaire compétent sait juger et s'adapter aux exigences diverses des situations professionnelles en faisant le parallèle avec les compétences pour ainsi prendre des décisions pertinentes. Ces décisions d'action, issues d'une réflexion, se traduisent

pour Kowalski (1999) par des comportements inspirés d'un savoir en évolution et de créativité. La figure suivante représente bien cette dynamique.

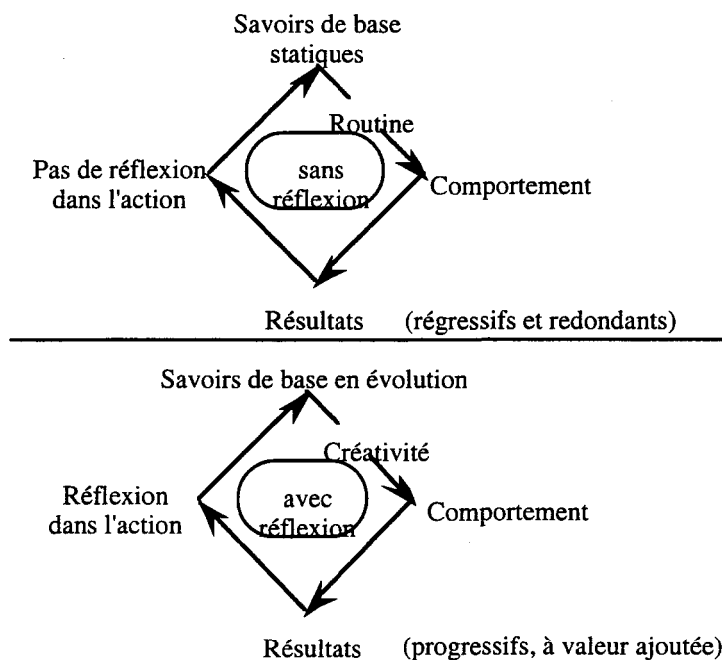
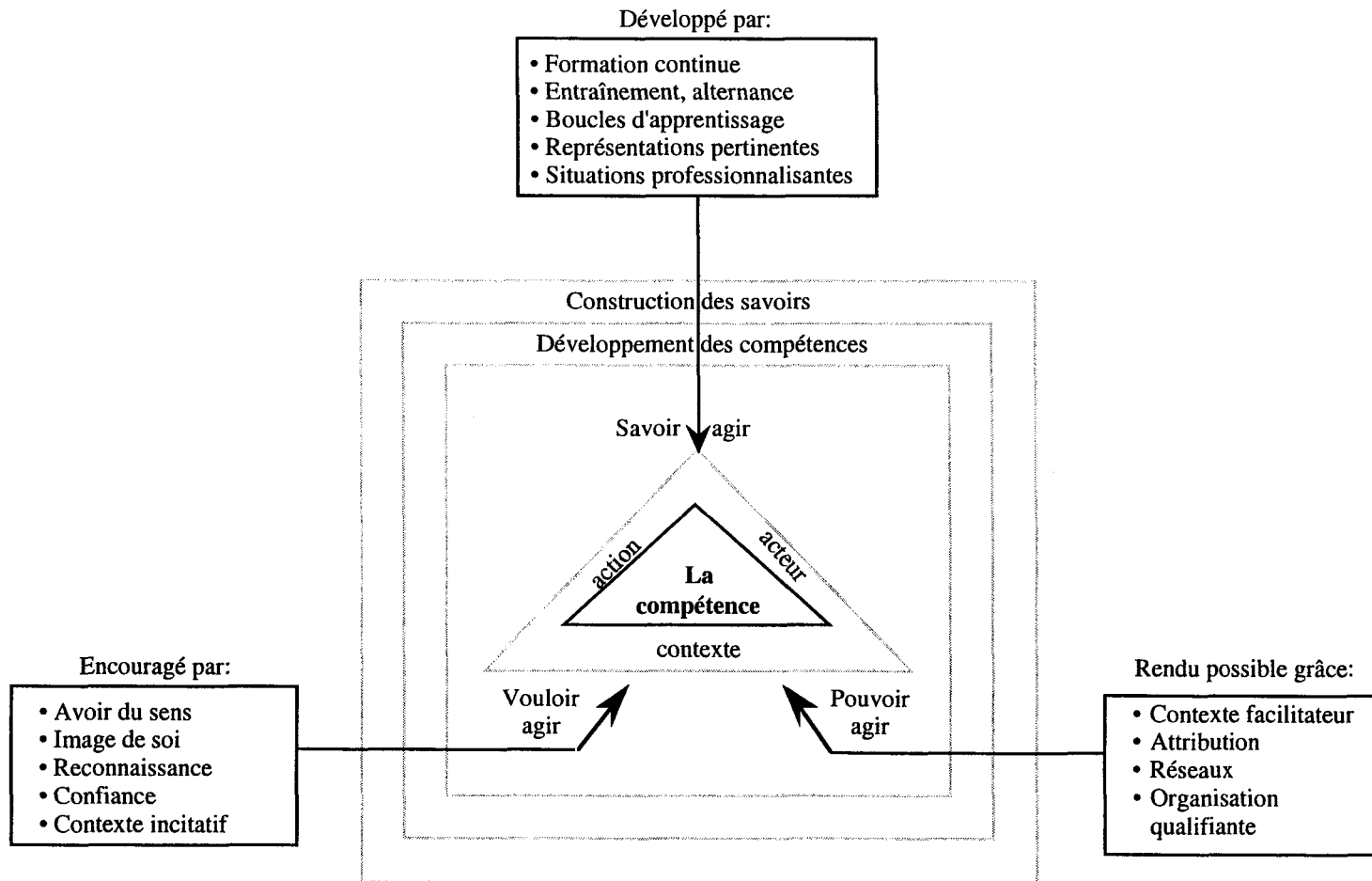


FIGURE 2.3: Effets de la réflexion sur les savoirs de base et la créativité.
(Kowalski, 1999, p.386). (Traduction libre).

Une résultante

LeBoterf (1997) avance que la compétence est la résultante de trois ensembles: le pouvoir-agir rendu possible grâce au contexte facilitateur de l'organisation, le vouloir-agir encouragé par des facteurs individuels reliés à la motivation et le savoir-agir développé entre autres par la formation et l'expérience. La figure 2.3 tirée et adaptée du modèle de LeBoterf (1997, p.169) montre bien l'interdépendance de divers paramètres nécessaires au développement de la compétence.

Enfin, la compétence est flexible, adaptable et ne constitue pas une finalité en soi mais plutôt un processus actif et en perpétuelle évolution. Une évolution souvent stimulée par des situations professionnelles (l'ensemble des tâches, les relations avec



(LeBoterf, 1997, p.169)
Adapté par Gravel, 1999

FIGURE 2.4: La compétence: une résultante.

les autres, la mission de l'organisation) de plus en plus complexes, s'exerçant dans un contexte souvent empreint de stress et de compétitivité. Il est alors pertinent de se demander si le professionnel développe sa compétence ou les composantes de celle-ci. Il faut considérer l'ensemble car le développement est intégral et interpelle tous les aspects de la personnalité de l'individu. Ce développement intégral ne permet pas de dissociation pas plus que le contexte organisationnel dans lequel le professionnel extériorise sa compétence et les résultats attendus par l'organisation et l'acteur lui-même.

Un professionnel compétent se caractérise notamment par des actions dépassant le prescrit, l'initiative, l'intuition, la réflexion sur son action, la prise de risques, l'aisance et une conception systémique de l'organisation. Ce ne sont là que quelques caractéristiques dont doit faire preuve le professionnel afin de faire face au changement continu de notre société du savoir. «Le professionnel se trouve dans la situation de définir son identité non seulement par rapport à un champ de compétences mais également par ce qu'il est capable de réaliser.» (LeBoterf, 1997, p.24). Il se doit d'agir selon une éthique conforme à des valeurs morales généralement reconnues dans son milieu professionnel et dans la société. De plus, le professionnel dispose d'un double équipement: ses ressources personnelles et celles de son environnement. Il se doit de mobiliser et de combiner ces ingrédients pour être compétent car la compétence se situe aussi dans les réseaux relationnels et informationnels dans lesquels l'acteur s'engage afin de stimuler la construction des diverses compétences d'où émerge la compétence ou le professionnalisme.

2.4.2 Une compétence

La compétence se caractérise par sa globalité et son intégralité, ce qui en fait un concept difficile à uniformiser et ainsi à évaluer. Par ailleurs, une compétence prise isolément, malgré une certaine complexité, sera plus facile à circonscrire étant en soi la résultante de la compétence qui s'extériorise par des comportements ou des performances. Il s'agit ici de définir une compétence, d'en identifier les caractéristiques et de relever certaines typologies concernant les gestionnaires, plus particulièrement pour les compétences spécifiques à la fonction de directeur d'établissement scolaire.

Tout d'abord, pour Legendre (1993, p.223), une compétence est:

Une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession.

On remarque dans cette définition l'importance de l'exécution d'une tâche. Brien (1997, p.90) rejoint cet aspect en ajoutant à sa définition que tous les éléments d'une compétence sont «activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée». Conséquemment, il est ici important de clarifier les éléments qui forment les compétences. Plusieurs auteurs nous les présentent comme un ensemble de savoirs, d'habiletés, d'attitudes ou de tout autre concept qu'ils considèrent comme des synonymes de compétences.

En premier lieu, pour Pelletier (1996, p.99), «Les compétences sont des habiletés, des savoir-faire, susceptibles d'être mobilisés par l'acteur pour l'intervention.» Les compétences relèvent de l'ordre du «comment» ou pour Perrenoud (1998, p.35) de l'ordre du «savoir y faire». Pour sa part, Payette (1993, p.179) ajoutera aux savoirs et aux habiletés dans sa définition des caractéristiques personnelles qu'il considère synonymes de compétence, «talents, connaissances, attributs et qualités personnelles». Dans le même sens, Lombardo et Eichinger (1994), repris par la CECM (1997, p.3), définiront une compétence comme étant «[...] la somme des connaissances, habiletés (aptitudes) et des attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance.» Le ministère de l'Éducation du Québec (1995c) dépasse cette définition en utilisant une terminologie différente et en considérant une compétence comme étant «l'ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio-affectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité.»

Jusqu'ici, la plupart des définitions mettent en relief la somme des éléments d'une compétence extériorisée pour une tâche et ce, à un haut niveau de performance. Cependant, une compétence se doit d'être une valeur ajoutée et non seulement se réduire à une somme d'habiletés, de comportements ou de savoirs emmagasinés et utilisés de façon isolée pour un type défini de situations ou de tâches. Les différentes ressources (savoirs faire et être, aptitudes, etc.) ne peuvent atteindre le statut de compétence

que s'il y a communication, partage ou interaction. Les compétences ont avantage à être abordées dans une maille plus large que les savoir-faire car elles naissent d'une combinaison, d'un agencement pertinent de différentes connaissances ou d'habiletés dans un but ou une finalité qui n'est pas exclusivement la réalisation d'une activité professionnelle. Dans cette orientation, LeBoterf (1998, p.65) mentionne qu'une compétence « suppose la construction d'un schème d'activité transposable à une classe de situations ou de problèmes. » Ce qui entraîne, à l'image des poupées russes, que l'on puisse emboîter plusieurs savoirs pour permettre la construction de compétences dans une situation complexe, mais également de mobiliser des compétences comme ressources pour la construction de compétences plus vastes. En effet, Perrenoud (1998, p.41) signale que « les compétences ne se forment pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient. » Dans la même veine, le MEQ (1999d, p.5), dans les composantes du Programme des programmes et des programmes d'études, définit ainsi les compétences liées à un cycle d'étude: « Une compétence est un savoir-agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires. »

Malgré l'établissement d'une architecture de compétences valide pour un gestionnaire efficace et efficient, on ne pourra pas *ipso facto* la généraliser à tout gestionnaire. Dans cet ordre d'idée, Boyatzis (1982, p.35) mentionne:

(1) qu'une même compétence peut se traduire par des comportements différents et produire des résultats différents; (2) qu'un même individu pourra exprimer la même compétence par des comportements différents parce qu'il a des intentions différentes; (3) que plusieurs individus ayant la même compétence agiront différemment dans des contextes différents.

Il est pertinent d'affirmer qu'une compétence se doit d'être contextualisée afin de pouvoir juger de son efficacité. En effet, le gestionnaire tiendra compte de tous les paramètres dans l'extériorisation de ses compétences afin que son action soit cohérente et en cohésion avec la vision organisationnelle. Dans ce sens, Payette (1993, p.186) mentionne deux interactions importantes: « Les compétences conditionnent les comportements et les comportements agissent sur les compétences [...] et interagissent avec les exigences de l'organisation. » Ceci implique que la construction de compétences sera

stimulée par des situations professionnelles de plus en plus complexes mais que le gestionnaire doit être en mesure d'assimiler efficacement ses expériences afin de répondre à ses attentes et à celles de l'organisation. Cette construction vue dans son ensemble nous reporte à la représentation de «la» compétence.

Il est donc proposé, pour les fins de la présente recherche, de définir ainsi une compétence: *l'utilisation d'une combinaison de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et du comportement social s'exprimant dans une action ou une série d'actions contextualisées et visant un but.*

Les trois premiers éléments de la combinaison sont reconnus et considérés, depuis plusieurs années, comme les assises de l'éducation. Les connaissances sont associées au savoir, les habiletés au savoir-faire et les attitudes au savoir-être. S'ajoute à ceux-ci le comportement social, plus récemment illustré et reconnu comme fondement à l'éducation, depuis la parution des travaux de Scans (1996), de l'Unesco (1996) et de Goleman (1999). Ces ouvrages traitent des relations interpersonnelles, d'apprendre à vivre ensemble et de compétences sociales à développer.

2.4.2.1 Trois aspects particuliers

Il est possible de dégager des aspects particuliers reliés aux compétences, en l'occurrence sur le cycle de vie ou l'obsolescence des compétences, sur les niveaux de maîtrise des compétences et sur la distinction entre les compétences en puissance ou en acte.

Le cycle de vie d'une compétence

La théorie permet de cerner différentes caractéristiques relatives aux compétences. On peut tout d'abord représenter une compétence selon son «cycle de vie». Voici une synthèse de la description qu'en fait Bouteiller (1997).

Comme les produits ou services, une compétence passerait toujours au fil du temps par trois phases bien différenciées mais très variables dans leur durée: *une phase de développement*, correspondant à son émergence, à sa structuration au sein de l'organisation, caractérisée par l'assimilation de nouvelles ressources à mobiliser pour certai-

nes compétences; *une phase d'utilisation*, correspondant à sa période de maturation, d'optimisation où les acteurs utilisent dans le quotidien une compétence; *une phase de déclin*, durant laquelle la compétence perd peu à peu de son utilité en regard des nouvelles exigences des opérations engendrant l'émergence de nouvelles compétences. Bien sûr, chacune de ces phases peut être plus ou moins étalée dans le temps (voir figure 2.5).

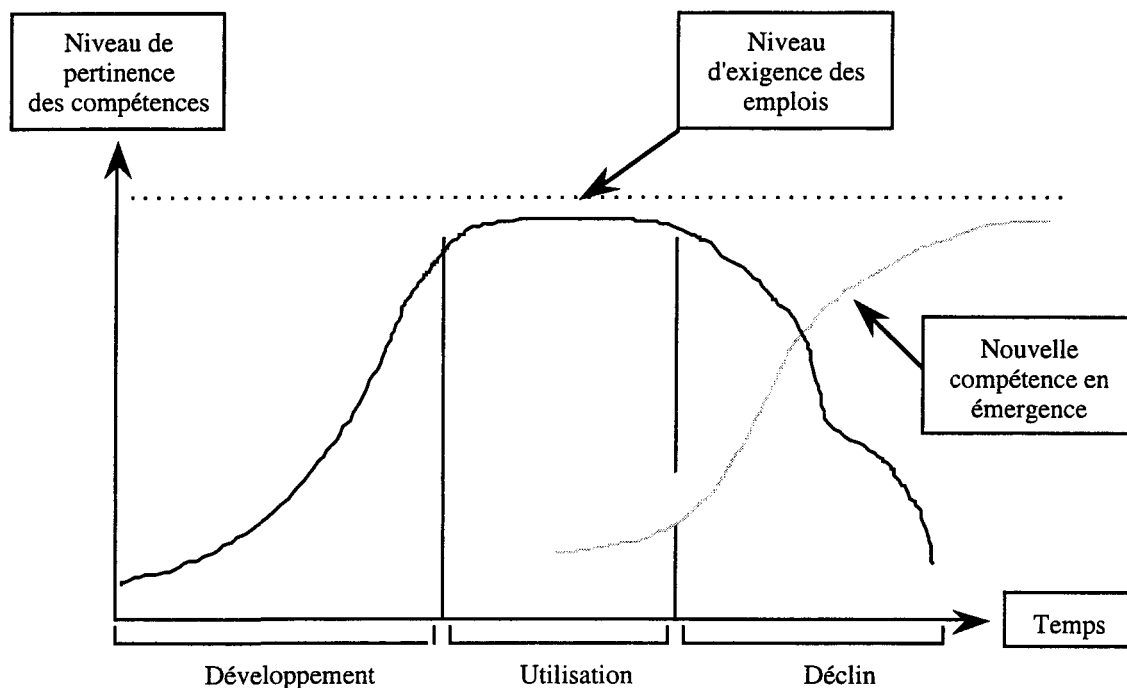


FIGURE 2.5: Les compétences: une durée de vie de plus en plus courte (Bouteiller, 1997, p.15).

On peut ainsi concevoir que certaines compétences prendront un temps considérable à se développer ou que d'autres auront une durée d'utilisation plus longue. L'auteur fait remarquer que les organisations font de plus en plus face à des exigences grandissantes au niveau des compétences, ce qui, dans certains cas, prolonge la phase d'utilisation en une phase d'intensification repoussant ainsi le déclin de la compétence.

Parallèlement à ce phénomène, mais à l'autre extrême, il peut survenir que des compétences, dès leur phase de développement, soient déjà périmées avant même d'avoir été utilisées. En fait, tout indique que c'est le temps du cycle d'optimisation et d'utilisation qui tend à se raccourcir et la phase de développement qui doit s'accélérer.

Ce phénomène tend à s'accroître dans les organisations faisant face à des changements opérationnels majeurs. Bouteiller (1997, p.16) ajoute «une compétence n'est pas, sauf exception, une donnée stable qui, une fois acquise, va rester intacte.» Dans cet ordre d'idée, Ropert et Haspel (1996, p.46) mentionnent: «La compétence est une donnée périssable qui meurt si elle n'est pas utilisée mais qui se renforce si elle est mise en œuvre dans des contextes variés.»

En effet, au fil de l'évolution organisationnelle, de nouvelles exigences engendreront une perte d'utilité, donc de pertinence de certaines compétences. Ceci nécessitera une actualisation, voire même un remplacement de certaines compétences considérées jusqu'ici essentielles. C'est le phénomène de l'obsolescence qui prévaut pour tous les types de compétences. Les facteurs rendant les compétences obsolètes sont nombreux, variés et peuvent être issus de changements internes ou externes à l'organisation. Cette obsolescence ne dévastera pas toutes les compétences au même rythme ou avec la même importance. À titre d'exemple, des compétences plus techniques comme celles liées à l'évolution rapide des nouvelles technologies subiront une dépréciation plus marquée que d'autres liées à des domaines plus stables tels les relations interpersonnelles.

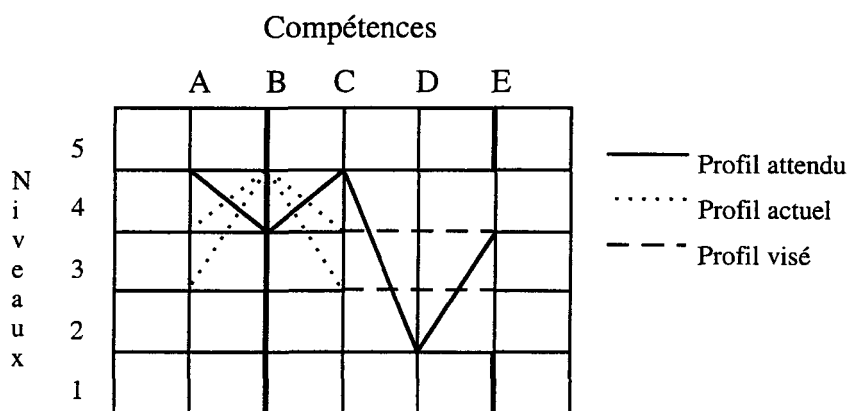
Les compétences requises pour exercer une fonction de gestionnaire ont habituellement une durée de vie plus longue que celle d'un technicien en informatique; toutefois, la quantité de savoirs peut varier grandement d'un métier à l'autre. Drucker (1996, pp.208-209) en fait la démonstration en comparant certaines fonctions d'ordre technique, requérant peu de compétences à d'autres des domaines de la médecine et du management qui en exigent un bagage important. Il mentionne également que les gestionnaires doivent maîtriser le management en tant que travail et discipline. Il apparaît donc essentiel de considérer cette caractéristique déterminante dans l'évolution du capital-compétence de l'organisation pour faire face aux nouvelles exigences de qualité de notre société du savoir.

Les niveaux de maîtrise d'une compétence

Dans son rapport intitulé *Une démarche centrée sur les défis en gestion*, la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (1996, Document 1, p.5) présente un profil de compétences des gestionnaires et dresse succinctement les

éléments de cette approche. En voici les grandes lignes pour ce qui concerne les niveaux de maîtrise.

Tout d'abord, «les compétences sont présentées sur une échelle de cinq niveaux qui reflètent des degrés croissants de maîtrise. L'échelle par niveaux permet de mesurer l'écart entre les compétences attendues et les compétences actuelles.» L'objectif est de déterminer les lacunes afin d'établir des priorités au niveau du développement. Il est suggéré aux gestionnaires d'identifier un profil de compétences-clés et de déterminer des niveaux de maîtrise attendu, actuel et visé pour chaque compétence identifiée.



Les cinq niveaux:

1. De base: comprendre, appliquer, participer.
2. Intégration: élaborer, initier, faire progresser.
3. Maîtrise: analyser, structurer, implanter.
4. Avancé: optimiser, développer, influencer.
5. Expert: anticiper, projeter, extrapoler.

Source: Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre et Confédération québécoise des centres d'hébergement et de réadaptation, 1996, doc. 1, p.5.

Pour sa part, LeBoterf (1998, p.21) caractérise les différents niveaux de maîtrise par des verbes ordonnés de façon à faire ressortir l'évolution en complexité. À titre d'exemple, il mentionne: «appliquer → adopter → optimiser (innover), reproduction → adaptation → innovation, ne sait pas faire → sait faire avec un soutien → sait faire de manière autonome → sait faire évoluer (innover).»

Les compétences en puissance ou en acte

Le professionnel ne met pas nécessairement en pratique les théories qu'il maîtrise. En effet, comme il a été fait mention précédemment, plusieurs variables situation-

nelles influencent les actes du gestionnaire. De plus, ses différents modèles mentaux colorent sa vision des exigences organisationnelles et son appréhension des multiples regards évaluatifs. Ces éléments font en sorte que les compétences se retrouvent à deux niveaux cognitifs. Brien (1997, pp.92-94) définit une compétence en ces deux niveaux:

Une compétence en puissance: elle consiste alors en un ensemble de connaissances déclaratives et procédurales et en attitudes emmagasinées dans la mémoire à long terme.

Une compétence en acte: lorsque ces connaissances sont activées et permettent la représentation des situations de même que la génération de plan et le contrôle de l'exécution de ces plans.

Cette approche est intimement liée à la théorie d'Argyris et Schön (1992) qui font mention de l'existence d'un écart entre la théorie qu'un interlocuteur professe et de celle qu'il pratique réellement et ce, souvent à son insu. En effet, le gestionnaire peut être en mesure de se représenter clairement ce qu'il doit mettre en œuvre pour être efficace mais ne pas avoir la capacité ou l'opportunité d'exploiter son bagage de connaissances et de compétences afin d'agir efficacement et en cohérence avec ce qu'il dit être la meilleure approche.

Afin de compléter son modèle, Brien (1997, p.96) ajoute aussi deux types de compétences.

- 1: Type reproduction permettant l'accomplissement de tâches que le solutionneur peut se représenter et pour lesquelles il dispose d'un plan d'accomplissement.
- 2: Type production permettant l'accomplissement de tâches que le solutionneur peut ou non se représenter et pour lesquelles il ne dispose pas d'un plan d'accomplissement ou de certaines composantes d'un tel plan.

Évidemment, il n'est pas question ici de dichotomie de compétences mais d'un continuum de traitement de l'information. Afin d'illustrer différentes combinaisons, l'auteur présente des arbres de possibilités couvrant un ensemble de problèmes possibles ainsi que des agencements de procédures de compétences. Ces procédures illustrent le cheminement changeant dans l'utilisation de plusieurs compétences nécessaires pour évoluer de la situation initiale vers une situation désirée et finalement, vers une situation réellement obtenue. Le modèle englobe une multitude de compétences combi-

nées en vue d'une finalité et rejoint les différentes définitions vues précédemment par le caractère pluriel et diversifié des compétences.

2.4.3 Des compétences en management

Les compétences se veulent une résultante de plusieurs dimensions personnelles et professionnelles et elles sont différentes d'une fonction à l'autre. Il sera question, dans cette partie, d'une sélection de modèles ou de profils de compétences pour les gestionnaires.

Le premier modèle, celui de Katz (1974) et repris par Payette (1993), est le plus ancien et il est très souvent cité car il va à l'essentiel et est très simple, ne comportant que trois grandes compétences qui suffisent pourtant à alimenter une réflexion sur les pratiques des gestionnaires. Ces trois compétences sont les suivantes: *les compétences techniques*: méthodes, processus, connaissances spécialisées, aptitude à l'analyse; *les compétences humaines*: insuffler un esprit de coopération, responsabilité réciproque, manière de percevoir et de connaître les perceptions de l'environnement; *les compétences conceptuelles*: aptitude à envisager l'organisation comme un tout, reconnaître les liens de dépendance des fonctions politiques, sociales, économiques.

Dans la même tendance, Marcellin (1996, p.45) bonifie ce modèle en classant les compétences dans cinq familles adaptées aux besoins des cadres de direction du réseau de la santé: les compétences professionnelles, les compétences en gestion, les compétences relationnelles et politiques, la compétence réseau et la compétence collective. Il est ici important de comprendre que cette compétence collective ne peut être considérée isolément du contexte organisationnel puisqu'elle réside dans la mobilisation des ressources de plusieurs acteurs. Elle est en fait une compétence extrinsèque et pourtant essentielle au développement des compétences individuelles. En effet, le professionnel dispose d'un double équipement, soit ses ressources personnelles et les ressources de son environnement qu'il se doit de mobiliser et de combiner afin de construire ses propres compétences. De plus, l'organisation dispose d'un ensemble de professionnels qui interagissent entre eux, ceux-ci doivent optimiser ces interactions afin qu'une synergie s'installe et permette l'émergence de compétences collectives. LeBoterf (1997, p.252) définit celle-ci comme «une compétence de réseau. Elle n'est

pas la somme de compétences individuelles mais une combinaison, une valeur ajoutée.»

Pour sa part, Pelletier (1996, pp.101-102) établit une typologie des compétences à strates dominantes en considérant leur évolution dans le temps par rapport à l'expérience plutôt qu'en les situant d'une strate «inférieure» à «supérieure». Les strates représentent des ensembles de compétences d'un type déterminé. L'évolution vers une strate subséquente ne désigne pas une efficacité puissante mais plutôt la maîtrise de compétences plus élaborées, donc un bagage plus grand afin de faire face à des situations plus complexes avec plus de diversité dans la façon d'agir. Les strates se présentent de la façon suivante:

1. Les compétences techniques: formant un tout minimal et nécessaire pour occuper un emploi. Elle sont acquises principalement par l'enseignement.
2. Les compétences relationnelles: englobant les savoir-faire et le savoir-être pour une interaction dynamique.
3. Les compétences culturelles: afin de mettre en perspective et d'interpréter les différences, savoir lire l'environnement, la culture et l'organisation.
4. Les compétences symboliques: permettant la production de sens, l'expression d'une vision.

L'auteur précise que les frontières des strates des savoirs et des compétences sont floues. En fait, le gestionnaire peut maîtriser certains éléments d'une strate subséquente sans pour autant avoir atteint ce niveau totalement.

Pelletier (1996) positionne sur un autre axe les différents types de savoirs, aussi présentés sous forme de strates dominantes, afin de tracer un modèle évolutif en complexité. Les différents savoirs sont présentés comme suit:

1. Savoirs procéduraux: tous les savoirs de compréhension afin d'expliquer les méthodes et de distinguer les moyens et leurs limites.
2. Savoirs artisans: le développement, la sélection, l'agencement en fonction d'une action d'un vaste éventail des savoirs procéduraux préalablement acquis.
3. Savoirs esthétiques: production d'agencements révolutionnaires des savoirs, de nouvelles visions.
4. Savoirs éthiques: plus axés sur les sens, les valeurs, la philosophie, les croyances.

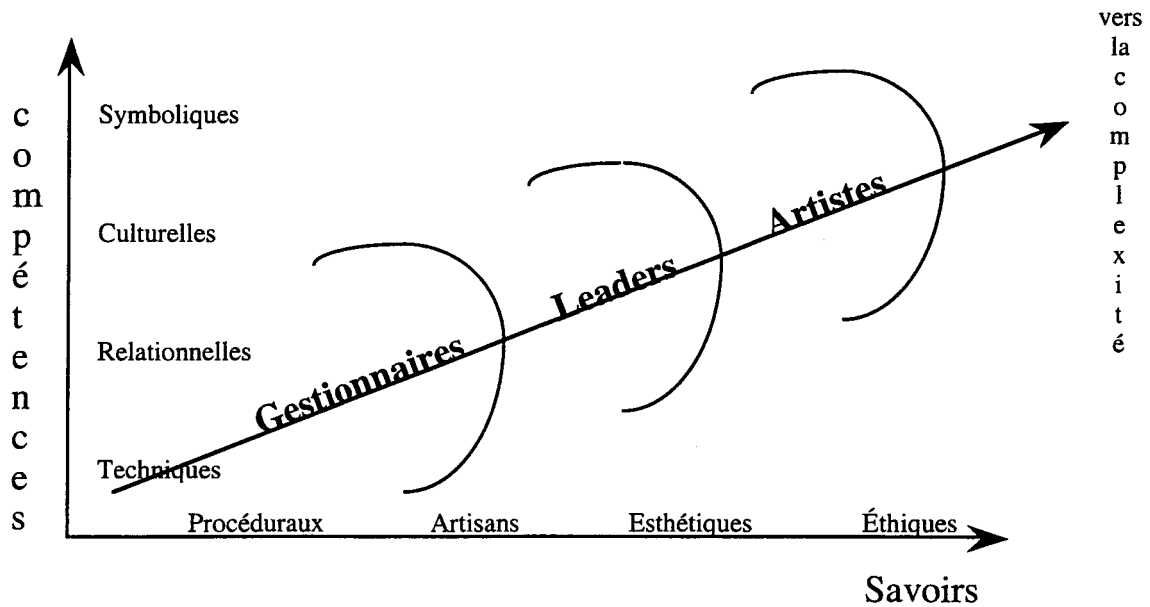


FIGURE 2.6: Matrice des compétences et des savoirs professionnels et trois configurations de chefs d'établissement (Pelletier, 1996, p.106).

L'agencement que propose Pelletier produit trois archétypes de chefs situés au carrefour de leurs compétences et de leurs savoirs. Il signale toutefois que les savoirs/compétences les plus complexes ne sont pas nécessairement les plus efficaces dans certaines situations professionnelles.

Même si elle utilise la même terminologie, Pitcher (1997) ne fait pas référence aux compétences mais plutôt au profil des qualités personnelles des gestionnaires. Elle présente trois types de leaders; les technocrates, les artisans et les artistes. Ces archétypes ne sont pas des étiquettes ni même des catégories rigides mais plutôt des tendances caractérisant la personnalité de tout être humain. Son ouvrage fait ressortir le caractère distinct de ces trois types de leaders, caractère qu'elle définit comme un ensemble «sentiment, façon de penser et comportement forment un tout» (p.57). Elle représente les trois archétypes en utilisant des qualificatifs permettant de les caractériser:

	SENTIR	VOIR	PENSER	AGIR
La technocratique	sérieux	pointilleux	méticuleux	résolu
L'artisanal	stable	réaliste	sage	responsable
L'artistique	émotif	visionnaire	imaginatif	entrepreneurial

L'auteure ne fait pas mention des compétences spécifiques à chacun des archétypes puisque l'étude porte sur les caractéristiques mais il est possible de les lier étroitement à la construction des compétences. Pour Pitcher, nos organisations afin d'être compétitives ont besoin d'artistes pour innover, trouver de nouvelles visions mais aussi de leurs alliés les artisans pour consolider et conserver les acquis. Pour leur part, les technocrates qui ne font prévaloir que le strict, le prescrit et réfutent les conséquences humaines ne sont pas en position, dans les organisations d'aujourd'hui, pour stimuler les compétences individuelles et faire émerger les compétences collectives. Ces technocrates trouvent leur efficacité dans un modèle de gestion taylorien. De plus, comme une compétence requiert un certain niveau de diversité, les gestionnaires des organisations performantes ne seront plus des technocrates. «[...] Le technocrate prospère dans un système éducatif qui encourage les spécialisations étroites.» L'école est avant tout humaine, ses dirigeants doivent être près des gens, ce qui ne rejoint pas les qualités du technocrate.

Dans une classification qui peut s'apparenter à la dernière, Bédard (1999) va un peu plus loin et propose d'organiser les fondements théoriques de la pensée et des connaissances administratives à partir d'un modèle géométrique en losanges, regroupant quatre dimensions. La représentation du modèle formé de quatre losanges, présentée à la page suivante, qui en forment un plus grand: «a été conçu sous une forme qui permet de comprendre les faits observés à partir d'un schéma intégrateur et de relier des dimensions souvent abordées mais de façon séparée.» (p.10).

Ces dimensions sont la praxéologie, l'épistémologie, l'axiologie et l'ontologie. Bédard (1999, p.11) résume les quatre dimensions ainsi:

Qu'il s'agisse de l'activité administrative ou de tout autre type d'activité humaine, le domaine de la pratique désigne le lieu de l'agir en général et de l'action concrète en particulier. Ce domaine, qui constitue le milieu immédiat dans lequel se déploie l'activité humaine, porte ici le nom de praxéologie et il comprend tout ce qui entoure les pratiques humaines individuelles. Ces pratiques prennent appui sur deux types de fondation: des critères de validité qui orientent les démarches et les méthodes et qui relèvent de l'épistémologie; et des valeurs sociales, individuelles et culturelles qui viennent circonscrire les choix et qui appuient les préférences individuelles et collectives. Ces valeurs relèvent de l'axiologie. Plus en profondeur, existe un substrat de nature plus permanente, qui comprend les paradigmes fondateurs et qui sert de socle aux différentes activités humaines. Ce support est l'ontologie.

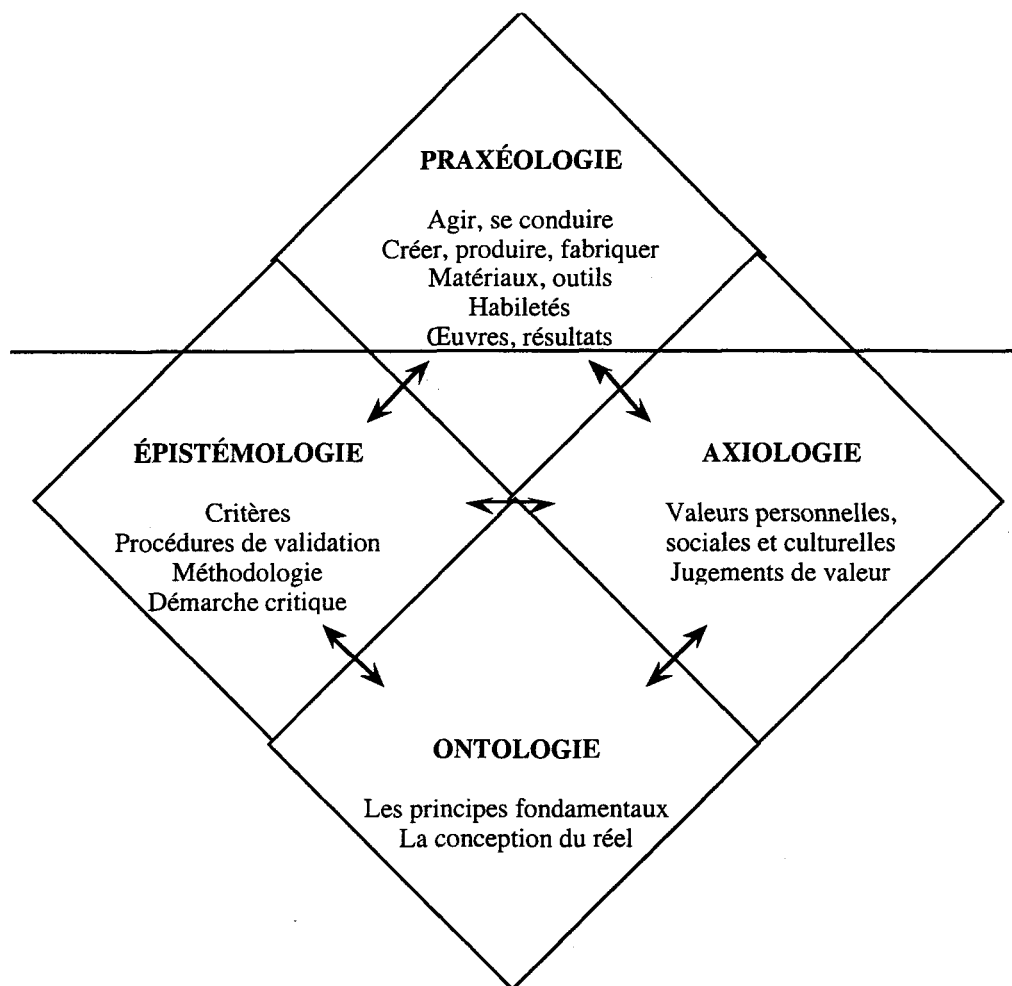


Figure 2.7: Le losange philosophique (Bédard, 1999).

La partie dépassant la ligne horizontale, «la praxéologie représente la partie visible et sensible de l'iceberg, celle qui est immédiatement accessible à la vue et aux divers sens.» (p.12). L'auteure reprend son modèle pour caractériser quatre modes de pensée des gestionnaires qui sont: la conscience mythique, la pensée systématique, l'esprit pragmatique et l'attitude conciliatrice. Chaque mode de pensée est analysée à la lumière du modèle identifié comme le losange philosophique.

Pour sa part, Thruler (1996, p.152 : dans Bonami et Garant) signale que l'innovation, l'autoformation et le transfert efficace des expériences en apprentissages sont des atouts majeurs afin d'optimiser son bagage de savoirs/compétences. L'auteur insiste sur l'importance de la coopération et du travail d'équipe nécessaire à l'optimisation

des compétences individuelles et collectives. Elle fait remarquer que le gestionnaire doit savoir percevoir, analyser et combattre la résistance mais aussi être réflexif sur ses agirs afin de maintenir les conditions adéquates au travail d'équipe efficace. Celui-ci a besoin d'exigences élevées, d'une vision commune et de conditions adéquates afin d'atteindre ses buts d'une façon durable.

Payette (1992, 1993) aborde la question de l'efficacité des gestionnaires en misant sur la complémentarité et l'opposition qui existent entre une façon abstraite et générale de concevoir la compétence d'un gestionnaire et le besoin d'une réponse concrète et situationnelle. Nous revenons à cette dualité entre le concret et l'abstrait un peu plus loin (voir 2.5).

C'est pourquoi on ne retrouve pas de types particuliers de compétences car le concept du «bon gestionnaire» fait appel à un jugement de valeurs et implique au niveau des compétences, une recherche infinie. Il mentionne pour illustrer cette problématique 118 caractéristiques du «bon gestionnaire» tirées de 20 sources privilégiées parmi des centaines. Par contre, il cite les modèles qu'il a jugés les plus intéressants dont ceux de Boyatzis (1982), de Mintzberg (1982), de Durcker (1973) et de Sahuc (1985).

2.4.4 Des compétences des directeurs d'établissement

Les gestionnaires que sont les directeurs d'établissement évoluent dans un contexte qui les oblige à réfléchir et à poser des gestes cohérents en regard des différentes situations. Aucun modèle ou cadre théorique ne peut fournir des solutions toutes faites aux événements quotidiens. Ce constat n'enlève pas la pertinence d'établir certaines balises à une fonction de gestionnaire. Payette (1992, 1993) et Weaver Hart (1992) font état de cette dualité et mentionnent l'utilité d'un modèle ou d'un cadre d'analyse qui, bien que toujours imparfait, empêche de succomber au scepticisme et à l'improvisation totale. En ce sens, Payette (1992, p.198) ajoute qu'on ne peut ni harmoniser ni isoler totalement les axes du concret et de l'abstrait. Il ajoute que «pour juger de l'efficacité spécifique d'un gestionnaire, il faut se référer, d'une façon ou d'une autre, à un modèle abstrait.» Pour sa part, Weaver Hart (1992) fait ressortir l'importance d'utiliser un «cadre de référence» ou de critères pour évaluer le travail des directeurs d'école. Dans son

étude qui cherche à savoir comment le directeur, par ses actions, touche les enseignants et les élèves et éventuellement leurs résultats, Weaver Hart évoque la multitude des situations et d'outils d'évaluation possibles. De ce fait, elle mentionne que la liste des standards, compétences et habiletés obtenus par la recherche constituent une base sur laquelle il faut s'appuyer en discriminant les compétences ou habiletés importantes, pour le directeur vu dans son contexte. Ceci constitue pour elle une excellente base qui vient supporter une recherche qui doit tenir compte du contexte «context grounded — interactive view of principal assessment». Pour cette auteure, une bonne évaluation de la pratique professionnelle doit se centrer sur les résultats désirés en lien avec les actions réalisées et non sur des comportements sociaux auxquels il faut se soumettre. Son étude révèle que le meilleur modèle d'évaluation doit s'adapter aux résultats évalués dans un contexte. C'est pourquoi les descriptions et profils d'emploi, tout récents, issus de la recherche américaine et des travaux entrepris au Québec peuvent aider à identifier les compétences issues d'un programme de formation.

La situation aux États-Unis

Les États-Unis ont été le théâtre d'importants travaux au niveau de l'élaboration d'un corpus professionnel pour les directeurs d'établissement au cours des dix dernières années. Les travaux dirigés par Thomson (1993) et ceux de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (1996) en sont les représentations les plus crédibles.

Principals For Our Changing Schools

Les travaux dirigés par Thomson (1993) ont fourni une source appréciable de données permettant d'établir et de définir les tâches et fonctions des directeurs d'école aux États-Unis. Avant de décrire ces fonctions, il importe de bien situer l'élaboration du volume *Principal for Our Changing Schools, The Knowledge and Skill Base*.

Au total, 102 personnes faisant partie d'une dizaine d'associations différentes ainsi que des chercheurs universitaires, tous reliés au domaine scolaire, ont participé à l'élaboration de ce document. La refonte pour la préparation des programmes de direction d'école dans un cadre plus contemporain et le besoin de bien comprendre la fonction du directeur d'école d'aujourd'hui ont motivé la préparation de ce document.

Ainsi, un projet a été initié pour segmenter les fonctions du directeur d'école un peu à l'image des lettres de l'alphabet. Chaque tâche courante a été analysée et ensuite placée dans un cadre révisé qui incorporait les responsabilités émergentes exigées par les changements sociaux. Le cadre révisé, qui incluait les connaissances et les habiletés essentielles à la tâche, a permis de bâtir de nouveaux paramètres permettant de décrire le directeur d'école contemporain. Cet exercice a également donné au comité une nouvelle perspective pour l'analyse tâche par tâche et pour l'identification des connaissances et des habiletés nécessaires à l'accomplissement de chacune de ces tâches. Une réponse claire à cette méthode a été l'identification d'habiletés professionnelles et en plus des connaissances toutes aussi essentielles au succès du directeur d'école. Le répertoire professionnel de direction requiert le «know how» (savoir comment) pour agir, aussi bien que la connaissance des concepts.

Que l'on parle de médecine, d'architecture ou d'ingénierie, toutes ces professions sont composées de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et d'aptitudes. Malheureusement, pendant plusieurs années l'administration scolaire a misé beaucoup sur l'aspect connaissance en partie en raison de pressions visant à rejoindre les disciplines des arts et de la science. Cette emphase a provoqué un retard dans la mise à jour de la formation des directeurs d'établissement, plus particulièrement en regard des habiletés et des attitudes.

Le développement de l'architecture des dimensions

L'architecture s'organise autour de 21 dimensions organisées sous quatre grands thèmes réunissant le contenu traditionnel du curriculum avec le «leadership» (direction), le management (administration) et les habiletés pour créer un nouveau cadre de travail afin de préparer et certifier les directeurs d'école.

En utilisant les publications antérieures relatives à ces thèmes, les équipes ont développé chacun des 21 domaines. Ces équipes incluaient des directeurs d'école et des académiciens qui ont travaillé ensemble avec les instructions de suivre un processus spécifique en formulant un exposé des connaissances fondamentales et des habiletés pour chacun des domaines. Il est possible de visualiser la procédure par la présente figure.

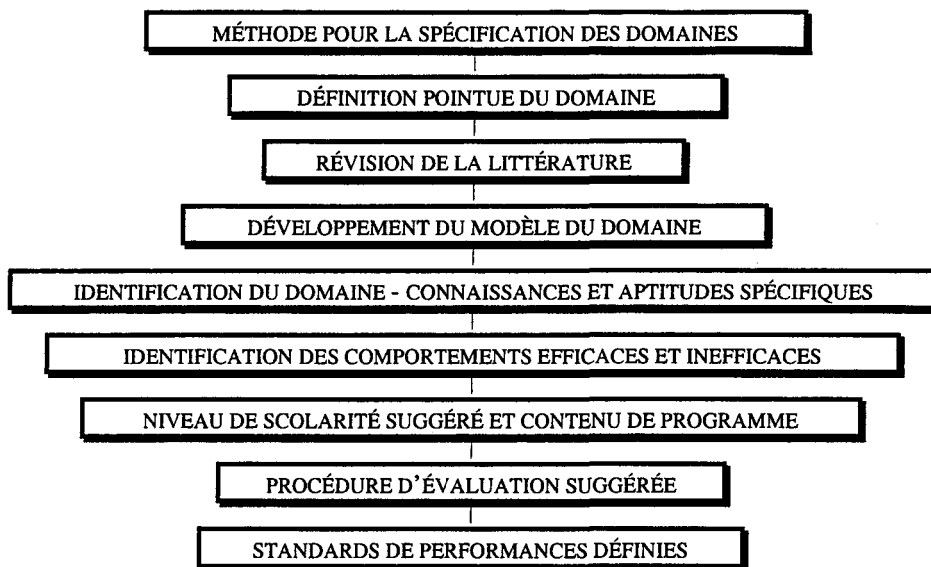


FIGURE 2.8: Architecture pour la construction des domaines (Thomson, 1993, p.XVII).

Le projet de chacune des dimensions a commencé avec la question suivante: Quelle sont les tâches, les attentes et les responsabilités aux niveaux élémentaire et secondaire (elementary, middle et high school) du directeur d'école d'aujourd'hui et dans un proche avenir? Le projet a ensuite identifié les connaissances, les habiletés et les attitudes requises par les directeurs d'école afin de rencontrer les défis, pas seulement en étant réactif mais avec une vision d'avenir et d'initiative pour aller au-delà de la reconnaissance des problèmes.

Les activités sont regroupées dans quatre blocs de domaines: les domaines fonctionnels, des ressources, interpersonnels et contextuels. Ceux-ci sont identifiés à l'annexe I.

Les travaux de l'équipe dirigée par Thomson (1993) ont par ailleurs été utilisés par le Consortium d'accréditation des leaders scolaires entre les États (Interstate School Leaders Licensure Consortium). Ce Consortium a débouché, en 1996, sur six principes ou standards pour les dirigeants scolaires. Ce résultat est l'objet d'une réflexion approfondie de plusieurs intervenants du domaine de l'administration scolaire.

«Drafts Standards for Schools Leader»

En août 1994, le Comité des officiers du regroupement inter-États des écoles a formé le consortium inter-États des directeurs d'école. Un des objectifs du groupe était

de développer des standards communs pour l'attribution d'une licence aux dirigeants et directeurs d'école pour l'admission à la pratique. Fondé par le «Pew Charitable Trusts» et «The Danforth Foundation»; le consortium réunit 24 états américains ainsi que 11 associations professionnelles. Les représentants des États et des associations professionnelles ont discuté pendant deux ans pour développer des standards et des références, en utilisant la recherche, les connaissances des représentants, les avis des gens de l'école publique et des universités. Après plusieurs essais et révisions, le document des standards pour les directeurs d'école était adopté à l'unanimité par le consortium le 2 novembre 1996.

Le consortium inter-États des directeurs d'école fournit pour la première fois une base commune de connaissances et de performances pour les directeurs d'école de 24 États représentés par le consortium. Les membres de ce consortium croient que les autres états joindront probablement le consortium quand les avantages de standards communs seront compris de tous. Toutes les autres professions majeures ont déjà des standards communs depuis quelques dizaines d'années déjà. Une traduction adaptée de Gravel et Morel (1998) des standards de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium est reproduite à l'Annexe II.

La situation au Québec

L'année scolaire 1998-1999 se veut une année charnière pour les directeurs d'établissement du Québec car elle marque le début de l'application de la réforme de l'éducation. Cette réforme apporte, à partir de la Loi sur l'instruction publique, des modifications importantes aux fonctions et responsabilités des directeurs d'établissement. C'est dans cette foulée que le ministère de l'Éducation et le Conseil du Trésor en partenariat avec les Associations représentatives des directeurs d'établissement du Québec ont entrepris une enquête d'envergure pour évaluer l'emploi de directeur d'établissement. Cette enquête avait comme objectif de cerner l'exercice d'emploi des directeurs d'établissement afin d'y associer une rémunération conforme aux rôles, fonctions et responsabilités.

Les bases théoriques ayant servi à construire les instruments de collecte des données (questionnaire, entrevue) proviennent d'une description d'emploi type produi-

te par Gravel (1998) pour le compte des associations des directeurs d'établissement. Ce texte reprend les éléments de la Loi sur l'instruction publique et y ajoute les principales attributions et responsabilités du directeur d'établissement. La description d'emploi type est reprise dans son intégralité en Annexe III.

2.5 DES CHOIX CONCEPTUELS, DES RELATIONS, DES OPPOSITIONS

Pour chacun des concepts abordés, il est possible de dégager des liens de cohérence et d'opposition que l'on peut associer à des paradigmes ou à des courants de pensée. Les liens de cohérence s'établissent entre les concepts par le caractère de leurs fondements. Ceux sur lesquels s'appuie la présente étude s'inscrivent dans un courant philosophique humaniste reposant sur des conceptions vitalistes et systémiques. Les concepts reliés à ces fondements s'opposent à ceux rattachés à des balises s'inspirant d'approches plus mécanistes et positivistes.

Dans un premier temps, comme mentionné dans le premier chapitre, des pressions internes et externes à l'établissement scolaire poussent le gestionnaire à s'engager dans une perspective de gestion renouvelée par opposition à une pratique plus traditionnelle.

GESTION	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestion traditionnelle. • Basée sur la hiérarchie, la standardisation et la division du travail. • Politiques et procédures qui donnent les directives à suivre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion renouvelée ou contemporaine. • Basée sur l'autonomie, la responsabilisation et le jugement. • Décision près de l'action.

Il en va également ainsi du type de formation auquel le directeur d'établissement adhère; une formation ouverte, à caractère variable plutôt qu'une formation fermée avec un contenu déterminé à l'avance.

FORMATION	
<ul style="list-style-type: none"> • Programme fermé avec des objectifs et un contenu déterminé. • Vise un produit fini. • Le client reçoit la formation déjà définie. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme ouvert avec des objectifs et un contenu à construire. • Vise un cheminement. • Le client participe aux décisions concernant sa formation.

Dans une telle formation, l'apprentissage se conçoit selon une approche humaniste et systémique où le savoir se construit dans un contexte de situations d'apprentissage riches de sens et non par une approche normative d'assimilation de savoirs encyclopédiques.

APPRENTISSAGE	
<ul style="list-style-type: none"> • Approche normative. • Logique descriptive. • Assimilation de savoir. • Développement par l'accommodation à la réalité. • Situation d'apprentissage passive. • Savoirs encyclopédiques et compartimentés. • Manifestations en relation avec le conditionnement et l'exercisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche systémique et humaniste. • Logique du vivant. • Savoir construit. • Développement par la construction et la production contextualisées. • Situation d'apprentissage active. • Multitude des savoirs, des liens et des compétences. • Manifestations en relation avec les projets, la simulation et le réel.

L'apprentissage de la compétence se rattache tout naturellement à ces éléments dans une perspective de l'économie du savoir (LeBoterf, 1998), où l'acteur sait agir au-delà du prescrit plutôt que dans une conception taylorienne où l'opérateur sait exécuter le prescrit.

COMPÉTENCE	
Modèle « a » (conception taylorienne et fordienne)	Modèle « b » (perspective de l'économie du savoir)
Opérateur	Acteur
Exécuter le prescrit	Aller au-delà du prescrit
Exécuter des opérations	Mettre en œuvre des actions et réagir à des événements
Savoir-faire	Savoir agir
Adopter un comportement	Choisir une conduite
Maille étroite pour identifier la compétence	Maille large pour identifier la compétence
Management par le contrôle	Management par le pilotage
Finalisation sur l'emploi	Finalisation sur l'employabilité

Ce chapitre a permis d'établir les balises théoriques guidant la présente étude. Afin de mieux comprendre la dynamique et les liens entre les principaux concepts

abordés, il est utile, bien que limitatif, d'en tirer une représentation graphique. La figure ci-dessous synthétise la perspective théorique adoptée en vue de réaliser l'analyse projetée.

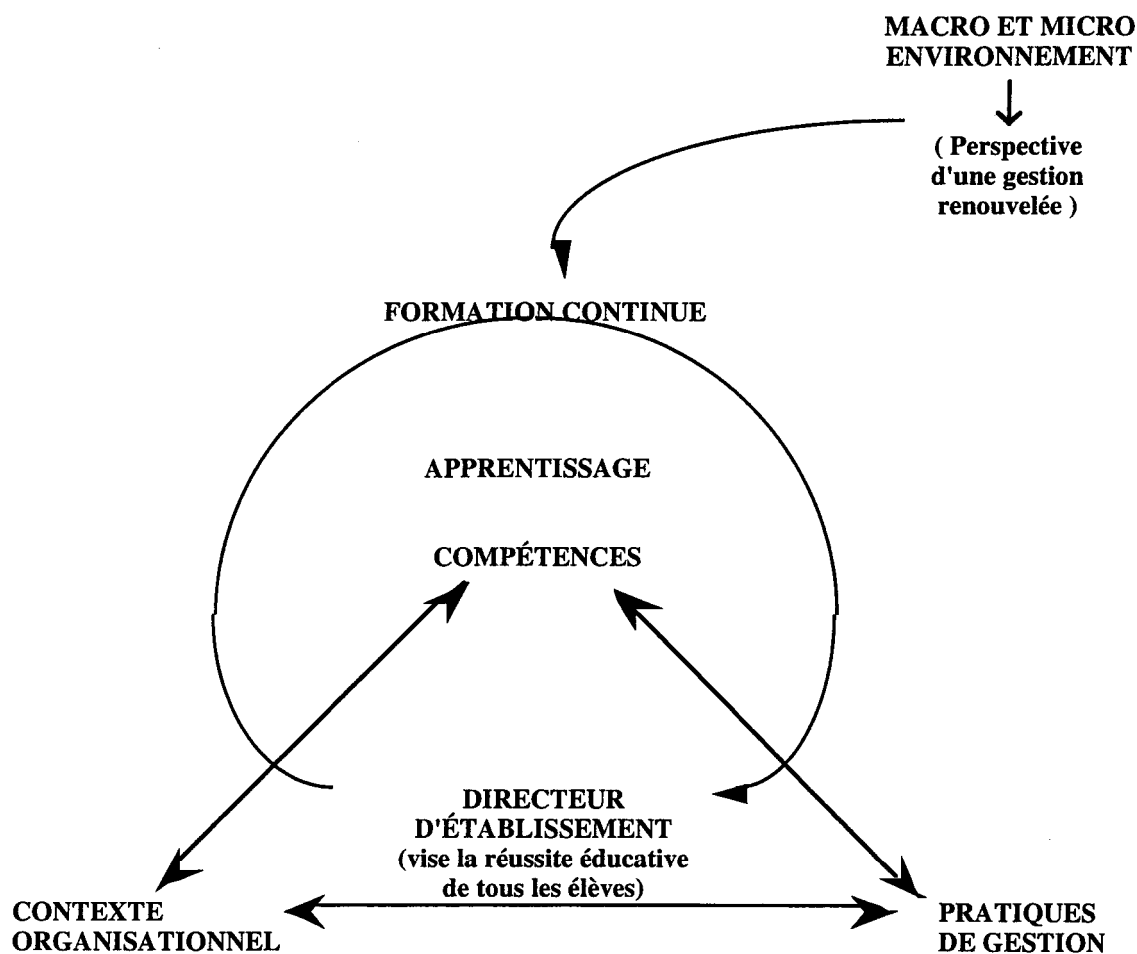


FIGURE 2.9: Réseau notionnel de l'analyse projetée.

Ces éléments viennent donc supporter ou donner un cadre aux questions soulevées à savoir: (1) quelles améliorations la formation continue peut-elle apporter à la compétence professionnelle du directeur d'établissement et (2) quelles sont les conditions de formation continue favorables au développement des compétences des directeurs d'établissement?

Chapitre III

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Les bases de la méthodologie choisie, au regard d'une position épistémologique, font l'objet de la première partie de ce chapitre. Cette position, qui se fonde sur une approche constructiviste dans l'optique où l'on se centre sur les acteurs et leurs actions, se veut en cohérence avec les questions et objectifs posés ainsi qu'avec l'énonciation des fondements théoriques.

La deuxième partie décrit le caractère évaluatif de la recherche selon une approche évaluative interprétative axée sur les acteurs. La position du chercheur y est également abordée. La troisième partie présente le programme de formation proposé et vécu par les directeurs d'établissement. La quatrième section aborde le choix des paramètres méthodologiques sous l'angle des objectifs de recherche, des acteurs, des types de données, des indicateurs et des outils utilisés. Ces paramètres ou éléments sont une conséquence des choix épistémologiques et méthodologiques énoncés précédemment. Les éléments relatifs au traitement de l'information, où une approche mixte d'analyse de contenu est choisie, et les mouvements d'analyse et d'organisation préliminaire des données complètent cette quatrième section.

La dernière partie se veut une synthèse, en arrimage avec les objectifs de recherche et les éléments théoriques, des principales considérations relatives aux choix épistémologiques et méthodologiques. Une figure illustrant les principaux aspects de la recherche est également proposée.

3.1 LA POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE ADOPTÉE

Comme le savoir n'est pas inné et que toute connaissance s'acquiert, la recherche vise donc à mieux connaître et comprendre la réalité qui nous entoure. Le courant

dans lequel s'insère cette recherche sociale cherche plus à comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs qu'à les expliquer. À partir des phénomènes humains, notre recherche s'inspire du paradigme constructiviste que Germain (1997, p.2) décrit de la façon suivante: «À l'heure actuelle, l'attitude constructiviste, sur le plan épistémologique, consiste pour le chercheur à tenter de re-construire, en quelque sorte, le sens attribué par les acteurs eux-mêmes, à leurs actions humaines et/ou sociales.» Pour Schwandt (1994, p.118), «le constructivisme vient d'une croyance que la compréhension du savoir part de la construction qu'en font les acteurs sociaux à partir de leurs interprétations. Il offre au chercheur la construction des constructions.» Pour Poupart (1981, p.43),

Le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions. Ces significations que les individus donnent aux choses se développent et se construisent en cours d'action, à travers les interactions qu'ils entretiennent avec les autres et avec le monde extérieur.

Le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 1996, p.29) traite du paradigme de la complexité en des termes similaires. On parle «de la volonté de produire des connaissances spécifiques aux sciences humaines et sociales à travers une attention particulière portée aux acteurs et aux significations.» Il s'agit d'une approche qui repose principalement sur le principe de l'induction, de l'observation du particulier pour en venir à une généralisation. Pour Gingras (1997, p.25), on peut appeler cette forme de conclusion «une généralisation empirique: en principe, elle ne doit pas souffrir d'exception mais, paradoxalement, il est impossible de la prouver définitivement en faisant appel à l'expérience.» On parle donc ici plus de transférabilité que de généralisation proprement dite. Avec une telle démarche inductive, le chercheur doit attendre à la fin de la recherche pour saisir toute la portée de ses données.

Le choix de paradigme est appuyé par Van der Maren (1996, p.35) qui, toujours au niveau épistémologique et après avoir établi une argumentation, mentionne:

Si donc il y a recherche en éducation, elle ne peut se modeler selon l'image de la science positive. La recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative: elle tentera de dégager des similitudes de structures en

tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions.

3.2 UNE RECHERCHE ÉVALUATIVE

L'évaluation, dans le domaine de l'éducation, est souvent associée à une forme de contrôle rétroactif jouant un rôle de sanction par la mesure des résultats. Cette façon de voir l'évaluation est limitative et relègue dans l'ombre le rôle formateur et les aspects positifs qu'elle peut amener dans les façons de faire. Le Conseil supérieur de l'éducation (1999b) nous rappelle que l'évaluation est d'abord une responsabilité sociale dans le sens où il est raisonnable de vouloir vérifier dans quelle mesure les moyens utilisés permettent l'atteinte des objectifs. L'évaluation a ainsi pour «fonction de développer une compréhension éclairée de ce qui est évalué, qui s'accompagne d'une participation active des acteurs et encourage la réalisation d'une action commune» (p.17).

Dans cette optique, la place de l'évaluation dans l'action éducative se veut une réalité au service des intervenants et des participants aux actions collectives. Elle est un outil indispensable de connaissance et de reconnaissance de ces actions collectives qui peuvent, par ailleurs, s'inscrire dans une perspective d'évaluation de programme ou de recherche évaluative. En effet, la communauté scientifique n'a pas tranché pour une appellation et les auteurs emploient l'un ou l'autre des termes pour traiter d'évaluation formative et développementale dans des recherches qui utilisent des méthodes qualitatives de collecte des données.

Pour Zúñiga (1994, p.13), qui prône l'évaluation dans l'action:

L'évaluation des programmes d'action n'est pas un point de départ: c'est l'aboutissement d'une réflexion, d'une prise de conscience de l'enjeu d'une action collective: il s'agit de prendre la responsabilité de la réalisation des objectifs visés et ce, dans le cadre des ressources utilisées pour les réaliser. L'évaluation représente ainsi un bilan des acquis et des apprentissages qui ont eu lieu en cours de route.

Paquette (1984, pp.212-214) établit, quant à lui, des principes d'une évaluation ouverte et participative: l'évaluation est fondée sur la compréhension et le raisonnement plutôt que sur une reddition de comptes, l'évaluation doit favoriser une prise de conscience conjointe et déboucher sur une prise de décision, l'évaluation est conjoncturelle

plutôt que normative et l'évaluation s'intéresse à la fois au processus d'acquisition et à l'acquis lui-même. Pour Van der Maren (1996, pp.158-159):

La recherche évaluative a pour but de fournir des arguments de faits pour un jugement de valeur. Cette évaluation s'effectue en fonction de divers enjeux. 1. Politique: décider d'un choix, ce qui peut vouloir dire décider d'investir ou d'arrêter un investissement [...] 2. Pragmatique: améliorer ou adapter une pratique ou un matériel [...] 3. Ontogénique: légitimer, renforcer une pratique déjà développée.

La présente recherche se situe dans les deux derniers enjeux et adopte une perspective d'évaluation formative et un courant constructiviste privilégiant une méthodologie essentiellement qualitative.

3.2.1 Une approche évaluative interprétative

L'approche constructiviste définie par Guba et Lincoln (1994, pp.110-111) comporte trois pôles:

Ontologique: les réalités sont appréhendées sous des formes multiples selon des constructions mentales et des expériences sociales de nature spécifique et contextualisée. Les constructions sont ni vraies ni fausses. Les constructions singulières des participants sont considérées.

Épistémologique: le chercheur et l'objet de l'investigation sont liés et les découvertes ou la production du savoir sont liées à ce processus.

Méthodologique: la nature des constructions sociales se réalisent par des interactions entre le chercheur et les répondants. La variété des constructions sont interprétées selon les techniques herméneutiques et comparées par un échange didactique.

Guba et Lincoln (1988) ne font pas de compromis en regard de la position épistémologique du chercheur. Pour ces auteurs, il faut faire une distinction entre les méthodes (outils, techniques) utilisées par le chercheur et le paradigme qui guide l'enquête. Pour bien faire comprendre leur pensée, ils utilisent une analogie concernant l'utilisation d'un marteau par un plombier, un électricien ou un menuisier. Chacun va utiliser l'outil selon le sens ou les règles de son métier dans des voies et des intentions différentes. Il en est ainsi pour l'utilisation des méthodes de recherche selon le paradigme dans lequel est engagée la recherche.

Dans un paradigme constructiviste, le but le plus important de l'évaluation des programmes n'est pas d'évaluer dans le sens de mettre à l'épreuve mais plutôt d'amélio-

rer. La méthodologie est mise en évidence par une comparaison des caractéristiques des modèles conventionnel et alternatif en évaluation.

Méthodologie conventionnelle	Méthodologie alternative
Contexte de vérification et stabilité de la mesure.	Contextes de découverte et de vérification vus dans un processus d'interaction.
Environnement contrôlé, stabilité du processus.	Environnement naturel, souplesse et adaptabilité des méthodes en relation avec l'humain qui se prend en charge.
Échantillonnage représentatif.	Échantillonnage théorique cas par cas.
Critères de validité selon la réalité.	Constructions souple et conjointe des significations; éthique.
Résultats selon les lois universelles.	Constructions singulières selon la compréhension de la situation, connaissances implicites.

Guba et Lincoln (1988, pp.112-113)

Dans une approche alternative, les méthodes utilisées partent de l'humain, de la lecture de cet humain et de la meilleure façon de collecter des informations sur cet être humain. Selon Guba et Lincoln (1988), les méthodes s'imposent d'elles-mêmes, c'est-à-dire parler aux gens, observer leurs activités, lire leurs documents ou toute autre façon permettant de faire émerger le contexte naturel. La manière de collecter les données permet, selon un ordre utilisé, de toujours recueillir de nouvelles informations à partir des constructions de données déjà recueillies. Cette stratégie d'évaluation présuppose, de la part des participants, une perception à l'effet que l'évaluateur respecte la démarche proposée. Les participants connaissent leur potentiel d'action et leur pouvoir sur cette action (*empowerment*). La rigueur de la démarche repose en grande partie sur des préalables ou conditions d'entrée qui sont, selon Guba et Lincoln (1988, p.106): «La complexité du contexte qui détermine les conditions, l'adaptabilité des instruments à utiliser, l'utilisation de méthodes respectant la réalité humaine et la recherche de sens.» Lincoln (1994) ajoute que l'évaluation se joue dans un contexte politique à l'intérieur d'une activité politique. En ce sens, cet auteur s'inscrit en faux à l'égard des théories conservatrices et traditionnelles et propose de ne pas inclure seulement de la science dans la recherche évaluative, mais aussi de l'art pour tenir compte des contextes très changeants des programmes et de leurs intervenants.

Patton (1988, p.126) se dit en accord avec Guba et Lincoln sur le fait que les deux paradigmes de recherche contiennent chacun des axiomes incompatibles. Toutefois, il prône une voie qu'il identifie comme plus «pragmatique». Le pragmatisme sou-

tient qu'un évaluateur responsable et flexible peut faire des «allers-retours» entre les deux paradigmes selon les situations éducatives à évaluer. Il s'adapte ainsi aux situations et utilise les outils appropriés. «De cette façon une évaluation de programme réalisée dans le paradigme naturaliste pourrait collecter certaines informations selon une approche scientifique conventionnelle.» (p.127). À titre d'exemple, il peut être opportun, selon la situation et comme outil de collecte d'informations complémentaires, d'utiliser un sondage dans une recherche à caractère qualitatif et de même un groupe de discussion dans une recherche à caractère quantitatif.

Patton traite de la difficulté de séparer les paradigmes de façon claire et des situations où il est préférable d'utiliser la multi-méthodologie. Cependant, même si le chercheur adopte une approche flexible, Patton (1988, p.136) mentionne qu'il est préférable pour un chercheur de se positionner dans un paradigme où il se sent confortable et d'adapter les méthodes qui découlent de ce paradigme. Un paradigme ou l'autre se veut souvent plus approprié selon la situation à évaluer. Des auteurs tels Péladeau et Mercier (1993, p.113) appuient cette opinion:

Le choix exclusif d'une méthodologie quelle qu'elle soit comporte des avantages certains. Les chercheurs qui s'identifient à une approche donnée sont les plus susceptibles de réagir aux critiques et aux limites de leurs méthodes par le développement de nouveaux moyens et de nouvelles applications à l'intérieur même de leur modèle et cela sans avoir recours à un autre type de méthodologie.

D'autres auteurs qui appuient les propos de Patton vont plus loin dans la réunion des deux paradigmes. Firestone (1987, p.20) parle de la triangulation des méthodes qualitatives et quantitatives dans une même étude pour assurer une «robustesse» et une stabilité aux découvertes. Bonneau (1991) mentionne: «Le “problème” ou l’“objet” commande, selon ce qu'il est ou comment il se manifeste, un questionnement et des outils appropriés. Il s'ensuit des possibles méthodologiques théoriquement innombrables.» (p.7). Fetterman (1988, p.3) traite du pluralisme méthodologique comme une réalité de l'évaluation. Fetterman (1994) fait ressortir l'importance d'une évaluation continue qui se veut un processus axé sur la prise en charge «empowerment» des acteurs de l'évaluation en utilisant tout autant des méthodologies qualitative et quantitative. Smith et Heshusius (1986, p.8) affirment, pour leur part, que les différentes interprétations d'enquêtes (selon le paradigme) ainsi que les résultats des évaluations ne peuvent

«tenir la route». Pour eux, les deux perspectives ne diffèrent pas sur des voies importantes.

Les écrits de Patton apportent une contribution importante (reprise par de nombreux chercheurs dont ceux du Center for Study of Evaluation de Californie) à l'utilisation d'une approche qualitative en évaluation et permettent d'en dégager des caractéristiques. Pour Patton (1982, p.15):

L'évaluation doit être pratique et servir à quelque chose [...] en ce sens, elle requiert une réponse aux événements, une flexibilité méthodologique, de multiples rôles pour l'évaluateur, un sens politique et probablement une bonne dose de créativité [...] La recherche évaluative doit respecter des standards d'excellence qui se veulent l'utilité, la faisabilité, l'éthique et la rigueur scientifique.

Patton (1994) traite d'évaluation ciblée (Utilisation-Focused Evaluation ou Utilisation Focused Formative Evaluation) et spécifie les prémisses d'une telle évaluation. Il mentionne que cette approche répond aux besoins de plus en plus de concepteurs de programme qui ne visent pas un produit final, définitif et rigide. Ils visent plutôt un progrès continu, une adaptation constante et une réponse rapide. Ces valeurs ne réfèrent pas aux objectifs traditionnels de standardisation et d'uniformité des résultats attendus. Cette évaluation est particulièrement appropriée dans les programmes où les buts et objectifs demeurent ouverts et généraux (c'est le cas du programme de l'UQAC). Voici ces prémisses:

- Une connaissance de la manière dont les décisions de l'évaluation seront utilisées.
- L'évaluateur doit être un guide car les informations tirées de l'évaluation présentent des opportunités de décision.
- Une collecte d'informations selon le contexte pratique est nécessaire.
- Une réponse et une adaptation aux situations d'évaluation doivent être possibles en cours de route. Il est possible de modifier le parcours et d'utiliser la créativité.
- Les évaluateurs doivent être capables et prêts à jouer des rôles multiples, ils doivent faire preuve de souplesse.
- Le style et la personnalité de l'évaluateur est partie intégrante de chaque situation d'évaluation qui se veut unique (Patton, 1994, p.313).

3.2.2 L'engagement du chercheur

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'études doctorales que le chercheur a entreprises après plusieurs années de pratique professionnelle, dont quinze

comme directeur d'école. Depuis quelques années, il intervient, à titre de professeur, dans le programme de formation des gestionnaires scolaires ciblé par la recherche. Le chercheur croit à l'importance de la fonction de directeur d'établissement et il est animé par un souci d'offrir une formation de qualité. Le désir d'améliorer la pratique professionnelle des gestionnaires se veut, dans une certaine mesure, lié à un enjeu ontogénique que Van der Maren (1996, p.66) explique par un désir de légitimation des pratiques pour les étudiants qui reviennent aux études après avoir pratiqué.

Cet état de la situation fait en sorte que l'évaluateur chercheur n'est pas en position de neutralité. Pour Stake (1997), les évaluateurs ne sont pas neutres, ils doivent afficher leurs positions, leurs croyances et ce, dès le début d'une étude. Il donne son propre exemple de double implication d'intervenant et d'évaluateur à la «Chicago Teachers Academy» dans un processus d'évaluation ayant duré deux ans. Cet auteur ne voit pas d'incompatibilité au fait qu'un évaluateur puisse adhérer ou partager des valeurs avec des clients ou des collègues. Pour lui, la prise de position n'est pas un frein à la rigueur scientifique et au travail de qualité. Guba et Lincoln (1989) sont du même avis et affirment que les résultats d'une recherche évaluative sont créés à travers un processus interactif qui inclut l'évaluateur et les acteurs concernés par l'évaluation. Bonneau (1991) est par ailleurs d'avis que «sans l'être humain participant, il ne saurait y avoir de connaissance» (p.27). Stake met toutefois des limites aux prises de position qui ne sont pas toutes nécessairement acceptables au plan éthique ou humain.

Willower (1994, pp.22-24), qui traite de la recherche en administration scolaire, partage les idées de Stake et mentionne que dans une recherche où l'activité humaine est en cause, l'utilisation d'une approche constructiviste permettant la créativité et l'interprétation est une source de succès. Il déplore le désengagement des chercheurs dans des situations où ils auraient dû faire preuve de jugement et d'ajustements pour analyser les situations humaines de la gestion scolaire.

Scriven (1997) n'adhère pas à cette position et soutient que l'évaluateur doit se distancer aux niveaux des prises de position et de son objet d'évaluation. Il doit être objectif pour assurer une évaluation valide. Pour Scriven, la recherche de vérité en toute occasion doit être la préoccupation première de tout chercheur. Zúñiga (1994) ne prend pas de position catégorique et affirme qu'il y a des biais, peu importe la position interne

ou externe de l'évaluateur. Pour celui-ci, la valeur de l'évaluation pour orienter l'action et ajuster les pratiques demeure l'élément le plus important. Dans la présente étude, on peut donc parler d'une position où l'interaction est réelle entre le chercheur et le monde. Pour Bonneau (1991), il s'agit d'une position intermédiaire: «Ici ni le monde objectif, ni le sujet s'érigent en "autorité excluante"; ils sont en interdépendance.» (p.13).

3.2.3 Une forme d'évaluation axée sur les acteurs

Bien qu'il existe des modèles universels permettant d'évaluer n'importe quel programme, de n'importe quel point de vue (Zúñiga, 1994, p.154), voyons maintenant de façon plus spécifique la forme d'évaluation privilégiée dans la présente étude. Pour permettre au chercheur de mieux cerner la méthodologie à privilégier, des auteurs tels Firestone et Danson (1988), Gaudreau (1997), Guba et Lincoln (1989), Patton (1982), Patton (1994) et Zúñiga (1999), identifient plusieurs approches qui se distinguent par leur emphase et leurs attributions. Il est possible de les regrouper en sept catégories non exclusives; sur le caractère expérimental, basée sur la description des programmes, orientée sur le but, centrée sur la prise de décision, basée sur le jugement des évaluations, orientée par l'utilisateur ou axée sur les acteurs (auditoire). Patton (1982, pp.39-40) établit certaines limites à l'utilisation d'une approche ou d'une autre. Premièrement, le nom n'en donne pas tout le sens; deuxièmement, il est possible d'en appliquer une partie seulement mais il faut en respecter les lignes directrices; troisièmement, l'approche a été conçue et appliquée par ses concepteurs d'une façon mais peut l'être autrement par un autre chercheur et, quatrièmement, un modèle est rarement appliqué intégralement, avec purisme. Il se doit plutôt d'être souple et flexible.

La présente étude s'inspire principalement de l'approche axée sur l'écoute et l'interaction avec les acteurs (Responsive Evaluation). Cette approche initiée par Stake (1975) et reprise par Patton (1982) et Guba et Lincoln (1989) est directement orientée sur les activités visées et en réponse aux acteurs impliqués plutôt que sur le succès ou l'échec du programme. Pour Guba et Lincoln (1989), cette approche, centrée sur la réceptivité et la sensibilité aux besoins des acteurs (responsive focusing), comporte des propriétés en relation avec des résultats qui sont des constructions signifiantes, une quête de sens dans une pluralité de valeurs, une recherche contextualisée et orientée sur l'action et un évaluateur qui interagit avec les acteurs. L'approche n'est toutefois pas

utilisée de façon stricte et empruntera à d'autres modèles, plus particulièrement, à ceux orientés par les buts et les usagers où un lien est fait entre les objectifs visés pour la formation (choix des usagers) et les performances. À noter que ces performances ne seront pas vues comme une fin mais plutôt comme un état, à un moment donné, reflétant l'utilisation de compétences, issues par la formation dans le contexte institutionnel du directeur d'établissement. Stecher et Davis (1990, p.36) et Patton (1982, p.38) donnent certaines particularités du modèle axé sur les acteurs:

1. Une identification des tenants et des aboutissants, en lien direct avec des personnes impliquées dans le programme.
2. La possibilité d'utiliser la documentation relative aux programmes pour identifier des pistes importantes.
3. La possibilité d'observer directement les activités du programme avant d'établir le plan d'intervention.
4. Faire un plan d'évaluation souple en fonction des trois étapes précédentes en y incluant des observations qualitatives pour collecter l'information.
5. Reporter l'information directement dans un style facilement compréhensible et riche en descriptions.
6. Faire des formats spécifiques de rapports selon les audiences à qui ils s'adressent.

Ces derniers éléments permettent de mieux positionner la présente étude dans le champ de l'évaluation et de ses nombreuses avenues. Il convient maintenant de traiter des types d'évaluation à utiliser.

3.2.4 Un type d'évaluation formative sur les compétences

Les types d'évaluation se rattachent, selon leurs caractéristiques, à six grandes catégories de recherches évaluatives identifiées par «The Evaluation Research Society Standards» (1980, pp.3-4: voir Patton, 1982) que l'on peut traduire ainsi: la planification de programme, la faisabilité de l'évaluation, l'évaluation formative, l'évaluation des impacts, la guidance de programme et l'évaluation de l'évaluation (méta-évaluation).

À partir de ces types d'évaluation, il est possible d'identifier de nombreuses entrées d'évaluation spécifiques permettant de bien cibler les éléments recherchés. Nous retenons pour cette étude, dans une logique éducative: l'évaluation formative, les stratégies de formation, les effets d'un programme sur les clients, l'évaluation de la performance ou des compétences dans la pratique. L'ensemble de ces entrées visent l'amé-

lioration du programme, des stratégies de formation et du développement professionnel des directeurs d'établissement. Au niveau des compétences, le modèle d'apprentissage s'inscrit dans la cohérence du programme et va au-delà du prescrit dans le sens d'un savoir-agir et d'une maille large (en relation avec le professionnalisme) pour identifier la compétence (LeBoterf, 1998, p.30).

3.3 LE VÉCU DE FORMATION SOUS ÉVALUATION

La formation continue offerte aux administrateurs scolaires par l'Université du Québec à Chicoutimi s'inscrit dans le cadre d'une formation créditée de deuxième cycle. Le programme est offert à temps partiel, à raison d'au moins deux activités par année et peut prendre la forme d'un programme court (15 crédits), d'un diplôme (30 crédits) ou d'une maîtrise (45 crédits). Les activités se réalisent généralement à l'intérieur de cohortes (groupes) fermées comptant de 15 à 20 candidats. Tel que mentionné au premier chapitre (p.21-22), la formation vise la compétence professionnelle à partir de trois pôles majeurs, soit l'apprentissage, la prise en charge et l'amélioration continue. Les actions et les activités d'apprentissage réfèrent à l'utilisation possible d'une multitude de moyens pouvant conduire à des apprentissages. Ces moyens sont concrets dans le sens où ils sont liés à la réalité quotidienne des gestionnaires, pertinents en regard du contexte changeant de l'exercice des rôles et fonctions et innovateurs par leur ouverture aux nouveautés et à la recherche. La prise en charge du processus de formation s'effectue en fonction de deux axes à savoir: un axe collectif qui tient compte des besoins communs à l'ensemble des apprenants regroupés dans une cohorte et un axe individuel qui respecte les besoins spécifiques et le cheminement particulier de chaque apprenant. L'amélioration continue signifie que des acteurs impliqués (intervenants et étudiants) dans le programme s'engagent à s'inscrire dans une démarche permettant d'améliorer continuellement les processus internes et externes de la formation en vue de répondre aux besoins actuels et futurs des gestionnaires. La figure ci-dessous synthétise les principaux éléments liés à la perspective de formation. Le programme¹ se caractérise, au niveau de la souplesse, par une décision des étudiants; sur le choix des activités, sur une partie du contenu des activités (contenu minimal et contenu complémentaire à déterminer avec les étudiants), sur les horaires et même sur une co-décision

¹ Des informations sur les visées, la clientèle et l'objectif du programme se retrouvent à l'annexe IV.

concernant le choix des ressources à intervenir. Ce programme, présenté dans ses grandes lignes, se veut à l'image des approches de formation telles que proposées par Moreau (1998), LeBoterf (1998) et Bonami et Garant (1996) dans le deuxième chapitre de la présente étude.

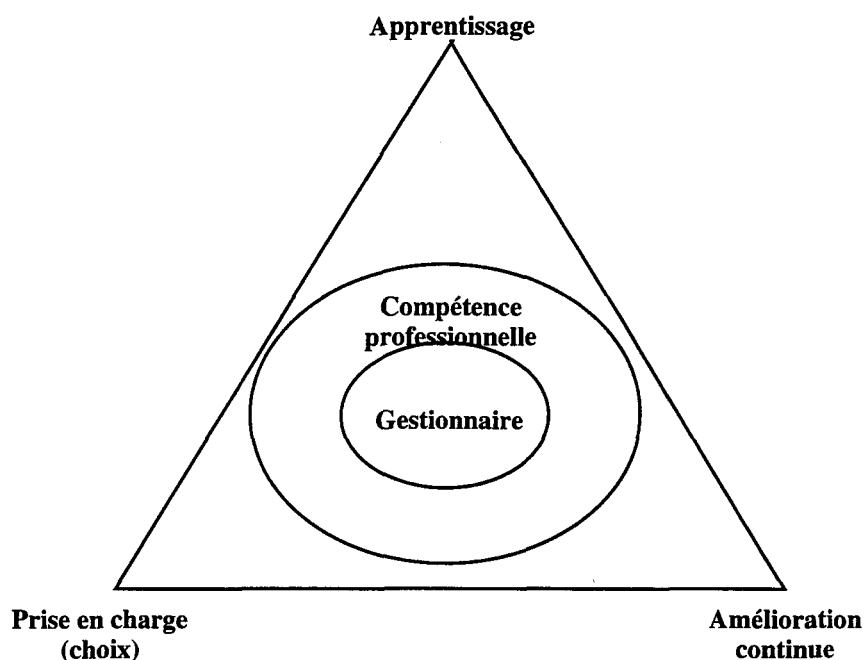


FIGURE 3.1 : Trois pôles de la formation.

Les activités offertes prennent forme dans trois blocs d'activités distinctes dans leur nature et interreliées dans leur application: une activité d'introduction au programme, des activités de spécialisation en rapport avec des connaissances spécifiques et des activités d'encadrement. Le premier bloc comprend un seul cours obligatoire, qui cherche à donner aux gestionnaires des outils leur permettant de comprendre et d'agir sur l'organisation scolaire. L'approche du cours consiste à dégager une compréhension commune et une organisation des concepts pour en tirer et construire des applications concrètes à l'exercice de la pratique professionnelle. Cette façon de procéder permet également au groupe de dégager ses priorités et d'identifier les prochaines activités de formation. Le deuxième bloc est constitué d'un ensemble d'activités optionnelles établissant un pont entre la pratique et la théorie par l'acquisition de concepts et de connaissances permettant de développer des compétences qui favorisent l'engagement dans les défis actuels et futurs de l'administration scolaire. Le troisième bloc vise à supporter les gestionnaires par une réflexion critique sur leur pratique de gestion, dans une démarche structurée et encadrée de mentorat. Les activités de mentorat suscitent une réflexion individuelle et circonstancielle de la pratique professionnelle. Ces activi-

tés s'articulent autour de deux volets, soit le groupe de réflexion sur la pratique (4 à 6 personnes) et le suivi personnalisé par le mentor.

L'approche pédagogique utilisée est interactionnelle et favorise une dialectique alliant la théorie et la pratique. Le vécu et l'expérience de chacun des participants sont mis à contribution pour développer une compréhension et une analyse des réalités qui marquent leur pratique. L'apprentissage se vit, dans le cadre même des activités de formation, selon une approche coopérative préconisant les échanges, les discussions, la confrontation d'idées et l'articulation de modèles d'action.

Le cheminement de chacune des activités de formation (3 crédits de 2^e cycle) s'appuie sur une programmation ouverte, sur une co-décision (apprenants, intervenant) sur le contenu de l'activité, sur le déroulement des activités et sur les compétences qui en résultent. Ce cheminement correspond à des étapes d'orientation, de planification, de réalisation et d'application. De plus, le cheminement s'articule dans le respect des principes prévalant pour cette formation continue. L'évaluation de la formation et des compétences s'effectue principalement au moment de la réalisation des activités et de l'application des compétences. La figure suivante illustre ce cheminement.

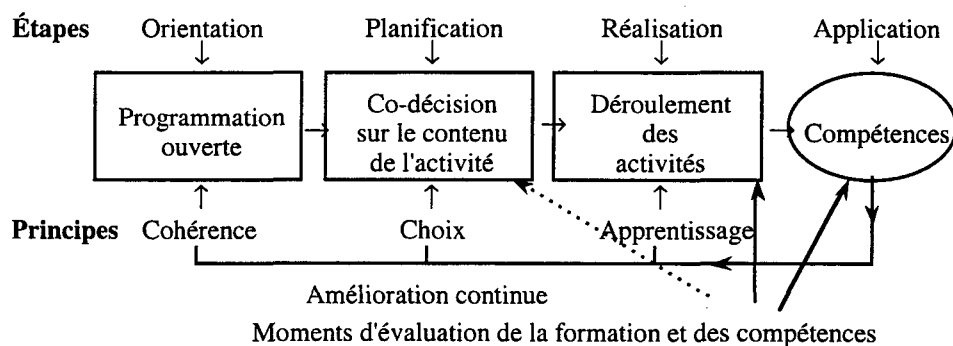


FIGURE 3.2: Dynamique du programme.

C'est cette articulation du format des activités de formation, de l'approche pédagogique utilisée et de la dynamique du programme qui permet de rendre opérationnelles les caractéristiques de la formation continue développées à la section 2.2.1.

3.4 LES PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES

L'examen d'un certain nombre d'études évaluatives utilisant une méthodologie qualitative démontre que les mêmes instruments reviennent fréquemment. Ce choix d'instruments est en lien direct avec la valeur des informations recherchées, en l'occurrence pour cette recherche, de nature plus qualitative, selon les objectifs poursuivis et les fondements théoriques avancés. Les écrits d'Anadón (1988), de Benjamin, Ménard et Robert (1997), de Jochums et Peschey (1993), de Marsh (1992), du MEQ et du Conseil du Trésor (1999), de Weaver Hart (1992), nous ramènent donc, pour les fins de la présente étude, aux méthodes de l'entrevue semi-dirigée, du groupe de discussion («focus group»), de l'observation participante, de l'analyse documentaire et du sondage. Le tableau 3.1 (p.113) présente une synthèse de ce qui est décrit dans les pages suivantes.

3.4.1 Les acteurs

Les formateurs

Ce sont les professeurs qui sont intervenus auprès des directeurs d'établissement en formation. La collecte des données auprès de ce groupe se fait par une analyse des plans de cours et de la compilation de l'évaluation des activités avec l'autorisation de ces derniers, bien sûr. Il y a également une entrevue dirigée qui sert à aller chercher une information assez précise sur la nature et l'ampleur des compétences pour chacune des activités de formation.

Les directeurs

Ce sont les principaux acteurs, ceux qui sont engagés dans la démarche de formation. Plusieurs méthodes sont utilisées pour recueillir des informations auprès de ceux-ci, soit l'observation participante, le groupe de discussion, l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire. L'observation participante se concentre plus particulièrement au niveau du premier mouvement d'analyse. Elle prend la forme d'une participation du chercheur à une activité de formation (45 heures) qui vise une observation directe des conditions et du contexte de formation (voir Fiche d'observation participante à l'An-

nexe VII). Deux formes de groupe de discussion ont lieu dans la deuxième étape de collecte et il est animé par des intervenants externes. Cette précaution sert à confronter les biais pouvant émerger du fait que le chercheur est également un intervenant du programme. Vient également l'entrevue dirigée qui se veut un moyen de cibler les axes de recherche sur l'identification des compétences et sur les conditions de formation. Enfin, il y a le questionnaire transmis à un éventail plus large de directeurs adhérant au Programme court d'études supérieures en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ce dernier est construit à partir des données recueillies préalablement et sert à confirmer éventuellement une portée plus large à la présente recherche.

La sélection du groupe d'acteurs en formation

Il convient d'abord d'identifier une cohorte de gestionnaires poursuivant une formation avec l'Université du Québec à Chicoutimi. Il y a actuellement plusieurs cohortes de gestionnaires engagées dans le programme et le choix de l'une d'entre elles se fait à partir du corpus donné, c'est-à-dire du niveau d'avancement dans le programme. Lors de la collecte de données, les deux cohortes les plus avancées ont complété au moins cinq activités de trois crédits, ce qui constitue l'équivalent d'un programme court. Il importe cependant de choisir l'une ou l'autre de ces cohortes car elles n'ont pas suivi le même cheminement de formation (intervenants parfois différents). Le choix s'arrête donc sur la cohorte où il sera plus facile (distance géographique) de rejoindre les directeurs. Le fait de ne pas retenir deux groupes se justifie également par l'objectif d'une analyse en profondeur.

Le choix des directeurs à l'intérieur du groupe identifié se fait selon une représentativité théorique d'après un échantillon typique dans la mesure où «ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variations mêmes à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celles-ci.» (Beaud, 1997, p.199). Au niveau des particularités des candidats sélectionnés, il est souhaitable de trouver des candidats provenant du primaire et du secondaire ainsi que des directeurs et des directeurs-adjoints. Cette forme d'échantillon permet une meilleure représentativité de l'ensemble de la population des directeurs d'école.

Pour le groupe de discussion et l'entrevue semi-dirigée, l'échantillonnage est théorique et donc constitué d'un nombre optimal qu'il est possible d'élargir, selon le jugement du chercheur, en fonction du niveau de saturation des données recueillies. Ce

nombre est fixé à deux ou à trois pour les groupes de discussion et à neuf pour les entrevues dirigées. Le nombre de personnes se justifie par les considérations méthodologiques liées aux outils utilisés. Ces considérations sont décrites, pour chacun des outils, dans les pages suivantes. La réalisation de deux groupes de discussion permet de toucher plus de la moitié des personnes engagées dans la cohorte ciblée et le nombre de cinq directeurs permet de rencontrer le tiers de ces personnes. Cependant, un sondage permet de rejoindre l'ensemble des gestionnaires, toujours actifs, faisant partie des quatre premières cohortes ayant engagé leur formation en 1997 ou 1998. Les directeurs de ces groupes se rapprochent, au niveau de la progression et du niveau de formation reçue.

3.4.2 Les instruments d'investigation

La collecte des informations nécessaires à l'atteinte des objectifs de l'étude nécessite l'utilisation de plusieurs outils. Ceux-ci sont décrits selon une brève explication théorique et selon le cadre dans lequel ils s'insèrent dans la présente recherche.

L'entrevue

L'entrevue est l'une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative car elle est souple et permet d'aller chercher des données pertinentes à partir de thèmes identifiés selon les objectifs de l'étude. Savoie-Zajc (1997b, p.266), après une analyse du concept, donne une définition intéressante de l'entrevue semi-dirigée:

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude.

En relation avec cette définition, les buts de l'entrevue semi-dirigée, toujours selon Savoie-Zajc sont de:

Rendre explicite l'univers de l'autre. L'interviewé doit être en mesure de décrire le plus richement possible son expérience, son savoir et son expertise.

La compréhension du monde de l'autre. L'entrevue permet de comprendre les comportements complexes et de décrire la trame culturelle sous-jacente aux actions des membres d'un groupe. L'entrevue permet de capturer les perspecti-

ves individuelles à propos d'un phénomène donné et d'en enrichir la compréhension.

Permet aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée. Les perspectives de l'un influencent la compréhension de l'autre. Une « négociation » à propos du sens s'engage entre les personnes: l'une tentant de révéler sa pensée, l'autre voulant mieux la comprendre.

Poupart (1997, pp.185-192) ainsi que Van der Maren (1996, p.313) nous renseignent sur la conduite de l'interviewer. Celui-ci doit, pour faire en sorte que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de sa vision ou de son expérience, obtenir la collaboration de l'interviewé, le mettre à l'aise, gagner sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit.

Pour sa part, Anadón (1998) indique que le système d'intervention peut se diviser en deux ordres. Il s'agit des interventions consignes; instructions déterminant le ou les thème(s) de l'échange et des interventions commentaires; explications, remarques, questions, observations ponctuant les propos de l'interviewé. Pour les deux types d'intervention, il est possible de rechercher la production de deux types de discours. Le discours assertif est orienté vers les finalités, buts et représentations (généralement en relation avec les indicateurs d'efficacité), tandis que le discours narratif est orienté vers les processus, descriptions et stratégies (généralement en relation avec les indicateurs d'efficacité).

L'entrevue dirigée s'apparente, dans ses modalités d'application, à l'entrevue semi-dirigée. Elle se différencie toutefois par des questions plus orientées, en fonction de la précision des informations recherchées: «c'est-à-dire par le fait que le chercheur détermine à l'avance les facettes et les dimensions de l'information recherchée.» (Constandriopoulos, 1990, p.74). Van der Maren (1996) ajoute que «l'entrevue structurée ressemble à une liste de questions demandant des réponses ouvertes.» (p.311). Dans le cas présent, on cherche à identifier les principales compétences issues des activités de formation et, par ailleurs, les conditions de formation. Cette forme d'entrevue, bien que plus fermée, n'empêche pas les personnes interrogées d'émettre des commentaires ou des propos qu'ils jugent pertinents.

Le groupe de discussion

Le groupe de discussion «focus group» est utilisé depuis longtemps pour les études de marketing, particulièrement pour recueillir l'opinion des consommateurs sur

un nouveau produit ou pour une campagne de promotion. Il est maintenant de plus en plus utilisé en sciences sociales pour les avantages qu'il apporte, notamment le fait de placer plusieurs individus en interaction et sa grande flexibilité. Les possibilités d'utiliser le «focus group» en sciences sociales sont regroupées en sept catégories par Steward et Shampasani (1990, p.15) et en six catégories par Morgan (1997, p.19). Ces auteurs mentionnent l'utilité de la méthode pour obtenir de l'information sur un sujet d'intérêt et pour diagnostiquer le potentiel d'un programme ou d'un centre de formation. Gravel *et al.* (2001: p.34) abondent dans le même sens et mentionnent la pertinence d'une telle méthode pour obtenir de l'information sur le fonctionnement d'un projet ou d'un système de l'organisation.

Le «focus group» ressemble à plusieurs égards à l'entrevue semi-dirigée; toutefois, il y a des différences, notamment le fait que «la méthode offre à plusieurs participants l'opportunité d'exprimer leurs points de vue sans restriction» (Soriano, 1995, p.23). Il y a également l'animation qui est différente, car il faut laisser aux membres du groupe le soin de manifester leur accord ou leur désaccord. Il faut pour cela que le modérateur adopte une attitude neutre et qu'il se fasse supporter par un assistant. Il ne faut pas que ceux-ci émettent leurs opinions personnelles. Krueger (1994, p.56; 1998, p.9) traite de l'importance des questions qui sont au cœur du «focus group» et du choix de la planification qui peut se faire par une route de questionnement (plus fermée) et guide de thèmes (plus ouvert), l'un étant plus valide, l'autre plus spontané. Pour la présente étude, des thèmes seront élaborés en fonction des entrevues déjà réalisées auprès des intervenants et des directeurs et il y aura place à la spontanéité des réponses. Deux séries de «focus group», identifiés comme des «focus group» et des «groupes de discussion» pour les fins de la recherche, sont réalisées. Ils visent à recueillir des informations bien précises sur les objectifs de recherche (voir le tableau 3.1, p.113).

Krueger (1994, p.6) mentionne également qu'il y a suffisamment de «focus group» de réalisés lorsqu'il y a saturation des données; toutefois, il propose de répéter au moins trois «focus group» avec des individus de même nature. Le «focus group» apparaît donc comme une méthode pertinente pour faire ressortir une information riche et abondante.

L'analyse documentaire

L'analyse documentaire, comme méthode de collecte de données, aide à une meilleure compréhension des phénomènes sociaux. Elle permet d'en savoir plus sur l'évolution des individus et des groupes. Van der Maren (1996, p.303) identifie cinq types de matériaux d'archives: les matériaux oraux, les matériaux officiels, les écrits non publiés, les reliques et les récits indirects. Pour la présente étude, nous limitons notre analyse aux documents officiels du programme d'étude (plans de cours et évaluations officielles de l'enseignement). Ces textes sont en lien avec les objectifs de l'étude et au contexte de cette même étude. Cette documentation est une information de première main qui se veut pour Caplow (1970, p.188) «Le principe le plus important de l'analyse documentaire, c'est de préférer des sources de première main, chaque fois qu'elles sont disponibles.» De plus, l'analyse documentaire fournit des informations permettant de tracer un premier profil de la situation et de nourrir le questionnement pour les collectes de données subséquentes (voir Annexe VI et VIII).

L'observation participante

La forme d'observation peut prendre différentes formes. Caplow (1970, p.151) les situe ainsi: «L'observation d'une situation sociale ou d'un système peut être soit désengagée, soit participante; soit avouée, soit clandestine.» Pour la présente étude, les conditions d'une observation désengagée ne s'appliquent pas pour des contraintes principalement liées à la situation du chercheur et aux circonstances dans laquelle se réalise la collecte d'information. Le choix d'observer les acteurs en situation de formation est un moyen susceptible de fournir des données pertinentes à l'étude. «Cette immersion engagée a pour objectif de pouvoir observer "in situ" et de décrire l'ensemble de la situation problématique à partir de la participation impliquée, vécue, qu'en a le chercheur en relation avec les acteurs.» Van der Maren (1996, p.293). Dans les circonstances de cette étude, le chercheur se préoccupe de garder une certaine distance en n'interférant pas de façon exagérée dans l'action. Ce recul permet de résister à la tentation de provoquer les situations désirées.

Le questionnaire écrit (sondage)

Le sondage, dans le domaine des sciences sociales, réfère aux enquêtes effectuées à l'aide d'un questionnaire. C'est dans ce sens que Blais et Durand (1997, p.357) le définissent: «Le sondage comme étant un instrument de collecte et de mise en forme

de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population.» On peut, avec le sondage, obtenir de l'information rapidement; toutefois, il a la limite de sa polyvalence et ne tient pas compte de l'individu en tant qu'unité d'analyse. Dans la présente étude, il arrive en complément d'une analyse approfondie avec les acteurs. Il sert ici non pas à valider des résultats mais plutôt à donner une portée plus grande et plus facilement généralisable ou transférable, tel que précisé à la page 87, à certaines constatations tirées de l'analyse des données qualitatives. Il s'agit d'un sondage ponctuel dans la mesure où les informations sont recueillies à un moment donné. Le questionnaire se fait par envoi postal car il se prête bien au type de population étudié. «Le sondage par la poste est surtout approprié pour l'étude de populations spécifiques et homogènes.» (Blais et Durand (1997, p.379). Les gestionnaires engagés dans la formation continue sont de plus contactés par téléphone pour assurer un taux de réponse élevé. La teneur des questions respecte les principes de précision, de pertinence et de neutralité. Elles sont élaborées en fonction des données recueillies lors des étapes de collecte d'informations précédentes. Les questions sont de deux ordres; d'abord, celles qui visent une appréciation par les répondants d'un rang ou d'une importance relative et celles de nature plus descriptives ou explicatives des choix effectués. En concordance, les réponses attendues témoignent d'un ordonnancement de la contribution des compétences et des conditions de formation identifiées mais également sur une explication de ces choix (voir Annexe XII).

Le journal de bord

Tout au long du déroulement de la recherche et plus particulièrement lors de la collecte des données, un journal de bord est tenu. Les appréciations, commentaires, idées et intuitions du chercheur y sont consignés selon le déroulement des activités et le contexte du moment. De plus, afin de conserver toute réflexion utile, selon les occasions, le chercheur se sert d'un dictaphone. Les propos enregistrés sont alors traduits dans le journal de bord. Un tel journal se veut fort utile en particulier lorsque plusieurs étapes de collecte de données se succèdent.

3.4.3 Les stratégies de validation

L'ensemble des paramètres méthodologiques mis en place afin de recueillir des informations de qualité en quantité suffisante sont susceptibles d'assurer la crédibilité

de cette étude. Cette crédibilité se confirme par une stratégie de triangulation que Savoie-Zajc (1997a) définit ainsi: «Consiste en une stratégie de recherche où le chercheur superpose ou combine plusieurs procédés méthodologiques ou une variété de collectes afin de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte pris individuellement.»

Il y a triangulation des données par l'utilisation de trois sources différentes pour recueillir les informations soit les formateurs, les directeurs et les documents. La triangulation des méthodes s'établit par la variété des méthodes utilisées soit l'entrevue dirigée, l'entrevue semi-dirigée, l'analyse documentaire, le groupe de discussion, l'observation participante, le sondage et le journal de bord. De plus, il est possible de parler de triangulation indéfinie ou d'intersubjectivité lorsque les informations recueillies sont validées par les sources auprès desquelles elles ont été tirées.

3.4.4 Les types de données

La constitution du corpus de données de cette étude s'établit à partir de différentes sources provenant de documents, des intervenants et des directeurs d'établissement. De plus, ces données proviennent d'un éventail varié d'outils ou de méthodes de collecte. Il est possible de classer le matériel ainsi produit sous une typologie de Van der Maren (1996), par des regroupements de données invoquées, de données suscitées et de données provoquées.

Les données invoquées sont issues d'une observation directe ou de première main. «Ce sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche: aussi leur format est indépendant du chercheur.» (Van der Maren, 1996, p.86). Il en est ainsi des informations recueillies par l'entremise de l'analyse documentaire et de l'observation participante.

Les données suscitées sont celles qui sont «obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, données dont le format dépend tant de l'un que des autres.» (Van der Maren, 1996, p.89). Elles posent des problèmes tels la maîtrise des techniques d'entrevue car elles renvoient à de telles méthodes. Pour L'Hostie (1998, p.39), «L'expression données suscitées ou d'interaction renvoie précisément à ce matériel empirique qui se constitue au moment même de la collecte, à travers une

interaction chercheur/sujet.» Dans cette étude, ce type de données est produit par l'entrevue dirigée et les groupes de discussion.

Le sondage et son principal instrument qui est le questionnaire sont de nature à fournir des données provoquées qui sont habituellement élaborées dans le cadre de méthodologies quantitatives. «Les données provoquées sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance.» (Van der Maren, 1996, p.83).

L'analyse des données se fait en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles sont produites et du type de données qui est en relation avec les instruments utilisés. Il est dès lors indiqué de bien préciser ces informations pour d'abord en faire une analyse isolée et ensuite en faire une analyse comparée afin d'en relever les points de convergence et les éléments ayant une signification particulière.

3.4.5 Les indicateurs

La notion d'indicateur sert à établir un pont entre la pratique et la théorie. Les indicateurs servent à mesurer la performance. Pour Blais et Durant (1997, p.160),

Le passage de la théorie à la vérification implique la mesure de *concepts* au moyen d'*indicateurs*, ce qui demande d'établir un pont entre l'univers de l'abstraction et l'univers de l'observation et de la mesure. Les conclusions d'une recherche dépendent étroitement des décisions qui ont été prises à l'étape du choix des indicateurs.

Les auteurs utilisent une terminologie qui peut varier; cependant, il est possible de regrouper les indicateurs selon le type de mesure recherchée. Pour les besoins de la présente étude, nous dégageons deux types d'indicateurs. Le premier type fait référence aux résultats obtenus en rapport avec les objectifs fixés ou établis en cours de route. On peut parler de rapport existant entre la réalité et la prévision. Pour Anadón (1998, p.5) et Zúñiga (1994, p.87), ce sont les indicateurs d'efficacité; pour Van der Maren (1996, p.163), les indicateurs d'effectivité et Smith et Bordonaro (1996, p.5), les indicateurs de résultats. Le deuxième type d'indicateurs fait référence aux conditions dans laquelle se déroule l'action, aux rapports intrant/extrant, aux processus, à la qualité et aux stratégies. Pour Anadón (1998, p.5), il s'agit d'indicateurs d'opportunité et de cohérence; pour

Van der Maren (1996, p.163) et Zúñiga (1994, p.87), d'indicateurs d'efficience et pour Smith et Bordonaro (1996, p.5), d'indicateurs de conditions (conditions de réalisation).

Les termes indicateurs d'efficacité et indicateurs d'efficience sont retenus. Un autre type d'indicateur traite du coût unitaire ou du rapport coûts/investissements mais il ne s'applique pas à la présente recherche. Il importe également de noter que les prétentions ou les attentes à l'égard du programme proviennent de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de la construction même des activités de formation des objectifs visés, des compétences ciblées de la pratique qui en témoigne. Les indicateurs sont particulièrement utiles au début de la collecte d'information, pour guider celle-ci. Ils perdent de l'utilité à mesure que les informations se complètent et atteignent leur niveau de saturation.

3.4.6 L'analyse des données

L'analyse des données qualitatives peut se réaliser selon différentes approches permettant une multitude de variations ou de combinaisons méthodologiques dépendantes de l'objet de l'étude, des buts de la recherche, du cadre théorique, des croyances du chercheur ou de toute autre considération pertinente. Firestone et Dawson (1988) suggèrent trois approches générales qu'ils identifient comme intuitive, procédurale et intersubjective. Ils mentionnent l'utilité de combiner les trois approches.

L'approche intuitive est décrite comme une source «primaire» et riche de compréhension des phénomènes à l'étude. Pour Van der Maren (1996, p.429), l'intuition est utile quand «[...] le modèle de l'objet n'est pas disponible avant les analyses préliminaires.» Dans cette approche, le chercheur doit s'imprégner de son milieu de recherche et prendre en compte le point de vue de tous les acteurs concernés. Firestone et Dawson mentionnent que cette approche est difficile à comprendre et à décrire. Pour lui donner de la crédibilité, il faut la combiner à d'autres approches. Bien que se prêtant peu à la présente recherche, il est possible que certaines pistes émergent de l'intuition du chercheur.

La deuxième approche liée aux «procédures» fait référence au traitement des données, à la triangulation sous différentes formes et à la comparaison constante des données. Cette approche est largement prise en compte dans cette étude et des détails supplémentaires sont donnés dans la section sur l'analyse de contenu.

La troisième approche se veut intersubjective car elle préconise une interaction entre les chercheurs et les participants, ces derniers validant les données recueillies par le chercheur. Cette approche permet, à différentes étapes de la recherche, de mieux comprendre et de rectifier l'état des découvertes. Cette méthode est couramment utilisée à la fin des étapes de cueillette des données et c'est ainsi qu'elle est utilisée à l'occasion dans cette recherche, permettant ainsi de confronter les données et de faire émerger de nouvelles interprétations. On peut dès lors parler de triangulation indéfinie.

L'analyse de contenu.

L'analyse de contenu permet de mettre de l'ordre dans les données et d'éliminer les interprétations trop subjectives. Elle permet également de générer de nouvelles données. Deux grandes démarches se distinguent plus particulièrement, soit la théorisation ancrée (grounded theory) et l'analyse ethnographique que Laperrière (1997) distingue ainsi:

On le voit, les étapes de l'analyse ethnographique sont en tout point semblables à celles de la théorisation ancrée, avec cette différence majeure que l'ethnographie n'a pas recours à un échantillonnage théorique et que la logique de la collecte des données y est autre: en ethnographie, celle-ci vise la saturation *empirique* et s'arrête lorsqu'aucun élément nouveau ne vient altérer la *description* de la culture ou de la situation à l'étude. En contraste, c'est le développement de la théorie qui guide le choix des unités d'observation en théorisation ancrée, la collecte des données vise non pas la description exhaustive d'une situation, mais la compréhension théorique d'un phénomène, étudié dans la diversité la plus extensive possible de ses manifestations (p.327).

Cette recherche s'inspire d'une approche moins «radicale» dite mixte «où sont reconnus à la fois l'objectivité du monde social et ses régularités ainsi que le rôle central qui y jouent les significations construites par les acteurs sociaux.» (Laperrière, p.329). C'est l'approche développée notamment par Miles et Huberman (1984) qui suit les mêmes grandes étapes itératives que la théorisation ancrée ou l'ethnographie mais s'en distingue en ne se limitant pas nécessairement à un seul site d'étude et en adoptant une approche mixte puisant à partir des théories existantes.

L'approche de Miles et Huberman (1988, p.229; 1991, p.37; 1994, p.429) s'articule dans un modèle constitué de plusieurs composantes en interaction (voir figure3.3).

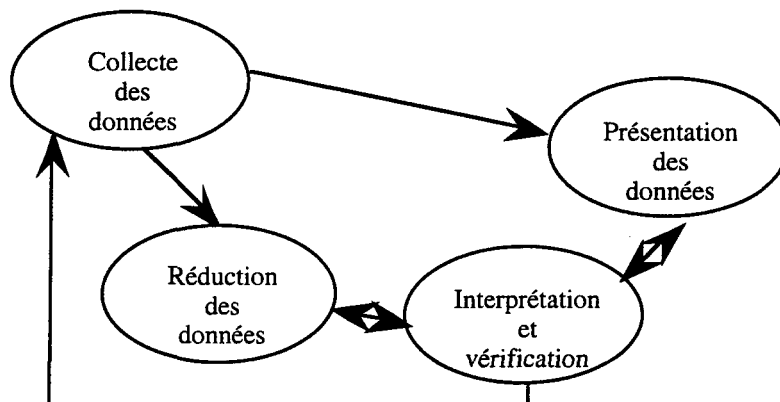
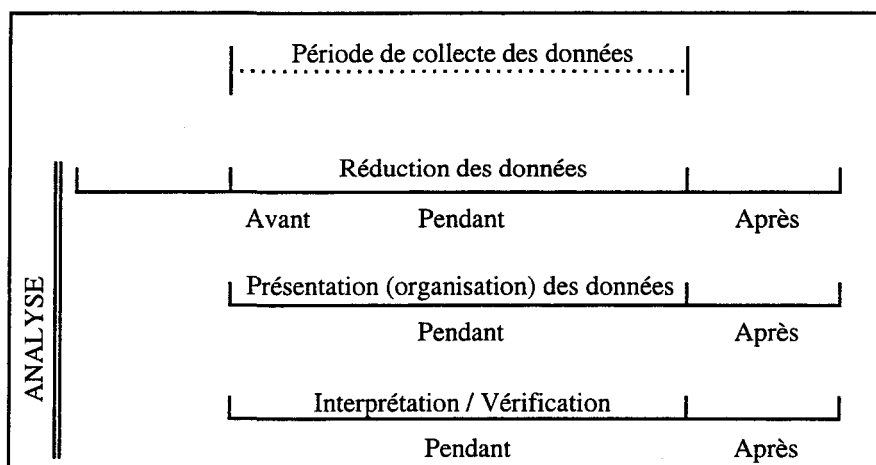


FIGURE 3.3: Composantes de l'analyse des données: modèle interactif (Miles et Huberman, 1994).

L'analyse des données y est cyclique et interactive (opération continue). Miles et Huberman (1991, p.34; 1988, p.231) la représentent ainsi:



(Traduction de Lessard *et al.* (1990, p.104).

FIGURE 3.4: Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données (Miles et Huberman, 1988).

Pour la réduction des données, les étapes suivantes, telles que proposées par L'Écuyer (1991) et Van der Maren (1996), sont établies: 1. Des lectures préliminaires établissent une liste d'énoncés permettant de donner une vue d'ensemble du phénomène étudié, d'évaluer la manière dont le matériel pourrait être découpé et d'appréhender les grandes particularités permettant les premières grandes subdivisions. 2. Le choix d'établir des unités de classification établies à partir d'unité de sens. 3. Le processus de catégorisation et de classification selon des catégories mixtes que L'Écuyer (1991, pp.38-39) définit ainsi:

Catégories *mixtes*: ici, il existe un certain nombre de catégories *pré-existantes* au départ (à partir d'un modèle théorique ou autre), mais le chercheur laisse place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres catégories soient *induites* en cours d'analyse soit en sus des catégories pré-existantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles afin de compléter le système théorique appliqué; les catégories pré-existantes, contrairement aux catégories pré-déterminées, n'ont donc aucun caractère immuable: elles peuvent demeurer, être remplacées, modifiées, fusionnées à d'autres, etc.

L'intérêt d'introduire un certain nombre de catégories préexistantes à caractère non immuable dès le départ peut, en plus de lui donner des balises, guider le chercheur vers des voies qu'il n'aurait pas exploitées s'il avait jugé l'ensemble des informations recueillies au travers du seul cadre de référence qu'est le sien, c'est-à-dire ses savoirs, ses compétences et surtout son expérience, ses croyances et ses préjugés.

Cette approche souple implique un regroupement des énoncés dans des catégories pré-existantes et nouvelles, une réduction et une identification définitive des catégories et une classification finale de tous les énoncés en se basant principalement sur du contenu manifeste ou sur ce qui est réellement dit.

La pertinence de cette catégorisation tient du fait que l'on prend en compte la conceptualisation, même minimale, provenant du cadre conceptuel:

Le cadre conceptuel comporte dans ce cas un postulat méthodologique: si l'on pose certaines questions au texte, on obtiendra de l'information pertinente au problème. Par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser (Van der Maren, 1996, pp.428-429).

De cette façon, le chercheur se donne des balises sur ce qu'il cherche sans savoir précisément ce que les informateurs vont produire avant d'avoir traité le corpus des données. L'ampleur des données qualitatives recueillies fait en sorte qu'il est pertinent d'utiliser un logiciel spécialisé (NUDIST) pour supporter le traitement de toutes ces informations.

Lors de l'étape de la présentation des données, laquelle est particulièrement importante pour Miles et Huberman (1991), il faut, à l'aide de différentes formes de représentation des données (matrices diverses), établir des relations permettant de dégager le sens, de synthétiser, de suggérer des comparaisons, de voir les thèmes, d'intégrer, de

découvrir des relations et de découvrir des explications. L'exercice de présentation des données permet de dégager des interprétations, d'établir des liens sur un ensemble de situations particulières systématiquement décrites. L'interprétation va au-delà d'un constat empiriste pour aller vers une théorisation, si minimale soit-elle.

3.4.7 Les mouvements d'analyse et l'organisation préliminaire des données

L'analyse des données suit la construction même de celles-ci qui est par ailleurs guidée par les étapes successives de collecte identifiées au tableau 3.1 présenté à la page suivante. Il s'agit d'examiner, dans un premier mouvement, les données tirées de l'observation de situations de formation ainsi que l'analyse des documents (plans de cours et fiches d'évaluation des cours) permet de constituer, en relation avec certains éléments du cadre conceptuel (section 2.4), un ensemble de rubriques relatives à l'identification des compétences vues dans le programme de formation: (1) des principes de gestion visés; (2) des compétences liées aux domaines fonctionnels; (3) des compétences liées aux domaines des ressources; (4) des compétences liées aux domaines interpersonnels; (5) des compétences liées aux domaines contextuels et (6) des compétences en relation avec les domaines des relations avec la famille et la communauté de l'école.

Ces mêmes sources (observation participante, analyse documentaire, cadre conceptuel) permettent également de dégager des rubriques sur les conditions de formation et les éléments contextuels favorables à l'amélioration de la pratique professionnelle tels qu'énoncés aux pages 49-50 et 59 du chapitre précédent. Au niveau des conditions: (1) les besoins individuels; (2) les besoins organisationnels; (3) l'autonomie du sujet dans l'apprentissage; (4) le rythme de l'apprentissage; (5) la signifiante et la contextualisation des objets de formation et (6) la régulation des apprentissages. Au niveau des éléments contextuels: (1) la pertinence et la flexibilité du groupe acteur; (2) la pertinence et la flexibilité des intervenants; (3) la taille du groupe et (4) les lieux et le temps de formation. Toutes les données de ce premier mouvement sont de type «invoquées» dans le sens où leur format n'est pas établi ou structuré par le chercheur, mais plutôt en amont de la collecte d'informations sur les objectifs de la recherche.

TABEAU 3.1

Éléments liés à la collecte de données

Mouvements d'analyse	Objectifs	Outils	Acteurs (groupes sélectionnés)	Type de données	Indicateurs
1 ^{er} mouvement		Analyse documentaire Observation participante	Plans de cours évaluations des cours au sein d'une cohorte	Invoquées	
2 ^e mouvement	Identifier les principales compétences issues des activités de formation réalisées au sein d'une cohorte de directeurs d'école engagés dans une démarche de formation continue. Dégager les conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences des directeurs d'école.	Entrevue dirigée Focus group Groupes de discussion	Intervenants (9 personnes) Directeurs (2 groupes de 5 personnes) Directeurs et intervenants (3 groupes de 6 personnes)	Suscitées	Relatifs au nombre de compétences, à la nature des compétences, aux savoirs impliqués et aux résultats attendus Relatifs aux conditions de formation, à la pédagogie utilisée, à l'engagement des participants, aux travaux réalisés et à la poursuite des activités
3 ^e mouvement	Apprécier la contribution de la formation reçue au développement, chez les directeurs participants des compétences identifiées.	Questionnaire	Directeurs (38 répondants)	Provoquées	Relatif aux niveaux de performance des directeurs et à la satisfaction des sujets impliqués

JOURNAL DE BORD

Les outils ne sont pas exclusifs aux objectifs dans le sens où il est possible de recueillir des données sur d'autres objectifs lors des différentes étapes de collecte des données.

Le deuxième mouvement d'analyse s'articule sur les bases de l'utilisation des techniques de l'entrevue et du «focus group». La constitution même de ces outils interactifs de collecte de données «suscitées» se réalise à partir des informations recueillies dans le premier mouvement d'analyse. Il s'en dégage, sur les bases de plus grands thèmes, un ensemble d'unité de sens regroupés dans des catégories émergentes portant sur les compétences et les conditions de formation.

Le troisième mouvement d'analyse vient consolider les données déjà recueillies en utilisant une technique quantitative, soit celle du questionnaire. Celui-ci est construit à partir des catégories émergentes du deuxième mouvement d'analyse. Ces données «provoquées» viennent renforcer les résultats déjà recueillis et permettent d'en faire une plus grande transférabilité. Les données issues du questionnaire sont regroupées par catégories et compilées selon le nombre et la fréquence des réponses. Cette fréquence est traduite en pourcentage. Par ailleurs, la question sur l'importance relative des compétences est pondérée. Pour les questions ouvertes, les commentaires sont regroupés et réduits pour leur présentation. Les trois mouvements d'analyse sont représentés par la figure ci-dessous.

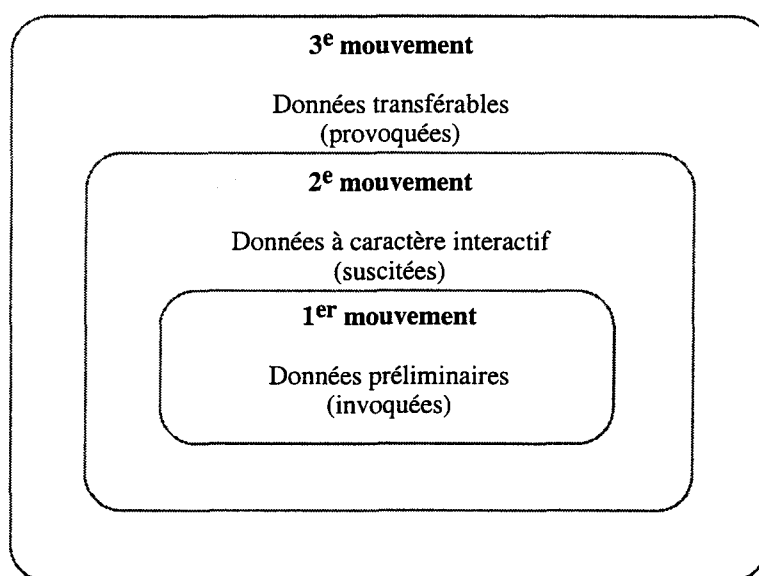


FIGURE 3.5: Mouvements d'analyse.

3.5 LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES, LES RELATIONS ET LES OPPOSITIONS

La démarche méthodologique s'appuie sur des fondements de nature humaniste déjà évoqués à la fin du deuxième chapitre. La position épistémologique et les choix méthodologiques s'inscrivent ainsi dans la cohérence d'une conception vitaliste et humaniste donnant une trame de fond à cette étude.

L'approche constructiviste privilégiée est ainsi mise en parallèle avec l'approche positiviste. La figure 3.6 illustre la relation verticale de cohérence et horizontale d'opposition des paradigmes.

ÉPISTÉMOLOGIE	
<ul style="list-style-type: none"> • Approche positiviste • Causes à effet • Établir des lois • Validité, fidélité 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche constructiviste • Recherche de sens • Action contextualisée • Crédibilité, transférabilité

Le choix d'une approche évaluative interprétative axée sur les acteurs réfère également à des choix au niveau de l'évaluation. Ces choix, dans la colonne de droite, expriment bien l'intention d'une telle approche évaluative.

ÉVALUATION	
<ul style="list-style-type: none"> • Prescription de l'externe • Évaluation sommative • Vise une finalité, une correction, une sanction • Rigide • Mesure, diagnostic 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation de l'interne • Évaluation formative • S'inscrit dans un processus, une recherche d'amélioration • Souple • Co-évaluation

Pour terminer ce chapitre, il est intéressant de visualiser les principaux aspects de la recherche. La figure 3.6 met en évidence la relation d'intégrité et d'interdépendance de chacun des aspects abordés jusqu'à maintenant.

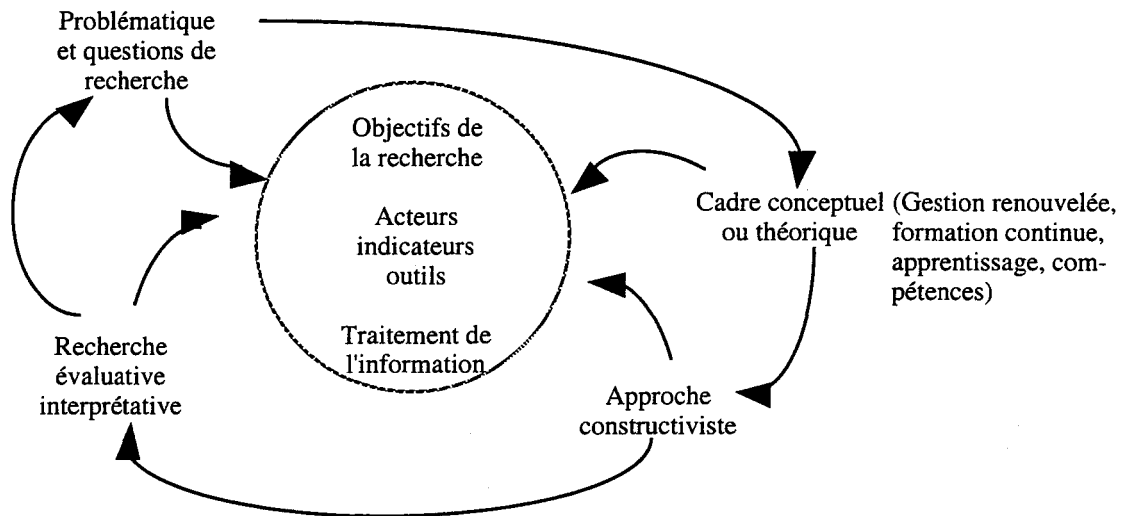


FIGURE 3.6: Les divers aspects de la démarche de recherche.

Chapitre IV

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Le chapitre de la présentation et de l'interprétation des données se présente selon l'ordre des objectifs proposés dans cette étude. Toutefois, les premières données, présentées dans la section 4.1, ne visent pas la collecte d'informations précises sur les objectifs de recherche mais plutôt à constituer un corpus de renseignements permettant de construire les outils nécessaires au deuxième mouvement d'analyse (figure 3.5). Ces éléments proviennent de l'observation des activités, de l'analyse de la planification et de l'analyse de l'appréciation des cours par les étudiants.

La seconde partie du chapitre cherche à identifier les compétences issues des activités de formation. Il s'agit ici, à partir d'une instrumentation qualitative, de dégager les compétences véritablement en lien ou issues des activités de formation.

La partie suivante est en relation avec le deuxième objectif qui donne une appréciation de la contribution de la formation reçue au développement des compétences préalablement identifiées. Viennent ensuite les données touchant les conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences.

Les données ou les témoignages tirés de l'étude sont identifiés par une lettre, un chiffre et un ensemble de deux lettres. La première lettre fait référence à la nature de la source d'information (rôle du répondant) et le chiffre permet de cibler le répondant. Les deux autres lettres identifient l'outil de collecte des données.

Première série			Deuxième série	
Lettre		Chiffre	Lettre	
I =	Intervenant	1 à 8	ED =	Entrevue dirigée
A =	Apprenant ¹	1 à 9	FG =	«Focus_group»
A =	Apprenant ²	10 à 19	GD =	Groupe de discussion
I =	Intervenant	2 à 10		
A =	Apprenant	1 à 9	QU =	Questionnaire
A =	Apprenant	10 à 39		

Comme cette étude a nécessité l'utilisation d'un large éventail d'outils de collecte de données auprès de plusieurs personnes ou groupes de personnes, cette façon d'identifier les références est utilisée pour faciliter la tâche du lecteur dans le repérage de la provenance des données.

Les apprenants interrogés lors du «focus_group», des groupes de discussions et par le questionnaire sont composés d'une proportion légèrement plus élevée d'hommes que de femmes. Dans l'ensemble, les apprenants sont âgés de plus de 40 ans et comptent, dans la majorité des cas, plus de cinq années d'expérience dans un poste de direction. Ils occupent, dans une proportion presque égale, des postes au primaire et au secondaire.

Pour leur part, les intervenants interrogés lors des entrevues dirigées et des groupes de discussion sont tous des hommes âgés de plus de 50 ans. Ils ont, pour la plupart, une expérience de plus de dix années dans un emploi de gestionnaire.

4.1 LES ÉLÉMENTS DE PLANIFICATION ET D'APPRÉCIATION DE LA FORMATION

L'analyse des plans de cours, des formulaires d'évaluation complétés par les étudiants et l'observation du fonctionnement de certains cours constitue le premier mouvement d'analyse. Dans cette étape, les objectifs des différents cours sont regroupés à l'intérieur de quatre grands domaines de l'administration scolaire. De plus, une compilation des évaluations complétées par les étudiants après chaque activité ou bloc

¹ Les apprenants 1 à 9 ont également été sollicités pour répondre au questionnaire. Ils font partie d'une population de 14 gestionnaires dont 11 ont répondu.

² Les apprenants 10 à 19 ont également été sollicités pour répondre au questionnaire. Ils font partie d'une population de 46 gestionnaires dont 27 ont répondu.

d'activités, selon le cas, est faite au regard de la pertinence des objectifs et des contenus se rattachant à ceux-ci.

Il ressort de l'analyse des plans de cours un ensemble d'objectifs ayant été regroupés, pour les fins de la présente étude, dans des grands domaines empruntés à l'ouvrage de référence *The Knowledge and Skill Base for Principals* dirigé par Thomson (1993). Il s'agit des domaines fonctionnels, des domaines des ressources, des domaines interpersonnels et des domaines contextuels (voir Annexe I). Cette classification des objectifs selon les domaines permet de regrouper la totalité des objectifs dans quatre ensembles, et de poser ainsi les bases de l'interrogation sur l'identification des compétences.

L'analyse des formulaires d'évaluation complétés par les étudiants à la fin de chacune des activités de formation permet de dégager une satisfaction générale pour l'ensemble des cours. En effet, aucune activité n'a été jugée insatisfaisante par les directeurs. Plus spécifiquement, il est intéressant de faire ressortir les résultats globaux comprenant l'évaluation de 11 intervenants impliqués dans sept activités de formation au regard des objectifs, du contenu, de la démarche pédagogique, du climat et de la pertinence des apprentissages (voir Annexe VIII).

Les résultats convaincants de ces évaluations sur les objectifs, le contenu, la démarche pédagogique, le climat et la pertinence des apprentissages, présentés à l'Annexe VIII, confirment l'utilité de pousser plus loin cette étude et de répondre aux questions de cette recherche ciblant les améliorations que la formation continue peut apporter à la compétence professionnelle des directeurs d'établissement et plus particulièrement des conditions de formation favorables au développement des compétences de ces mêmes directeurs d'établissement.

4.2 LES PRINCIPALES COMPÉTENCES ISSUES DES ACTIVITÉS DE FORMATION

Le premier mouvement d'analyse a servi à établir les bases à partir desquelles les intervenants et les apprenants sont appelés à livrer leurs représentations concernant les objectifs de la recherche. La collecte des informations sur le premier objectif

constitue une partie du deuxième mouvement d'analyse. C'est donc à partir des objectifs des plans de cours que les entrevues dirigées auprès des intervenants se sont déroulées. Ces entrevues, effectuées après la diffusion des cours, ont permis aux intervenants de faire un retour sur la formation et d'identifier les compétences issues des différentes activités. C'est pourquoi on retrouve plusieurs commentaires des intervenants dans cette section. Par ailleurs, les «focus group» auprès des apprenants s'articulent autour des quatre domaines (Thomson, 1993) ayant servi à classer les objectifs des plans de cours. Ces domaines constituent, en quelque sorte, les thèmes à partir desquels sont construits ces «focus group». Les propos des apprenants corroborent ceux des intervenants et donnent déjà des indications sur la contribution de la formation au développement des compétences.

Il est important de noter que les intervenants et les apprenants interrogés lors de cette partie du deuxième mouvement de collecte de données sont tous des acteurs ayant donné des cours ou participé à toutes les activités de la cohorte d'origine (groupe d'appartenance). Les membres de cette cohorte ont complété, à ce moment, 21 crédits de formation de deuxième cycle en administration scolaire. Les données sont d'abord regroupées sous quatre catégories de compétences empruntées à Pelletier (1996), c'est-à-dire les compétences techniques, relationnelles, culturelles et symboliques. Les différentes sous-catégories sont, pour leur part, émergentes du contenu recueilli.

4.2.1 Des compétences techniques

Cette section sur les compétences techniques, à l'instar de celles sur les compétences relationnelles, culturelles et symboliques, regroupe les informations jugées les plus significatives à l'intérieur des différentes sous-catégories. C'est à partir de ces informations qu'une compétence est formulée pour chacune des sous-catégories. Il est possible de consulter un résumé de ces compétences «émergentes» à la section 4.2.5.

Les ressources financières

La formation continue chez les directions d'école a permis, de façon générale, de développer une meilleure compréhension des états financiers et des rapports d'étapes exigés par les dirigeants de commissions scolaires. L'objectif était de simplifier des

concepts qui étaient difficiles à comprendre. «[...] les directeurs d'école, ils gèrent plutôt le budget des dépenses que le budget des revenus [...]» (I₁, ED).

On a donc voulu montrer la différence entre le budget et les états financiers, car le processus budgétaire consiste à préparer un budget et à le gérer, tandis que les états financiers «font état d'événements comptables» (I₁, ED), c'est-à-dire comparent les prévisions avec les résultats réels. «[...] c'est d'en arriver à rectifier leur tir quand le réel confirme qu'il y a une différence importante ou significative avec le planifié [...]» (I₄, ED).

Les directions d'école deviennent ainsi capables de comprendre le processus d'élaboration d'un budget, ils ont la capacité de préparer des états financiers, d'apposer les bons codes, de placer aux bons endroits les éléments de revenus et les éléments de dépenses, de produire des rapports faisant état des écarts entre le réel et le prévisionnel. «[...] parce que là, on a comme développé chez eux une curiosité des chiffres, on a comme développé de la culture des chiffres, je dirais qu'on a effacé la crainte des chiffres, la crainte des grands chiffres enlignés avec des codes budgétaires [...]» (I₁, ED)

Une autre compétence touche la capacité de comprendre et de déterminer les règles de financement d'un établissement d'enseignement, autrement dit de faire un portrait de son école en prenant en compte des paramètres tels que «le rapport maître-élèves, le coût d'enseignement, l'équivalent de temps plein» (I₂, ED). Ils en arrivent ainsi à pouvoir non seulement déterminer quelle part du financement leur revient, mais aussi à le faire où qu'ils se situent dans le système scolaire (au primaire, au secondaire, à l'éducation des adultes, etc.); bref, à prendre en compte le côté ressources financières, le côté ressources humaines, le côté ressources matérielles, les subventions et même la taxe applicable. «[...] c'est d'être capable de prévoir le financement et d'associer ton modèle organisationnel au financement [...]» (I₂, ED); «[...] ça ma permis justement d'être capable de voir comment ça se calculait, d'être consciente davantage des budgets et d'être capable de donner l'information aux gens [...]» (A₁, FG).

Toujours aux plans du financement et des règles budgétaires, cette formation continue a permis une meilleure visualisation des transferts financiers qui se font du

ministère aux postes budgétaires des écoles: «[...] ça a sorti le monstre du garde-robe [...]» (A₂, FG).

Les directions d'école se disent mieux outillées pour comprendre, mais aussi pour poser les bonnes questions et apporter des arguments lors des discussions financières. Ils peuvent, par ailleurs, préparer un budget et des états financiers mais également ajuster la situation financière de l'établissement selon les écarts entre les données prévisionnelles et les données réelles.

Le curriculum et les programmes

Des influences historiques et socioculturelles se dégagent aux plans du curriculum et des programmes. Il y a un lien étroit entre l'Histoire et le curriculum, en ce sens que c'est en faisant l'analyse de l'évolution de l'école qu'on en est arrivé à comprendre comment s'est constitué le corpus enseigné ou les programmes actuels.

Le curriculum est un ensemble de programmes qui contribuent au développement de la personne. L'école d'aujourd'hui prend son origine dans les grands courants de pensée. Au fil des années, on a fait des choix, on a constitué un construit social qui est en constante évolution. Puis on a fait de vastes consultations et on a tenu des états généraux sur la question. De là a émergé un consensus menant à une réforme. «[...] pour faire une école qui est mieux adaptée aux besoins du 21^e siècle [...] est-ce qu'on peut appeler ça une compétence de développer cette vision-là, possiblement, mais c'est un bloc que moi j'ai moins traité» (I₃, ED).

Les intervenants de l'éducation ont posé des questions sur le curriculum actuel, ce qui a conduit à une réflexion en profondeur portant sur la nature des enjeux; voir en quoi consiste cette réforme? quels en sont les éléments essentiels?, d'où elle vient?, à quel problème social elle essaie de répondre? En effet, c'est une chose de comprendre le curriculum, mais c'en est une autre de le mettre en application. «[...] tous ces éléments concernent le curriculum, la différence entre le curriculum théorique, celui des programmes, puis le curriculum réel, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles ça se fait [...] c'est cette idée-là qui était centrale [...]» (I₃, ED).

L'histoire du curriculum part de loin. Il faut remonter dans le temps pour comprendre comment il a évolué et s'est développé, quels en ont été les fondements et les orientations et ce qu'il est devenu. Tout ça pour mieux appréhender l'avenir. «[...] *ce que j'apprécie beaucoup, c'est que ça me permet dans le fond de faire une comparaison avec ce que je vis présentement avec ce qui s'en vient, donc d'avoir des connaissances par rapport au curriculum qui s'en vient*» (A₁, FG).

Ce qui ressort surtout des commentaires des répondants, c'est la comparaison qu'il y a entre la situation actuelle et la situation projetée. Bref, il faut comprendre le passé pour organiser l'avenir: «[...] *parce que ça nous permet d'être proactif par rapport avec ce qui s'en vient, de se préparer*» (A₃, FG).

La notion d'apprentissage

Le rôle du cerveau dans l'apprentissage a fait l'objet de nombreuses recherches, notamment en neuroscience. C'est ainsi que l'on sait qu'il y a plusieurs types de mémoire, dont celle dite sémantique, la moins efficace et pourtant celle qu'on utilise le plus dans les écoles.

Ces recherches ont aussi pour but d'aider à comprendre le processus d'apprentissage chez l'humain : comment l'humain apprend-il ? Quelles conditions permettent de maximiser l'apprentissage ? Quelle est la meilleure façon de se sensibiliser vis-à-vis des apprenants ?

[...] donner aux directeurs qui sont impliqués les principales connaissances sur le cerveau qui sont transférables sur le terrain de l'apprentissage [...] les connaissances se sont développées dans ce secteur-là et il faut absolument que les directions d'école aient un minimum de connaissances sur les grands modèles de fonctionnement du cerveau [...] (I₅, ED)

La réforme actuelle vise la réussite éducative, la mobilisation des élèves, somme toute rendre les apprentissages significatifs. Il faut pour cela une meilleure connaissance sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau. «[...] *le document Create the condition [...] je l'ai pris puis je l'ai fait partager en rencontre-matière avec toutes les équipes-matières [...] je me souviens de l'avoir utilisé beaucoup [...]*» (A₄, FG)

[...] on veut faire apprendre plus et mieux à tous, donc, nécessairement, se posent des questions : qu'est-ce que c'est qu'apprendre ? Comment est-ce qu'on peut favoriser ça ? Il y a des théories en ce qui concerne les apprentissages et c'est la raison pour laquelle [...] interviennent des notions comme constructivisme ou autre [...] (I₃, ED)

Les directions d'école doivent donc partager et discuter avec les personnes des équipes-écoles des principales connaissances sur le fonctionnement du cerveau et de l'apprentissage et voir, avec elles, les transferts possibles.

La pédagogie

Au cours des dernières années, les nouvelles approches pédagogiques ont été souvent diffusées par des formations de courte durée montrant leurs bienfaits. On pouvait presque parler de «mode». Leur utilisation n'était pas nécessairement suggérée en fonction du contexte d'apprentissage. On peut citer, par exemple, l'apprentissage coopératif, l'API, la PNL, Brain Base Learning, etc. Ces approches sont toutes bonnes, il faut toutefois les utiliser avec discernement.

[...] ça peut être intéressant d'aller chercher ces formations-là dans le contexte actuel par rapport au curriculum, par rapport à la réforme, etc. et de donner une meilleure grille d'analyse aux directions d'école pour pouvoir juger s'il est pertinent qu'on aille chercher ce type de formation ou pas étant donné notre démarche, étant donné notre projet [...] (I₄, ED)

Dans le processus de réforme en cours, les directions d'école auront des choix à faire pour adapter leur planification stratégique. Il leur faut donc mieux connaître les nouvelles formations pédagogiques, être capables d'évaluer les forces et les faiblesses de chacune, voir ce qu'elles peuvent apporter à leur projet d'école.

[...] s'assurer que les directeurs d'école ont les références qui vont leur permettre de supporter différentes approches pédagogiques, comme la gestion mentale, comme la programmation neurolinguistique, comme l'API, comme l'enseignement coopératif ; c'est d'abord s'assurer qu'ils ont la documentation et qu'ils sont capables de tirer de cette documentation les grands éléments pour pouvoir en parler de façon compétente avec des intervenants en éducation [...] (I₅, ED)

Une de ces approches pédagogiques enseigne que, pour favoriser les apprentissages, il faut réunir trois conditions essentielles : faire un lien avec le jeune, lui assigner

une tâche à la hauteur de ses capacités puis, et c'est peut-être la plus importante, le rassurer constamment. «[...] je me souviens avec une enseignante, j'ai dit : « Pense à ça, fais un lien avec un de tes élèves [...] J'ai dit : « Fais un lien tout le temps » [...] En tout cas, ça, ça m'avait allumé» (A₅, FG). «[...] Ne serait-ce que ça, on a appris ce que c'était, en tout cas dans mon cas, ce que c'était l'enseignement coopératif» (A₆, FG).

Les directions d'école sont donc appelées à juger de la pertinence des approches en fonction du vécu de l'établissement et à supporter les enseignants dans leur application.

Les changements

Pour pouvoir assimiler le changement, il ne faut pas y être réfractaire. C'est la première condition. Être capable de s'ajuster, avoir de la souplesse, c'est une compétence dans une société où tout évolue à un rythme accéléré. «[...] On dit que la seule chose qui est permanente, c'est le changement. Donc, d'en connaître les lois, d'en connaître les règles, ça peut grandement faciliter sur le plan de la stratégie puis sur le plan de la pertinence des stratégies» (A₇, FG).

Le changement ne peut pas se faire tout seul. Il faut différents acteurs, différents milieux pour le mettre en place. Quand on aborde le changement dans le cadre d'une formation continue, il est beaucoup plus facile de le voir de façon positive et constructive. La réflexion se fait alors sur la notion même de changement au regard de la réalité des écoles. On peut aussi se pencher sur les conséquences du changement et sur la façon de le mettre en application. Ces quelques réflexions de directeurs illustrent bien la réalité du changement dans les organisations scolaires. «Moi, je dirais que la formation nous a donné les outils et nous a rendus à l'aise pour aborder le changement de façon positive et de ne pas craindre, par exemple, les résistances aux changements [...]» (A₃, FG). «[...] ça m'a permis d'asseoir puis de sécuriser l'organisation dans laquelle j'étais à ce moment-là [...]» (A₆, FG). «Moi, ça m'a permis d'essayer des choses, une chance que j'ai compris que les changements, ça ne se faisait pas comme ça [...]» (A₉, FG).

En fait, le directeur inscrit les membres de son organisation dans un processus de changement par la collecte et l'identification des éléments susceptibles de modifier les pratiques existantes.

4.2.2 Des compétences relationnelles

Les communications

Savoir communiquer, c'est être capable de s'ouvrir aux autres et partager l'information. Dans la pratique professionnelle, la communication est un outil fondamental. À partir de la compréhension de son propre mode de communication, on peut partager l'information de manière efficace. En ce sens, «[...] *la compétence à s'analyser, la compétence à partager avec d'autres, c'est être capable de partager intimement ce que tu vis dans une situation de gestionnaire [...]*» (I₆, FG).

Il est important de bien se connaître pour aller chercher l'information chez son interlocuteur, donc d'être à l'écoute mais également d'être en mesure de bien se faire comprendre et d'établir un dialogue. «[...] *le fait de pouvoir le partager avec d'autres personnes, de confier ta stratégie ou ta façon de voir les choses puis que les autres puissent te donner des réactions [...]*» (A₉, FG).

La communication devient dès lors bidirectionnelle et centrée sur l'action. Cette façon de faire permet de «*dynamiser l'échange, d'ouvrir le territoire plutôt que de fermer des barrières*» (I₄, ED).

L'intervention

L'intervention, plus particulièrement lorsque l'on supporte une personne, se veut un processus qui demande des habiletés, aussi bien sur le plan personnel que sur le plan relationnel, et aussi des attitudes d'écoute et de partage. Il est donc nécessaire pour l'intervenant d'avoir une connaissance approfondie de lui-même, d'abord, puis d'essayer, avec suffisamment d'ouverture d'esprit, d'accueillir l'autre dans ce qu'il est et dans ce qu'il dit: «[...] *être capable de voir ce qui se passe et d'essayer de comprendre [...]*» (I₇, ED). Aider l'autre, c'est le laisser s'exprimer sans porter de jugement, mais

c'est aussi le responsabiliser face à son problème et l'aider à trouver ses propres solutions. C'est ce qu'on appelle l'approche coopérative: une façon d'aider les gens à s'aider eux-mêmes.

Dans le domaine de l'éducation, l'objectif n'est pas de transformer radicalement l'apprenant, mais plutôt de lui donner des outils pour qu'il devienne plus autonome dans le but de développer ses propres stratégies de résolution de problèmes. Pour ce faire, l'intervenant doit «[...] accompagner les personnes, être capable de [...] les supporter dans leur activité pédagogique, mais aussi avoir une vision d'ensemble de ce qui se passe dans son école [...]» (I₅, ED).

Une situation qui évolue de façon positive est une source d'apprentissage et de développement. C'est pourquoi le directeur doit constamment auto-évaluer sa pratique. Il doit chercher à développer des outils d'intervention plus efficaces, par exemple dans la gestion de conflits ou dans l'animation de personnel. C'est là que les compétences relationnelles prennent une dimension élargie. Il ne s'agit plus de communiquer avec une seule personne, mais d'interagir avec plusieurs: «[...] par rapport aux collègues, on joue comme agent multiplicateur» (A₇, FG). Il s'agit de faire évoluer une ou des situations de façon positive, ce qui plus est devient une source d'apprentissage et de développement pour les acteurs de l'établissement.

La gestion

Les compétences relationnelles, au plan de la gestion, touchent l'amélioration de la productivité des personnes et l'utilisation efficace, efficiente et sûre des ressources. Pour les intervenants, comme pour les apprenants, la ressource fondamentale d'une organisation scolaire se veut humaine et il est utile de développer une «*vision intégrée en matière de gestion des ressources humaines*» (I₈, ED).

Cette vision intégrée part d'une bonne connaissance de soi pour le gestionnaire afin de l'outiller sur ce qu'il possède et sur ce qu'il peut développer dans le sens où «*il faut que j'apprenne à me gérer avant de vouloir gérer ce qui se passe chez les autres, parce que mon outil de travail c'est moi-même*» (I₇, ED). En ce sens, les apprenants mentionnent la capacité d'aller au-delà de ses émotions négatives pour adopter, notamment dans la gestion des conflits, un comportement juste et acceptable pour tous les in-

dividus et pour l'avancement de l'organisation. Les émotions plus positives, pour leur part, ne causent pas de problèmes.

La gestion se veut participative car elle implique et responsabilise les personnes en fonction des environnements de l'établissement scolaire. Il est fait état de «prendre les décisions avec le monde» (A₃, FG). Cette apprenante ajoute:

À partir des thèmes abordés, la gestion que l'on a vu nous a sensibilisés à des attitudes, à des comportements, à des gestes à poser, à des façons de faire qui a quelque part, puis je vais le redire comme ça, parce oui ça nous facilite la tâche, un pouvoir qui est partagé, il est pas mal moins lourd sur tes épaules et on obtient des résultats beaucoup plus satisfaisants dans le milieu quand on fait ensemble que quand on décide tout seul dans notre bureau [...] (A₃, FG).

Pour les apprenants, cette forme de gestion participative permet de faire participer les acteurs dans les décisions de l'école et passe par la délégation. Cette délégation n'est presque pas un choix si l'on tient compte de la complexité des problématiques et de la multitude des acteurs impliqués. En quelque sorte, la direction ne peut plus tout contrôler, elle se doit de faire confiance. Cette confiance est réciproque dans la mesure où la direction travaille à gagner la confiance des gens qui l'entourent. Il s'efforce donc d'agir en modèle pour être crédible aux yeux des acteurs de son environnement. Dès lors on peut parler d'attitudes favorisant le partenariat, le travail d'équipe et la motivation des individus.

La gestion des personnes implique également, pour le directeur, d'être en mesure de donner ses attentes au regard des objectifs de l'organisation. «Ce qu'on appelle toute la clarification des attentes, alors c'est une autre compétence, être capable de transmettre des attentes aux individus, alors qu'est-ce que ça comprend, comment les traduire [...]» (I₈, ED).

La gestion des personnes se veut, pour les apprenants, un élément fondamental qui est bien illustré par la citation suivante.

Je pense que la gestion des personnes, c'est la porte d'entrée de plusieurs domaines, en tout cas, si on est capable de bien gérer l'humain, les choses se passent bien, c'est une porte d'entrée qui est très importante. En tout cas, pour moi, ça été une formation qui a laissé une forte impression puis qui m'est très utile encore (A₈, FG).

Enfin, les apprenants mentionnent qu'ils peuvent faire des transferts avec les enseignants entre la gestion d'une école et la gestion d'une classe dans les façons de faire pour créer un milieu d'apprentissage optimal. On peut dégager de cette partie une compétence globale se formulant ainsi: gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.

4.2.3 Des compétences culturelles

La lecture et l'évolution de l'environnement

Les transformations sociales influencent de plus en plus le monde de l'éducation et cela se traduit notamment par des réformes de plus en plus rapprochées. Les directeurs sont, avec les gens qui les entourent, confrontés à cette réalité: «[...] *la compétence recherchée, c'est qu'ils découvrent avec leur milieu les chemins par lesquels il faut passer [...]*» (I₃, ED); «[...] *ils nous amènent beaucoup à nous dépasser, à dépasser notre propre pensée, à aller plus loin, à ouvrir des barrières, ça c'est un aspect que j'apprécie beaucoup [...]*» (A₁₀, GD).

L'organisation scolaire est un monde en constante évolution. Il faut donc percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum réel enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants. Pour ce faire, il faut savoir lire le milieu, c'est-à-dire développer des compétences d'analyse et de réflexion pour pouvoir faire une intervention éclairée; bref, appliquer la meilleure solution possible au problème.

[...] on ne se retrouve plus comme devant une forêt [...] on ne voit pas facilement les choses puis il faut se surélever puis se donner les moyens pour justement arriver à faire cette gestion là, puis c'est ça que ça m'a aidé, au fur et à mesure, à aller chercher ça [...] (A₄, FG).

C'est le rôle des directions d'école de développer le projet de leur école, mais aussi de faire en sorte de rendre leur équipe-école autosuffisante. Bref, les gestionnaires doivent être capables de «lire» leur école par l'observation de ce qui s'y passe, par la supervision du personnel, mais aussi en s'intéressant aux gens et aux choses. «*Être présent dans son école*» (A₁, FG); «[...] *il y a tout la perception puis la capacité d'inter-*

préter où le monde est rendu dans leur cheminement, donc cette capacité de lire adéquatement la réalité actuelle dans leur milieu» (I₄, ED). La formation rend les gestionnaires plus aptes à analyser le contexte dans lequel il œuvrent.

Les directions d'école travaillent avec les enseignants, avec le personnel non enseignant ainsi qu'avec les parents. Des activités d'apprentissage portent sur l'analyse des forces et des faiblesses de chacun permet de développer des stratégies d'intervention efficaces et adaptées. *«[...] être à l'écoute des bruits [...] qui sont dans notre organisation et auxquels on doit faire attention pour être capables de réagir correctement [...]» (A₈, FG). «[...] il faut être à l'écoute de la turbulence qu'on a alentour de nous autres pour être capables de la mettre de côté ou d'aller chercher ce qu'on a besoin pour faire un tout cohérent [...]» (A₃, FG).*

Les gestionnaires doivent développer une vision d'ensemble du milieu et collaborer avec les personnes dans leur quotidien, dans leur réalité. Il faut savoir lire la personne en tenant compte de son âge et de sa personnalité, mais aussi des buts qu'elle poursuit. La résolution de problèmes ne passe pas par un jugement de valeurs. Il faut chercher à comprendre la personne, faire confiance à ce qu'on ressent vis-à-vis d'elle, aller au-delà de la simple observation. Les activités sur la gestion de soi ont notamment permis de travailler ces aspects.

En outre, les directions d'école doivent être capables d'analyser une situation, mais aussi de comprendre vite et d'agir promptement.

[...] c'est simplement la stratégie qui se répète, de cours en cours, déjà ça nous amène à développer des compétences et puis on n'a pas le choix, on ne peut pas faire le pied de grue pendant que le partenaire fait son bout, donc on peut en arracher au début mais ça nous a amenés à développer [...] tous ces éléments là [...] (A₂, FG)

Mais, il faut bien le dire, ce n'est pas tout de réagir et d'agir. La prévention joue un rôle important. Le fait de voir plus loin et d'anticiper ce qui s'en vient est aussi une compétence essentielle à développer.

L'analyse des situations

Développer des compétences au plan de l'analyse de situations, c'est savoir faire la synthèse des données recueillies dans le milieu. C'est aussi savoir s'arrêter, prendre le temps d'analyser, de respecter l'autre et d'apprendre à communiquer avec lui en identifiant les lignes directrices de son comportement.

Bref, pour poser un diagnostic valide et faire une synthèse, il est important d'analyser tous les éléments en place, y compris les gens qui sont impliqués, le but étant, avec les moyens dont on dispose, de prendre les meilleures décisions possible.

[...] traiter toute la question des processus, exemple, comment diagnostiquer des situations avec des ressources humaines, alors il se produit bien des choses d'une journée, d'une semaine, d'un mois, d'une année, et l'importance pour être efficace en matière de gestion des ressources humaines, c'est sa capacité de diagnostiquer les situations [...] (I₈, ED)

Une bonne analyse de situation permet, par ailleurs, de mettre rapidement en place les décisions et les mesures qui correspondent au besoin du milieu. Ces compétences, développées par la formation, prennent tout leur sens dans un contexte de décentralisation des décisions près de l'action.

La réflexion

La formation propose aux directeurs de réfléchir sur leur cheminement de formation et sur leur rôle de gestionnaire. Il s'agit d'une réflexion sur et dans la pratique professionnelle, une réflexion permettant de poser un regard critique.

[...] faire réfléchir sur le cheminement qui a été fait [...] ils ont retenu des éléments qui les ont amenés à reformuler leurs préoccupations, à la réorganiser, donc qu'ils aient en même temps une réflexion sur ce qui se passe là, sur le plan de l'apprentissage à l'intérieur de cette démarche de formation là (I₅, ED).

Cette réflexion personnelle passe par un requestionnement permanent de son action qui permet de clarifier ses intentions et de consolider ou de modifier ses façons de faire.

[...] être capable de faire un recul sur ses affaires, faire une analyse... une compétence essentielle au gestionnaire, sinon il va faire toujours les mêmes

erreurs, il va porter toujours les mêmes erreurs, toujours les mêmes, ça fait dix ans que t'es en gestion d'établissement puis tous les débuts d'année, tu fais exactement les mêmes affaires [...] (I₆, ED).

Cette réflexion est suscitée par des moyens tels les discussions en petits groupes, les retours sur la pratique, le journal de bord et des travaux qui se veulent collés à la réalité. «[...] *cette réflexion pratique là, à travers les travaux qu'on a dû faire, pour moi c'est une habileté importante en gestion [...]*» (A₅, FG).

Dans sa pratique professionnelle, le gestionnaire examine ses forces et ses faiblesses, notamment au plan de la communication, en partageant ses réalités avec les collègues et en analysant les moyens qu'il utilise dans la résolution de problèmes. «[...] *c'était d'amener la personne à l'état de conscience de sa réalité comme gestionnaire. État de conscience de son fonctionnement comme gestionnaire au plan cognitif puis au plan affectif ou émotif [...]*» (I₆, ED). «[...] *la démarche réflexive est nécessaire dans l'action, c'est dans la mesure où tu connais tes enjeux que tu peux être, parce que tu n'appliques pas des recettes mais que tu ne peux pas aller chercher [...]*» (I₃, ED).

Réfléchir sur son action, ramasser des données et prendre du recul face à certains événements s'apparentent à une approche plus adaptée aux personnes et aux situations particulières.

[...] c'est vraiment au niveau des stratégies puis penser avant, par exemple, à une rencontre avec un enseignant, quand il y a une problématique là, si je lui dis ça, il va réagir comme ça parce que je le connais, donc il faut que je fasse attention [...] j'ai appris à jouer au billard, dans le sens où essayer de deviner un peu à qui j'ai affaire, même avec les parents maintenant, je me surprends à être toujours en attente, puis essayer de deviner un peu au niveau psychologique comment je dois réagir [...] (A₇, FG).

Cette réflexion conduit le directeur à clarifier ses intentions certes mais également à poser des gestes qu'il juge appropriés pour son milieu.

Le leadership et la mobilisation

Sur les bases d'une crédibilité et d'une compétence reconnues dans le milieu, un leader doit interpréter et expliquer l'essence même des motifs en cause pour la réali-

sation des objectifs individuels et organisationnels. La formation lui apporte la compréhension des éléments à la base de l'expression de ce leadership.

[...] les liens qu'ils font sans arrêt entre ça puis la réalité, donc ils peuvent interpréter, expliquer, faire comprendre, parce que toujours avec l'idée suivante que les enseignants qui sont des professionnels, ils ont besoin d'abord de comprendre avant d'exécuter, et que c'est le leader local qui peut d'abord en des situations diverses être obligé de leur expliquer pourquoi, et donc lui il doit la maîtriser tellement non pas techniquement mais dans son sens profond de façon à en parler avec des choses simples [...] (I₃, ED)

La compréhension des phénomènes permet de donner un sens aux actions et de faire ainsi cheminer les gens dans la réalisation des objectifs de l'organisation. «[...] amener les gens à comprendre finalement pourquoi [...] tu demandes telle chose, tu trouves important qu'on avance dans ce sens-là, puis de les faire avancer dans ce sens-là [...]» (A₁, FG). Cette identification à des idées ou à des projets porteurs de sens se veut habituellement liée, par le leader, à des éléments aussi fondamentaux que l'apprentissage et la réussite. «[...] [avoir] une préoccupation sur l'apprentissage, sur la réussite, sur les conditions gagnantes pour les élèves sans référence à la politique pour apprendre, etc. et que ça devienne perceptible pour le monde que c'est une priorité pour toi [...]» (I₄, ED).

Pour les intervenants, un leader doit être capable de faire partager sa vision et de faire passer ses intentions. C'est là que le travail en équipe prend tout son sens. Si le leader a un rôle de coordonnateur et de superviseur, il doit aussi être capable de s'ajuster selon le contexte et dans le respect des différences.

[...] c'est tout un art de gestion des ressources humaines, c'est un art de passer les choses de façon constructive. Je me dis c'est à petits pas, puis quand les gens voient des aspects positifs dans les petits pas, souvent ils sont prêts à s'embarquer dans les plus grands pas [...] (A₃, FG)

Toujours selon les intervenants, un leader est une personne qui a de l'initiative, qui est capable d'assumer les décisions prises, de mobiliser les partenaires et de faire avancer les projets dans le sens désiré. Il doit aussi pouvoir se fonder sur son expérience.

[...] le changement, ça dérange tout le temps, mais de pouvoir commencer à en parler, parce qu'on a été un peu visionnaire dans toutes nos idées, dans tous nos projets, dans toutes nos discussions, bien ça te permet un moment donné d'arriver à l'école, de dire: «Écoutez, il y a des éléments, moi, que je pense qui peuvent être importants, puis qu'on a puisés ici dans nos formations», puis de leur traduire à eux autres, pas obligés de leur dire: «L'autre jour, on était en réunion avec les directions d'écoles puis on a pensé à telle affaire, mais à partir de ce qu'on a puisé là, écoutez, on s'en va dans telle direction, peut-être qu'au niveau des comportements, au niveau de nos objectifs, on devrait revoir telle chose» [...] (A₈, FG).

[...] prendre cette expérience là, de la réinvestir, de la réutiliser, de l'évaluer pour savoir si c'est pertinent ou carrément de la mettre de côté parce que ce n'est pas une bonne façon de faire, d'assumer un leadership, je dirais, toute cette formation là, moi, m'a permis d'une façon très particulière d'assurer un leadership dans les organisations où j'ai été [...] (A₄, FG).

Finalement, l'exercice du leadership se fonde sur les compétences et la crédibilité du directeur qui prend sa source dans la cohérence des comportements. En fait, le leader est une personne qui agit comme un modèle.

4.2.4 Des compétences symboliques

L'innovation

La plupart des répondants s'entendent pour dire qu'en matière d'innovation, il faut «sortir du moule» et «faire preuve d'initiative». La créativité est mise de l'avant pour construire des solutions nouvelles, notamment par le partage de chacune des visions et des idées personnelles. Pour les intervenants, il est important de faire preuve d'initiative et de croire en ce que l'on fait. «[...] sortir d'un modèle de solutions pré-faites à un modèle où les gens vont construire des réponses avec leur monde, donc en utilisant l'intelligence de toutes les personnes qui sont dans l'organisation» (I₄, ED).

Un des moyens privilégiés, par les intervenants, pour faire émerger une idée commune ou une vision partagée est le travail en équipe. Cette façon de faire permet de se servir de la mise en commun des savoirs et des expériences d'un groupe de personnes.

[...] cette capacité de travailler avec les gens pour qu'émerge une vision partagée à partir des visions personnelles que chacun d'eux avaient, en partant du principe qu'en éducation, ce n'est pas nécessairement un problème de

vision qu'on a, c'est peut-être trop de visions personnelles puis pas assez de vision partagée [...] (I4, ED)

Ainsi, pour bâtir un tout avec tout le monde, pour ne rien négliger, il faut suffisamment faire confiance aux gens et accepter qu'il y a un risque à toute action posée: «[...] c'est bon pour le milieu, pour l'école, de dire: «Bon tant pis, peu importe les risques, on fonce [...]» (A6, FG). C'est le risque, à titre d'exemple, d'utiliser de nouvelles stratégies pour favoriser un meilleur apprentissage des élèves et ce, malgré la résistance que peut engendrer la mise en place de solutions nouvelles. La formation vous permet de tenter des choses et d'y revenir en groupe par la suite.

Les systèmes organisationnels

L'analyse systémique de l'organisation permet de comprendre les systèmes de l'organisation qui s'influencent les uns sur les autres et de les analyser dans leurs particularités mais également comme un tout cohérent. Cette forme d'analyse de l'organisation favorise, aux dires des apprenants, la mise en place d'une planification stratégique fondée sur les problématiques réelles de l'organisation. Ce cadre d'analyse, permettant de comprendre l'ensemble et les particularités des situations, s'avère essentiel pour les directeurs d'établissement.

Une bonne analyse systémique appuie le changement sur des bases solides. «J'étais capable de l'articuler puis de l'asseoir sur quelque chose de solide» (A5, FG). Le changement est plus facile lorsque les acteurs comprennent pourquoi ils le font, que ce soit au plan administratif, pédagogique ou de la gestion. Cette façon de voir les choses «permet d'instaurer le changement d'une façon respectueuse pour les gens» (A4, FG), dans le respect des croyances, des valeurs et des différences. L'analyse systémique des organisations et cette capacité de l'utiliser à la suite des activités de la formation se veut donc un outil privilégié pour comprendre, influencer et améliorer les systèmes organisationnels.

La théorie et la pratique

La capacité de faire des liens entre la théorie et la pratique se veut un élément transversal à toute la formation. Plusieurs commentaires des apprenants en témoignent: «J'ai pu mettre les choses directement en pratique» (A17, GD), «C'était vraiment pra-

tique, relié directement au terrain» (A₁₀, GD), «Introduire ça dans la pratique, c'est pas seulement une formation théorique» (I₄, ED), «[...] moi, je pense que tout ce qu'on est allé chercher dans tous les thèmes [...] quand on connaît ça, après on est capable d'utiliser ces connaissances pour les réinvestir. Je pense que ça m'a apporté pas mal jusqu'à présent, je ne suis pas mal pris [...]» (A₁, FG).

Pour construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation, les directeurs ont pu profiter de l'expérience et des connaissances des autres, autrement dit des vécus. Il ne faut pas non plus hésiter à questionner les façons de faire.

[...] cette formation m'a permis de faire tous ces liens entre nos vécus différents, nos différentes tâches ou rôles qu'on a à jouer, soit dans le cadre de notre profession ou dans le cadre à d'autres niveaux, donc c'est ce lien qu'il te permet de faire et je trouve ça extraordinaire [...] (A₈, FG).

On peut en tirer que les apprenants ont la compétence de construire, à partir des théories et des approches existantes, des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.

4.2.5 Un résumé des principales compétences issues des activités de formation

En résumé des propos tenus par les intervenants et les apprenants, il est possible de dresser une liste des principales compétences techniques, relationnelles, culturelles et symboliques issues des activités de formation réalisées.

Compétences techniques

- Préparer un budget et des rapports financiers.
- Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.
- Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.
- Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.
- Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.

Compétences relationnelles

- À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.
- Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.
- Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.

Compétences culturelles

- Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.
- Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.
- Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.
- Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel.
- S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes.
- Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.
- Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.

Compétences symboliques

- User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.
- Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.
- Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.
- À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.

La section 4.2 apporte des réponses au premier objectif de recherche en plus de fournir le matériel nécessaire à la poursuite du deuxième objectif de recherche.

4.3 DE LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION REÇUE AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES IDENTIFIÉES

Cette partie, qui traite de la contribution de la formation au développement, chez les directeurs participants, des compétences identifiées, s'insère principalement dans le troisième mouvement d'analyse. Les compétences dont il est question ont été confirmées lors du deuxième mouvement d'analyse des données, par les directeurs de la cohorte 1 et les intervenants ayant dispensé les cours.

C'est donc à partir des données recueillies dans la section 4.2 qu'un questionnaire a été produit, expédié et répondu par 11 apprenants de la cohorte d'origine (groupe 1) ayant complété 21 crédits de formation et 28 apprenants ayant complété au moins 15 crédits de formation (groupe 2). Le questionnaire vise à mieux cerner la contribution de la formation au développement des compétences ainsi que le niveau de cette contribution. On demandait également au répondants d'établir l'importance relative des diverses compétences.

4.3.1 La contribution de la formation reçue

Les compétences sont regroupées selon leur type à partir de la typologie proposée par Pelletier (1996). Ce sont des strates de compétences retrouvant leur utilité selon la diversité et la complexité des situations. Il s'agit des compétences techniques, relationnelles, culturelles et symboliques.

Des compétences techniques

Les directeurs furent questionnés sur cinq compétences techniques (tableau 4.1). La première, «Préparer un budget et des rapports financiers», laisse perplexe sur la contribution de la formation au développement de cette compétence chez les directeurs. En effet, bien que 63,6% des répondants de la cohorte 1 affirment qu'elle contribue, il n'en est pas ainsi des directeurs de la cohorte 2 qui affirment plutôt le contraire à 57,1%. Comme le mentionnent certains directeurs, ce résultat est peut-être attribuable en partie

au fait qu'ils n'ont pas reçu la formation sur ce sujet. «*J'aurais aimé avoir cette formation mais elle ne s'est pas donnée*» (A28, QU). Il est également possible que cette compétence soit déjà intégrée à l'exercice professionnel des directeurs. «*C'est dans notre quotidien de travailler nos budgets*» (A26, QU). Il n'en demeure pas moins que certains apprenants apprécient d'en savoir plus. «*La décentralisation nous force à le faire et c'est bien que l'on sache où l'on va. Nous sommes maintenant imputables et nous devons nous organiser en conséquences*» (A33, QU).

TABLEAU 4.1

Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences techniques

	Contribution absolue			Contribution relative en %				
	N	% oui	% non	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Préparer un budget et des rapports financiers.	11 ¹	63,6	36,4	36,4		36,4	27,3	
	28 ²	42,9	57,1	64,3		10,7	17,9	7,1
	39 ³	48,7	51,3	56,4		17,9	20,5	5,1
Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.	11 ¹	100				9,1	45,4	45,4
	28 ²	92,9	7,1	10,7			60,7	28,6
	39 ³	94,9	5,1	7,7		2,6	56,4	33,3
Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.	11 ¹	90,9	9,1	9,1		9,1	54,5	27,3
	28 ²	85,7	14,3	17,9	3,6	10,7	57,1	10,7
	39 ³	87,2	12,8	15,4	2,6	10,3	56,4	15,4
Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.	11 ¹	100				9,1	54,5	36,4
	28 ²	78,6	21,4	25,0		10,7	50,0	14,3
	39 ³	84,6	15,4	17,9		10,3	51,3	20,5
Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.	11 ¹	100					81,8	18,2
	28 ²	82,1	17,9	17,9			39,3	42,9
	39 ³	87,2	12,8	12,8			51,3	35,9

1: Groupe 1; 2: groupe 2; 3: les deux ensembles.

La deuxième compétence, «Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application», fait presque l'unanimité sur sa contribution et son importance. En effet, la plupart des directeurs jugent la contribution importante ou très importante. Cette importance n'est pas étrangère à l'implantation actuelle d'un nouveau curriculum d'études et de la pertinence pour les

directeurs d'être bien au fait de la situation. *«Cette partie de formation nous a réellement donné une pour ne pas dire deux longueurs d'avance sur tout le monde en regard de notre compréhension du virage à prendre en éducation. Nous sommes allés au fond de cette réforme et avons initié dès lors des activités d'appropriation pertinentes dans nos milieux»* (A₁₁, QU).

La compétence suivante, *«Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles»*, a été développée par la formation si l'on examine les réponses des répondants des deux cohortes. Les directeurs mentionnent qu'il est important d'être bien informé pour transmettre un message cohérent au personnel des écoles. Un apprenant souligne que *«ces connaissances nous ont fait grandir et ont été des assises pour trouver des outils de travail, écrire notre vision et élaborer notre plan d'action»* (A₁₆, QU).

Pour la quatrième compétence, *«Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques»*, la formation continue a contribué pour 100% des répondants de la cohorte 1 et 78,6% des répondants de la cohorte 2. Cet écart que l'on retrouve presque toujours entre les deux cohortes est probablement attribuable à deux facteurs; le premier étant lié au fait que ce sont les mêmes membres de cette première cohorte qui ont identifié les compétences dans le deuxième mouvement d'analyse et le deuxième au fait qu'ils ont complété 21 crédits de formation plutôt que 15 ou 18 crédits pour les membres de la cohorte 2. La contribution de la formation a donc été jugée importante ou très importante par une forte majorité de répondants. Le soutien quotidien au travail des enseignants est une réalité inhérente à la fonction des directeurs qui peut s'articuler sous plusieurs formes. *«Élaboration d'un plan de formation, création de plusieurs comités, enseignement stratégique, enseignement coopératif, réforme, stratégie de lecture, comité d'échanges pédagogiques pour élaborer et se donner de la formation»* (A₆, QU). Les directeurs soulignent également toute la pertinence de suivre et de soutenir l'évolution de leur personnel.

La contribution de la formation pour la compétence *«Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements»*, apparaît également comme importante ou très importante. Le vécu professionnel des direc-

teurs est directement lié aux changements. En ce sens, il leur apparaît essentiel de bien se documenter et de s'informer et d'agir en toute connaissance de cause. Un directeur résume la situation ainsi. «*Nous sommes continuellement en changement, les programmes en formation professionnelle ont une durée de vie de cinq ans en moyenne. Les technologies évoluent rapidement. Il faut toujours être à l'affût de l'information pertinente, qu'elle provienne du MEQ, du marché du travail, des CLE, des enseignants, des élèves. Il faut suivre ou éviter les changements et non les subir*» (A₁₃, QU).

Des compétences relationnelles

Les compétences relationnelles sont au nombre de trois, ce qui ne signifie pas que leur poids relatif soit moins important, mais plutôt qu'elles puissent se formuler à partir de trois énoncés intégrateurs. Il est possible de constater, à la lecture du tableau 4.2, que la formation a contribué, pour une forte majorité des répondants, au développement des trois compétences, plus particulièrement pour la troisième qui rejoint 100% des répondants. De plus, le niveau de contribution de la formation a été jugé important ou très important par la plupart des directeurs.

TABLEAU 4.2

Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences relationnelles

	Contribution absolue			Contribution relative en %				
	N	% oui	% non	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.	11 ¹	90,9	9,1	9,1		9,1	63,6	18,2
	28 ²	78,6	21,4	25,0		14,3	46,4	14,3
	39 ³	82,1	17,9	20,5		12,8	51,3	15,4
Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.	11 ¹	100				18,2	54,5	27,3
	28 ²	82,1	17,9	17,9		17,9	53,6	10,7
	39 ³	87,2		12,8		17,9	53,9	15,4
Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.	11 ¹	100				9,1	63,6	27,3
	28 ²	100		3,6		10,7	64,3	21,4
	39 ³	100		2,6		10,3	64,1	23,1

1: Groupe 1; 2: groupe 2; 3: les deux ensembles.

La première compétence relationnelle, «À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace», traite de communication et de partage de l'information. Quelques directeurs soulignent l'utilité de bien connaître ses forces et ses faiblesses pour une gestion quotidienne plus efficace tout en se protégeant comme individu. D'autres traitent de l'importance de mettre en place des structures de communications orales et écrites efficaces, en vue d'améliorer constamment les communications dans l'établissement.

La deuxième compétence qui est de «Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes» rejoint bien les directeurs dans l'exercice de leurs fonctions. En effet, ceux-ci identifient des situations de leur vécu professionnel liées à cette compétence, notamment sur la création de groupes de travail, sur une action facilitante, sur la coopération, l'apprentissage du travail en équipe et sur l'analyse des problématiques. Pour les directions, il s'agit de faire émerger les solutions et les actions, là où se passe l'action. Un directeur illustre la situation ainsi «*J'ai arrêté de ramasser les singes de tout le monde et je leur retourne en disant: d'après toi, quelle est la solution?*» (A₃₈, QU).

La dernière compétence relationnelle «Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences» rejoint les directeurs dans leur pratique professionnelle, dans le sens où il leur semble nécessaire d'agir selon une approche de délégation et de responsabilisation. «*Tenant compte de toute la complexité des nouvelles fonctions et responsabilités dévolues aux directions [...] il est devenu essentiel de déléguer, responsabiliser et respecter les intervenants partenaires. Aucun individu ne peut maintenant tout assumer seul, sans la contribution de ses partenaires*» (A₂₂, QU). La gestion participative ou l'«empowerment» semble des concepts bien ancrés dans la réalité des gestionnaires questionnés. On veut redonner aux acteurs les leviers de leur développement pour qu'ils en fassent tout autant avec leurs élèves. «*En tant que directeur, on ne peut travailler seul, c'est une affaire d'équipe. Il faut d'abord que le personnel soit capable d'être autonome et heureux dans le travail qu'il accomplit si l'on veut qu'il puisse inculquer ces principes aux élèves*» (A₃₃, QU).

Des compétences culturelles

Les compétences culturelles sont regroupées autour de sept compétences identifiées lors du deuxième mouvement de collecte de données. Il est possible de noter que les répondants ont répondu à l'effet que la formation continue de l'UQAC a contribué au développement de toutes ces compétences, dans une mesure allant de 79,5% à 100% (voir tableau 4.3).

TABLEAU 4.3

Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences culturelles

	Contribution absolue			Contribution relative en %				
	N	% oui	% non	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.	11 ¹	100				18,2	36,4	45,4
	28 ²	92,9	7,1	10,7	3,6	21,4	53,6	10,7
	39 ³	94,9	5,1	7,7	2,6	20,5	48,7	20,5
Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.	11 ¹	100				18,2	36,4	45,4
	28 ²	71,4	28,6	28,6		17,9	32,1	21,4
	39 ³	79,5	20,5	20,5		17,9	33,3	28,2
Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.	11 ¹	100					72,7	27,3
	28 ²	82,1	17,9	14,3	3,6	25,0	42,9	14,3
	39 ³	87,2	12,8	10,3	2,6	17,9	51,3	17,9
Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel.	11 ¹	100				9,1	45,4	45,4
	28 ²	96,4	3,6	3,6		3,6	39,3	53,6
	39 ³	97,4	2,6	2,6		5,1	41,0	51,3
S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes.	11 ¹	100				9,1	63,6	27,3
	28 ²	100				3,6	46,4	50,0
	39 ³	100				5,1	51,3	43,6
Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.	11 ¹	100				27,3	54,5	18,2
	28 ²	82,1	17,9	17,9		14,3	50,0	17,9
	39 ³	87,2	12,8	12,8		15,4	51,3	17,9
Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.	11 ¹	100				27,3	45,4	27,3
	28 ²	89,3	10,7	10,7	3,6	14,3	50,0	21,4
	39 ³	92,3	7,7	7,7	2,6	17,9	48,7	23,1

1: Groupe 1; 2: groupe 2; 3: les deux ensembles.

Le niveau de contribution de la première compétence, «Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires», a été jugé important et très important par une majorité de directeurs, bien que 20,5% de ceux-ci l'ont identifié comme peu important. Il semble bien que cette question ne soit pas une préoccupation centrale pour les directeurs d'établissement.

Une autre compétence s'énonçant ainsi «Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants» est vue comme importante par 33,3% des répondants et très importante par 28,2% de ceux-ci. Certains directeurs mentionnent avoir mis en place des structures pour supporter des changements dans les pratiques des enseignants. Un de ceux-ci indique: *«Avec l'équipe-école et les intervenants de mon milieu, répondre aux besoins des jeunes afin de leur donner la même chance de réussite malgré le facteur socio-économique défavorable en différenciant le curriculum pour leur permettre de se qualifier. Mise en place d'une culture de formation continue au sein de l'équipe-école, 17 enseignants sur 30 sont inscrits dans une démarche»* (A₁₂, QU).

Le niveau de contribution du troisième énoncé de compétence, «Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses», est noté comme important par 51,3% de ceux-ci. Pour plusieurs, cette compétence se traduit dans l'action par l'élaboration d'indicateurs de mesure et de la performance des systèmes de l'établissement: *«Ceci me permet d'éviter de poser des jugements de valeur trop hâtifs, il est de loin préférable de bien analyser la situation avant de poser des gestes de changement»* (A₁₂, QU).

Les deux prochaines compétences, «Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel» et «S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes», s'apparentent sur l'aspect de la réflexion, soit sur les apprentissages, soit sur la pratique professionnelle. Les directeurs soulignent la pertinence de développer des stratégies facilitant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle: *«Réfléchir sur la façon de transférer mes apprentissages dans mon travail»* (A₈, QU). *«La tâche de direction est de plus en plus complexe. La pres-*

sion peut rapidement nous écraser, nous faire perdre contact avec la réalité. Il faut donc prendre du recul et faire les bons choix» (A₂, QU). La pratique constructive, l'auto-évaluation, le journal de bord et le mentorat sont des moyens cités comme utiles pour mettre en œuvre ces compétences.

La sixième compétence, «Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles», affiche un niveau de contribution important pour 51,3% des personnes interrogées et très important pour 17,9% de celles-ci. On fait ici référence à la continuité dans les décisions et surtout du respect des différentes personnes œuvrant au sein des organisations.

Le niveau de contribution de la dernière compétence culturelle, «Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels», se veut important pour 48,7% et très important pour 23,1% de ceux-ci. Cette compétence implique, pour le directeur, une bonne compréhension de la mission de l'organisation, doublée d'une bonne lecture de son environnement.

Des compétences symboliques

Les compétences symboliques sont au nombre de quatre. Les directeurs interrogés ont considéré, dans des proportions entre 83,1% à 97,4%, que la formation dispensée par l'UQAC a contribué à leur développement (tableau 4.4 à la page suivante).

Le niveau de contribution de la première compétence, «User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents» donne un niveau de contribution vu comme peu important par 15,4% des gens, important par 56,4% et très important par 10,3% des mêmes répondants. Des directeurs mentionnent que la créativité peut être utilisée à différentes fins autant pour trouver des solutions originales à la simplification de tâches récurrentes que pour permettre l'émergence des idées nouvelles. *«Permettre aux idées nouvelles de s'appliquer, permettre l'expérimentation supervisée et l'appuyer. Écouter et discuter des problématiques individuelles et collectives. Faire émerger des solutions en collectivité» (A₃₅, QU).*

TABLEAU 4.4

Contributions absolue et relative en % de la formation aux compétences symboliques

	Contribution absolue			Contribution relative en %				
	N	% oui	% non	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.	11 ¹ 28 ² 39 ³	81,8 82,1 82,1	18,2 17,9 17,9	18,2 17,9 17,9		18,2 14,3 15,4	45,4 60,7 56,4	18,2 7,1 10,3
Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.	11 ¹ 28 ² 39 ³	100 82,1 87,2		17,9 17,0 12,8	3,6 3,6 2,6	9,1 3,6 5,1	36,4 42,9 41,0	54,5 32,1 38,5
Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.	11 ¹ 28 ² 39 ³	100 96,4 97,4		3,6 3,6 2,6		9,1 17,9 15,4	54,5 32,1 38,5	36,4 46,4 43,6
À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.	11 ¹ 28 ² 39 ³	90,9 85,7 87,2	9,1 14,3 12,8	9,1 14,3 12,8			72,7 57,1 61,6	18,2 14,3 15,4

1: Groupe 1; 2: groupe 2; 3: les deux ensembles.

La seconde compétence symbolique, «Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement», apparaît comme importante et très importante pour une forte majorité de directeurs. De plus, cette compétence, si l'on tient compte des commentaires émis, rejoint les directeurs dans leur vécu professionnel. Plusieurs mentionnent la nécessité d'une vision partagée pour guider les décisions de l'établissement. Cette vision s'articule autour ou à l'intérieur du projet éducatif et nécessite l'implication de plusieurs acteurs de l'école, tels les parents, les élèves et le personnel: «*Bâtir en équipe-école un projet éducatif qui a demandé plusieurs heures de réflexion et de partage afin de réaliser une vision partagée pour chaque personne. Étant partie prenante, les individus rayonnent à travers ce projet éducatif qui est le leur*» (A₃₁, QU). L'analyse de la situation de l'établissement et le contexte actuel de changement au plan légal et des programmes d'études a également amené les milieux à se questionner: «*Ce fut l'occasion de placer différents intervenants en réflexion, afin de se donner une vision, de tracer un plan d'action, etc. La formation pratique suivie dans le cadre de la maîtrise a été des plus appropriée pour notre démarche*» (A₇, QU).

«L'utilisation d'une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements» est également une compétence jugée importante et très importante par une forte majorité des répondants. Les commentaires de ceux-ci mettent en évidence l'utilité de voir l'organisation dans ses parties mais intégrée à un ensemble plus grand: *«Certains cours m'ont amené à avoir une vision d'ensemble de l'organisation et favorise la compréhension systémique de l'entité école»* (A₄, QU). Le fait de toujours considérer une situation dans son «système» permet au gestionnaire de faire une meilleure lecture et de mieux comprendre. Cette lecture de l'organisation est, pour plusieurs gestionnaires interrogés, en lien direct avec une démarche d'évaluation institutionnelle proposée lors de la formation. Cette démarche peut cibler des problématiques particulières à l'établissement: *«À partir d'une évaluation institutionnelle sur les moyens utilisés par les jeunes pour résoudre leurs conflits, nous avons pu analyser l'effet de plusieurs activités mises en place au cours des dernières années, faire une mise au point et décider si un nouveau programme de résolution de conflits améliorerait le système»* (A₂₄, QU).

La dernière compétence, «À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation», se veut peu importante pour 10,3%, importante pour 61,6% et très importante pour 15,4% des directeurs interrogés. Cette compétence, qui fait appel à une utilisation contextualisée de théories et d'approches connues, demande une intégration de plusieurs autres compétences pour les directeurs, cette intégration est tout à fait utile dans un contexte de gestion contemporain: *«le phénomène d'émergence est essentiel pour assurer la mise en place de nouveaux concepts, de nouvelles stratégies. Il fait appel aux valeurs et croyances des acteurs qui, une fois en projet, une fois qu'ils s'y reconnaissent, ne ménagent rien pour rejoindre les objectifs organisationnels»* (A₁₁, QU).

La lecture des données recueillies sur les quatre types de compétences permet d'avancer que la contribution de la formation a été jugée significative pour l'ensemble des compétences ayant été identifiées par les directeurs et les intervenants. Les résultats confirment donc la pertinence des compétences émanant de la section 4.2. Voyons maintenant l'ordre des compétences dont le niveau de contribution de la formation a été jugé plus important.

Les compétences dont le niveau de contribution de la formation a été jugé le plus important

La compilation du pourcentage des résultats permet de dégager l'ordre d'importance accordé (du premier au dernier) pour chacun des quatre types de compétences. En voici la liste :

Les compétences techniques

Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.

Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.

Préparer un budget et des rapports financiers.

Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.

Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.

Les compétences relationnelles

Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.

À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.

Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.

Les compétences culturelles

Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.

Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel.

S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes.

Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.

Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.

Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.

Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.

Les compétences symboliques

Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.

Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.

User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.

À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.

4.3.2 L'importance relative des diverses compétences

Dans cette partie du questionnaire, il était demandé aux directeurs d'identifier, à partir de leur expérience personnelle, les dix compétences les plus significatives et de les classer par ordre d'importance en attribuant le rang 1 au plus important, 2, 3, ..., jusqu'à 10. Le nombre de fois et l'ordre donné à chacune des compétences sont ainsi représentés au tableau 4.5 présenté à la page suivante. Pour quantifier l'importance relative du classement effectué par les directeurs, une pondération décroissante de 10 à 1 a été attribuée selon les rangs choisis de 1 à 10. La première compétence choisie valant 10 points, la deuxième 9 points jusqu'à la dixième valant un point. La somme des points ainsi obtenus pour chacune des compétences apparaît à la colonne pondération. Cette façon de procéder donne une idée de l'importance relative des compétences entre elles. À noter que pour cet ordre d'importance, bien que portant sur les mêmes compétences, les directeurs ne répondaient pas en fonction de la formation mais plutôt en fonction de leur expérience de direction d'un établissement. Il faut également noter que le questionnaire n'identifiait pas les catégories de compétences (techniques, relationnelles, culturelles, symboliques).

Le calcul de l'ensemble des points pour chacune des catégories de compétences représenté au tableau 4.6 relève, même si le nombre de compétences pour chacune des catégories est inégal, un certain équilibre entre ces mêmes catégories. On peut y constater que le nombre total de points attribués à chacune des catégories donne des résultats relativement serrés donnant un poids relatif favorisant les compétences culturelles et relationnelles.

TABLEAU 4.5

Sélection pondérée des diverses compétences par les répondants

	Nombre de réponses dans l'ordre										Pondération
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.	7	2		4			3	1		2	208
Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.	2	2	5	3	2	2	3	1	4		203
Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.	6	4	2	1	2			1	2	2	194
Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.	1	2	1	1	1	3	3	1	2	1	138
Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.	1	2	5	1	4					1	132
Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements	1	2	2	1	1		4	3	1		113
S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes	1		3	4		1	1			2	110
Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.	1	2	1	1	1	1	1	3	3	2	107
Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.		2		3	2	3	2	2		1	105
Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.		4	1	1	1		1	1	2		91
User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.	1	1	1		1	2		4	1	1	79
Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.				1	4	4		1	2		73
Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.	1	1	1	2	1	1		1	1	1	71
Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.				1	1	1		1	1		51
À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.					1	2	3		2	2	50
Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel.			1		1	3	2	2		1	47
À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.		1	1	1			1	1		2	44
Préparer un budget et des rapports financiers.	1			1	1	1	1	1	1	4	43
Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.			1		1	1	1	1	2	2	42

TABLEAU 4.6

Poids relatif des catégories de compétences

Type de compétences	Poids
Compétences techniques	421
Compétences relationnelles	461
Compétences culturelles	589
Compétences symboliques	430

Les compétences les plus importantes

Il est possible, à partir de la pondération effectuée, de faire ressortir les compétences que les directeurs identifient, à partir de leurs expériences de direction d'un établissement scolaire, comme les plus importantes. Cet ordre d'importance ne juge pas de la pertinence des compétences mais les classe simplement les unes en rapport avec les autres. L'ordre d'importance (selon la pondération) apparaît à la fin de chacune des compétences, le chiffre 1 indiquant le plus haut niveau d'importance.

Les compétences techniques

Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application. (4)

Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques. (8)

Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements. (10)

Préparer un budget et des rapports financiers. (18)

Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles. (19)

Les compétences relationnelles

Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences. (1)

Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes. (2)

À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace. (15)

Les compétences culturelles

Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants. (5)

S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes. (7)

Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels. (9)

Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles. (12)

Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses. (13)

Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires. (14)

Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel. (16)

Les compétences symboliques

Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement. (3)

Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements. (6)

User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents. (11)

À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation. (17)

Le croisement des résultats au regard des compétences dont le niveau de contribution de la formation a été jugé le plus important et les compétences les plus importantes permettent de constater un ordonnancement des compétences faisant ressortir plusieurs similarités et un équilibre dans la distribution des types de compétences identifiées. Cette similarité met en évidence certaines compétences «clés» pour une fonction de directeur d'établissement sans pour autant diminuer l'importance des autres compétences identifiées.

4.4 DES CONDITIONS DE FORMATION FAVORABLES À L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES

Cette partie de l'étude cherche à dégager les conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences des directeurs d'établissement. Un éventail successif de moyens a été utilisé pour la collecte des informations sur cet aspect. Dans un premier temps, l'analyse des fiches d'évaluation des cours a permis de faire ressortir un ensemble de considérations et de thèmes à explorer. Dans un deuxième temps, les intervenants et les apprenants de la cohorte d'origine ont été interrogés lors des entrevues

dirigées et des «focus group». Par la suite, les intervenants et les apprenants, originant de différentes cohortes, ont pu s'exprimer sur la question lors de groupes de discussions traitant strictement de cet aspect de la recherche. Tous ces aspects s'insèrent dans le deuxième mouvement d'analyse. Enfin, à partir des données recueillies dans les étapes précédentes et à l'intérieur du troisième mouvement d'analyse, un questionnaire a été produit et répondu par 11 apprenants de la cohorte d'origine (21 crédits) et 28 apprenants en provenance de cohortes ayant complété au moins 15 crédits de formation.

4.4.1 Au plan de l'efficacité

Pour Payette (1993), la notion d'efficacité «englobe utilité, satisfaction, pertinence et performance» (p.162). Il s'agit de faire les bonnes choses. Pour cette étude, les données sur le plan de l'efficacité fait généralement référence aux finalités, buts et objectifs de la formation. Les contenus et les «savoir quoi faire» sont plus particulièrement touchés.

Les subdivisions utilisées sont de grandes catégories, émergeant des données, auxquelles se greffent de trois à quatre conditions de formation. Ces subdivisions sont les objectifs, les contenus et les modèles de formation, le choix et la qualité des intervenants, l'orientation, la cohérence et la continuité de la formation, de l'évaluation et de l'intégration des apprentissages.

Les objectifs, les contenus et les modèles de formation

Les données suscitées

Le choix, par les apprenants, des objectifs et des contenus de formation est un aspect jugé essentiel par ceux-ci. En effet, les directeurs d'école semblent tous d'accord pour dire que la formation suivie a correspondu à leurs attentes. Le contenu était bien équilibré, les objectifs adaptés à la réalité, l'accent mis sur l'analyse des besoins. «[...] les professeurs nous présentent toujours ce qu'ils ont à nous offrir, puis ils reviennent très souvent, ils nous demandent: «Est-ce que ça nous convient» et puis je dirais que ce n'est pas fermé, donc je pense que oui, ça nous convient très, très bien [...]» (A₁₅, GD).

Le choix des cours fait l'objet de discussions au sein de la cohorte. Ces discussions aboutissent à un consensus sur les thèmes à aborder dans les formations à planifier: «[...] on trouve ça très motivant et on trouve qu'on fait une équipe parce qu'il faut quand même faire un consensus, arriver ensemble à décider ce qu'on veut puis on trouve ça très intéressant cette manière de procéder» (A₁₆, GD).

Les apprenants considèrent que le contenu abordé est pertinent parce qu'il est lié à l'emploi et qu'il peut être complété ou réinvesti par des lectures et des travaux.

[...] il y a peut-être trois points qui sont touchés là-dedans, je pense qu'il y a une partie théorique à l'intérieur du cours qui doit nécessairement se donner, qui doit aussi, à mon point de vue, se compléter par des travaux corollaires du participant, soit par des lectures ou des choses comme ça; il y a aussi, je pense, à initier à l'intérieur des cours des aspects pratiques pour justement porter à l'attention des participants l'application de certains principes qu'on enseigne, mais là aussi, je pense qu'il y a une partie qui reste à l'individu et qui devient beaucoup plus une question d'attitude et d'intégration des principes qu'on voit durant les cours [...] (I₇, GD).

Cette satisfaction des directeurs au regard du contenu de la formation est liée à son aspect pratique et à la réflexion qu'elle suscite.

[...] parce que c'est tellement relié au terrain, jusqu'à maintenant en tout cas, c'est vraiment relié à notre emploi que ça ne m'a pas rebuté, je ne peux pas dire que j'ai... du négatif [...] (A₁₂, GD).

[...] une chose qui me paraît importante, c'est l'aspect réflexif, ce que j'ai entendu autour de la table, c'est que vous y aviez trouvé beaucoup d'éléments pratiques, donc ça, je pense que c'est un contentement important de ma part, donc vous n'avez pas l'impression effectivement d'être en train de pelleter des nuages [...] (I₉, GD).

Au cours de leur formation, les apprenants mentionnent avoir eu le choix des thèmes abordés certes, mais ils apprécient également le fait que le formateur ait répondu aux différentes attentes en adaptant son cours dès le début, notamment par des échanges avec les membres de la cohorte.

[...] ce que je trouvais intéressant, parce que j'ai vu plusieurs programmes de formation de directions d'école, puis en maîtrise en éducation, c'est la souplesse à la fois de s'assurer d'avoir des cadres théoriques solides, mais la souplesse pour permettre aux gens de répondre à leurs besoins, puis d'adapter les programmes [...] (I₃, GD).

[...] disons que les profs d'université, généralement, ils ont les réponses aux besoins du monde, c'est eux autres qui savent ce dont les gens ont besoin, ils préparent des programmes qui correspondent juste à ce qu'ils sont capables de donner; alors qu'en formation continue, c'est un tout autre modèle, c'est que si tu veux dans le fond rendre service aux personnes, il faut que tu sois capable de te coller à leurs besoins, puis te coller à leurs besoins, c'est pas toujours égal à ce que toi tu es capable de donner, donc il faut de temps en temps sauter un peu [...] dans le vide [...] (I5, FG).

Le fait d'adapter ainsi les cours aux besoins des apprenants a permis de faciliter l'intégration des principes et de les transposer dans la réalité quotidienne sur des sujets, tels la réforme des programmes d'études (à titre d'exemple). Les directeurs d'école se sentent donc mieux outillés parce qu'ils ont eu le choix des sujets abordés:

[...] je trouve qu'il y a un plancher de cours puis une diversité, c'est le mot diversité sur lequel j'appuie, il y a une diversité très, très intéressante [...] (A11, GD).

[...] le fait qu'on puisse choisir nos thématiques de formation, comme groupe, ça, en tout cas, moi je pense que ça nous aide à coller la formation beaucoup plus aux besoins des gens en place [...] (A3, FG)

[...] on nous a demandé d'exprimer c'était quoi le besoin, même d'ailleurs toute la formation est pensée en fonction de ce dont vous avez besoin pour avancer. Alors ça [...] c'était très présent dans toute la formation [...] (A9, FG)

Le fait de dialoguer avec des pairs a aussi permis aux gestionnaires d'échanger et de se questionner sur leur pratique. Ces derniers n'ont pas le sentiment que les connaissances acquises sont superflues; par contre, certains auraient aimé que l'on fasse la synthèse des attentes du groupe. En somme, les apprenants portent un regard positif sur leur formation au plan du contenu et des objectifs poursuivis.

[...] je vais avoir 300, 3000 crédits, mais ce n'est pas grave, ce n'est pas ça que je vais chercher, je vais chercher vraiment pour moi, c'est rare quand tu vas chercher vraiment pour toi, parce que quand j'étais enseignante, j'allais chercher pour moi, c'était évident, mais à quelque part aussi c'est parce que ça te donne des crédits, puis ça augmente ton salaire, mais là, c'est vraiment pour m'aider dans ma tâche de tous les jours (A7, FG).

[...] vous sentez que vous avez le contrôle de votre formation quand même?

— *Oui, oui, oui.*

— *Oui, horizontale et verticale* (A6, FG).

Le dosage entre la théorie et la pratique est bien établi et correspond davantage à une formation continue de type «ouvert» qu'à des cours traditionnels.

[...] ce n'est pas une théorie parachutée comme quelqu'un qui vide dans un récipient, dans un entonnoir, mais c'est une théorie qu'on doit aller chercher, qu'on doit chercher, vous nous placez en socioconstructivisme [...] (A₁₁, GD).

[...] c'est le lien qui se fait entre la théorie et la pratique, ce qu'on ne retrouve pas nécessairement dans d'autres cours à l'université [...] (A₁₈, GD).

[...] c'était très pratique, puis ce n'était pas comme les cours à l'université que j'avais toujours suivis où c'était beaucoup théorique [...] (A₁₉, GD).

Les données provoquées

Les propos recueillis lors des entrevues, des «focus group» et des groupes de discussion ont été synthétisés sous forme de conditions de formation. Ces conditions de formation ont été soumises à l'appréciation des directeurs sous la forme d'un questionnaire. Quatre énoncés touchent cette section portant sur les objectifs et les contenus de formation.

Les deux premiers soit, la possibilité de choisir les thématiques des contenus et des objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité du quotidien ont été jugés de toute première importance par les directeurs interrogés. En effet, comme le montre le tableau 4.7 présenté à la page suivante, une forte majorité des répondants ont jugé ces aspects comme étant très importants. De plus, aucun d'eux n'a mentionné que ces aspects n'avaient aucune ou peu d'importance.

Les répondants ont également été invités à identifier et à commenter les conditions de formation qu'ils jugent les plus intéressantes. Plusieurs ont identifié les deux premières conditions en appuyant leur choix par des commentaires. La correspondance des contenus et des objectifs avec les besoins et la réalité du quotidien est vue comme «une condition essentielle pour répondre réellement aux besoins, toujours en évolution, des participants» (A₅, QU). Les commentaires insistent sur l'apport de la formation dans le travail actuel et de ce fait, sur l'avancement de l'organisation dans laquelle ils œuvrent. Pour certains, «c'est réellement plus motivant de choisir ce vers quoi on désire travailler» (A₄, QU), alors que pour d'autres, c'est un impératif compte tenu du peu

TABLEAU 4.7

Importance relative en % des dispositions liées aux objectifs,
aux contenus et aux modèles de formation

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La possibilité de choisir les thématiques.	39				20,5	79,5
Des contenus et des objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité du quotidien.	39				12,8	87,2
La possibilité de modifier le contenu d'un cours à l'intérieur même du cours.	39	2,6		5,1	56,4	35,9
La diversité et l'équilibre des contenus.	39				51,3	48,7

de temps dont ils disposent: «*Comment passer à côté? Pourquoi une formation si on ne part pas de nos besoins concrets*» (A₁₄, QU). Cet aspect de l'utilité de la formation revient pour le deuxième énoncé portant sur la possibilité de choisir les thématiques: «*Comme nous sommes constamment dans l'action, il est essentiel de brancher les interventions à la réalité. Plusieurs d'entre nous avons déjà une scolarité de deuxième cycle. La période du bla bla est passée ...*» (A₁, QU). Les directeurs mentionnent que cette possibilité contribue à rendre les cours plus pratiques et utiles dans l'immédiat, dans le sens où «*dans un monde en perpétuel changement, il doit s'outiller pour analyser, percevoir, intervenir et gérer adéquatement le milieu dans lequel il évolue*» (A₂₄, QU).

Les deux autres conditions de formation touchent la possibilité de modifier le contenu d'un cours à l'intérieur d'un même cours ainsi que la diversité et l'équilibre des contenus. Ces aspects ont été jugés importants, pour une large part, et très importants par les directeurs. Ceux-ci mentionnent que la possibilité de modifier les contenus en cours de formation exige de concilier les préoccupations et demande, par ailleurs, beaucoup de souplesse de la part des intervenants. «*Le fait d'échanger régulièrement a permis aux intervenants d'ajuster, de façon continue, les contenus et objectifs qui répondent adéquatement à la réalité de notre quotidien*» (A₂₂, QU). La diversité et l'équilibre des contenus permet, pour sa part, de rejoindre chacune des personnes dans ses

besoins plus spécifiques. «*Pour que chacun puisse y trouver au moins une réponse à ses besoins de formation*» (A₂₂, QU).

Le choix et la qualité des intervenants

Les données suscitées

Un consensus ressort des commentaires des apprenants aux plans du choix et de la qualité des intervenants: il est essentiel que les formateurs possèdent une solide expérience, qu'ils soient crédibles et capables de s'adapter aux différents besoins des apprenants, c'est-à-dire qu'ils soient centrés sur l'apprentissage et non sur un contenu d'enseignement préparé à l'avance.

Il est arrivé avec un bagage, je me souviens, [...] il est arrivé avec un bagage je pense qu'il en avait pour six jours, sérieusement, de prêt, puis quand il est arrivé, c'était plus ça [...] (A₁₄, GD)

Le succès d'une telle formation repose en partie sur la diversité des intervenants qui proviennent de divers champs de compétences et qui ont une expérience de terrain.

[...] il faut avoir une expérience de ce qu'ils feront, de ce qu'ils sont, de façon à faire sans arrêt ce type de lien, comment on fait ça [...] (I₃, ED).

[...] l'idée d'avoir des ressources qui ont toutes à un niveau ou l'autre été dans de la pratique très concrète, que ce soit comme directeur général, comme directeur de cégep, comme enseignant, comme directeur d'école, comme responsable d'association, etc... c'est tous des gens qui sont capables de témoigner de pratiques puis d'amener des images, à quoi ça peut ressembler; souvent un cadre théorique, les gens vont le trouver bien intéressant, mais ils ne sont pas capables d'imaginer à quoi ça va ressembler dans la pratique. Donc, la force des praticiens qui font partie de votre équipe, c'est justement de donner des images, à quoi ça pourrait ressembler, puis d'interagir avec eux autres [...] (I₄, ED).

Les gestionnaires reconnaissent qu'ils ont beaucoup à apprendre. Il faut donc que les intervenants parviennent à les accrocher, à favoriser leur participation. C'est là que le choix des formateurs devient si important. Si la personne ne correspond pas aux attentes, il n'y aura pas d'interaction.

[...] c'est comme les enfants, ça nous permet de voir que quand l'enseignant t'accroche puis que tu participes vraiment, ça ça a été quelque chose, mais

quand l'enseignant t'accroche moins, moi j'ai tendance à être délinquante un peu (A7, FG).

[...] chercher les meilleures personnes, les plus compétentes pour ce qu'on choisissait comme thèmes, puis ça c'est extrêmement important, puis les personnes qui ont su aussi faire ressortir de par leur personne ce qu'ils enseignent parce qu'on apprend beaucoup, pas juste par ce que la personne va dire, mais par tout ce qu'on voit en avant, puis ça c'est une chose que j'ai observée, alors ça ce sont des conditions qui sont très aidantes. Moi j'ai appris beaucoup parce que la personne dégageait, ce qu'elle était elle-même, la personnalité en tant que telle, parce que, quand ont dit que c'est avec le modèle qu'on apprend beaucoup, moi je pense qu'on avait de beaux modèles, qu'ils n'avaient pas juste des connaissances mais qu'ils avaient tout ça (A1, FG).

Les données provoquées

Les énoncés touchant cette question du choix et de la qualité des intervenants sont au nombre de quatre et il est possible de visualiser l'appréciation qu'en font les directeurs au tableau 4.8 présenté à la page suivante.

Le premier énoncé concernant l'expérience pratique et de terrain des intervenants fait presque l'unanimité dans le sens où 75% des répondants l'ont jugé très important et 21,4% important. Pour les directeurs, l'expérience de terrain des intervenants les rend crédibles et facilite les interactions entre les personnes: *«Un élément essentiel, ça facilite la communication et la relation s'établit beaucoup plus facilement. On sent que l'on parle des bonnes choses. Il est plus facile d'aborder les problématiques de nos milieux» (A7, QU).* Le fait que les intervenants traitent en connaissance de cause, à partir de leur vécu, rend le discours concret aux yeux des apprenants. De plus, cet aspect facilite la compréhension des aspects plus théorique: *«L'expérience pratique vient appuyer l'enseignement théorique et donne plus de crédibilité à celui qui sait de quoi il parle. Rien de mieux que des exemples vécus pour faire saisir une théorie ou un concept plus abstrait» (A20, QU).* *«Une bonne pratique s'appuie sur une bonne théorie mais une bonne théorie se vérifie dans la pratique» (A15, QU).* *«Un cadre théorique est toujours bien important et je veux être claire là-dessus. Mais qu'il est rassurant d'entendre parler des autres et de leur vécu» (A4, QU).*

TABLEAU 4.8

Importance relative en % de quatre dispositions liées aux intervenants

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
L'expérience pratique et de terrain des intervenants (professeurs).	39	2,6			23,1	74,4
La participation du groupe au choix des intervenants.	39	2,6		7,7	61,6	28,1
La diversité des intervenants.	39			5,1	51,3	43,6
Les intervenants perçus comme des modèles.	39			15,4	48,7	35,9

La deuxième condition de formation concerne la participation du groupe au choix des intervenants. Elle a été retenue, dans un ordre décroissant, par 28,1% des directeurs comme très importante, 61,6% comme importante et 7,7% comme peu importante. Bien que cette condition de formation n'ait pas suscité beaucoup de commentaires, il est quand même fait mention de la pertinence de choisir des personnes-ressources qui ont de l'expérience dans la gestion scolaire et dans le domaine du cours.

Pour sa part, la question de la diversité des intervenants a été jugée comme très importante à 43,6%, importante à 51,3% et peu importante à 5,1%, même si un répondant a mentionné «*il devrait y avoir la possibilité de continuer la formation avec ce mentor*» (A₁₅, QU).

L'aspect des intervenants perçus comme des modèles est retenu comme très important à 35,9%, important à 48,7% et peu important à 17,9%. Cet aspect est perçu comme étant en lien avec l'expérience de terrain: «*Le concept de modèle que l'on a besoin de côtoyer pour apprendre oblige une expérience pratique*» (A₅, QU). «*Les étudiants en formation continue veulent des modèles et ont besoin de professeurs qui ont une expérience pratique du milieu scolaire visé*» (A₁₂, QU). En somme et comme le mentionne un directeur: «*C'est essentiel! Le sage ... a toujours été un modèle*» (A₁₄, QU).

L'orientation, la cohérence et la continuité de la formation

Les données suscitées

L'aspect de la continuité et de la cohérence des activités de formation présentées a soulevé des commentaires, tant de la part des apprenants que des intervenants. Certains de ces derniers ont précisé qu'une meilleure connaissance du cheminement de formation réalisé par les cohortes aurait été bien utile pour mieux arrimer la formation à venir de leur part. Les apprenants, quant à eux, ont apprécié que la formation soit continue, qu'elle fasse partie d'un tout cohérent non linéaire mais tout de même en continuité:

[...] ce que j'aime, c'est que ce n'est pas une cohérence logique mais une cohérence de mosaïque [...] (I₂, GD).

[...] ce que je trouve intéressant dans ce genre de formation, d'abord, c'est un type de formation qui est continu, contrairement à des programmes fermés; quand j'ai terminé un bac., j'ai terminé une maîtrise, tu termines puis tu dis c'est fait, ce que ça donne, en tout cas moi, ce que ça me donne beaucoup, c'est de continuer peu importe [...] (A₃, FG).

Un apprenant a mentionné l'importance de bien se connaître soi-même, de construire ses propres modèles avant de s'ouvrir sur la gestion du milieu scolaire. C'est pourquoi il estime qu'une telle formation permet d'amorcer des changements avec les acteurs de l'organisation.

[...] le mérite d'une activité de formation ou d'un programme de formation continue, c'est justement d'amener les gens à modifier leur culture personnelle dans leur organisation. Et moi je dis que c'est intimement lié à un projet de formation continue [...] (I₅, ED).

Les directeurs apprécient que la formation soit centrée sur l'éducation et la préoccupation d'une réussite de tous les élèves.

Les données provoquées

Trois énoncés touchent aux aspects de la continuité et de la cohérence des activités. L'importance de la contribution de chacun d'eux est représentée au tableau 4.9.

La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation est un élément retenu comme important ou très important par la plupart des répondants. Certains de ceux-ci mentionnent qu'ils apprécient connaître la mission et la vision de la formation en d'autres termes, connaître «*ou conduit la formation*» (A₁₈, QU). Sur l'aspect de la constitution du programme, par la construction des apprenants dans une cohérence en mosaïque, les directeurs se prononcent favorablement bien que ce point ne suscite que très peu de commentaires. Un apprenant mentionne cependant que: «*les liens entre les divers acteurs du programme et l'agencement des contenus du programme permettent de tisser une toile en constante évolution*» (A₂₂, QU).

TABLEAU 4.9

Importance relative en % de l'orientation, de la cohérence
et de la continuité de la formation

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation.	39		2,6	17,9	35,9	43,6
La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque.	39		2,6	12,8	61,6	23,1
L'aspect de continuité dans la formation.	39			7,7	38,5	53,9

L'aspect de continuité dans la formation revêt une grande importance pour la majorité des répondants. Ceux-ci mentionnent que le contexte actuel de changement amène un besoin continu de formation «*permettant de faire des liens et d'être à date dans les nouvelles tendances en éducation*» (A₁₀, QU). La continuité dans la formation, par la poursuite et le développement d'un objet de réflexion, contribue également à l'intégration des apprentissages: «*Le processus continu, réflexion-action-réflexion, permet vraiment le développement optimal*» (A₂₃, QU). En fait, la continuité donne «*la possibilité d'évoluer dans le temps*» (A₂₈, QU).

L'évaluation et l'intégration des apprentissages

Les données suscitées

Quelques intervenants estiment qu'il y a eu de la résistance en ce qui a trait à la longueur des travaux et des lectures obligatoires à faire.

[...] dans le fond, ça m'a rapporté parce que ça a été une application concrète que j'ai pu mettre en marche tout de suite dans mon école, mais l'évaluation comme telle, le travail long a été très critiqué au premier cours que nous avons eu, il y a eu des directions qui ont mis beaucoup de pression à vouloir le faire enlever, le faire diminuer, quoi que le professeur ait été très avenant [...] (A₁₆, GD).

Une fois cette résistance brisée, les apprenants font une réflexion sur leurs apprentissages et sur la façon de s'en servir, bref sur les aspects pratiques et transférables des travaux. *«[...] c'est un travail qui est vraiment basé spécifiquement sur mon travail à l'école, qui est vraiment tapé dans la réalité, donc ce n'est pas juste sporadique, ça va servir pour un projet en pédagogie, entre autres [...]*» (A₁₅, GD).

Si les formateurs ont donné aux apprenants la possibilité de faire des choix aux plans du contenu et de la présentation des travaux, il a aussi fallu une certaine souplesse dans leur évaluation. *«[...] l'important c'est que les gens fassent une réflexion sur ce qui s'est passé, sur ce qui en reste, à quoi ça va servir, puis qu'on ait des traces de ça pour évaluer le cheminement [...]*» (I₆, GD).

Il se dégage de la plupart des commentaires que les apprenants ont eu le souci de faire les travaux pour leur aspect pratique et non pour intéresser le professeur ou lui montrer que la leçon a été apprise. La tâche du professeur est de faire partager son savoir, celle de l'apprenant est d'en retenir ce qui fait son affaire, ce qui l'enrichit et de transférer ces apprentissages dans sa pratique professionnelle. *«[...] ce qu'on veut avoir, c'est le transfert des connaissances, ce n'est pas le papier, on ne veut pas le papier, c'est le bagage de connaissances qu'on veut avoir [...]*» (A₁₉, GD). On estime également important de ne pas s'attacher au modèle traditionnel universitaire: *«[...] ce n'est pas des cours réguliers de l'UQAC, c'est des cours plus performants [...] le résultat est meilleur qu'un cours régulier assis à écouter [...]*» (A₁₉, GD).

C'est pourquoi les intervenants devaient donner une certaine latitude au plan des travaux à réaliser, autrement dit ne pas évaluer le travail au nombre de pages produites, le but étant davantage d'aider les apprenants à réfléchir sur leur pratique.

[...] moi je pense que la qualité d'un cours de deuxième cycle ne va pas à la grandeur, à l'ampleur, à l'épaisseur des travaux. Ce qu'on a eu, présentement en tout cas, il m'apparaît que c'est équilibré, que je sois capable de me faire une synthèse de 10 pages [...] (A₁₁, GD).

Pour certains gestionnaires, il aurait été intéressant de pouvoir faire un retour sur le travail des autres de façon à partager avec les pairs les résultats de leurs propres recherches.

Enfin, les apprenants mentionnent avoir apprécié que l'évaluation soit formative et continue et se fasse par le biais de travaux réinvestissables dans la pratique. «[...] les productions aussi, étant en fonction de nos milieux, ça c'était toujours très utile [...]» (A₉, FG).

[...] dans le cours que je suis présentement, on a eu un premier travail où il fallait faire la vision de notre école, donc ça c'était quand même assez pratique, puis le deuxième, on avait un travail au niveau d'évaluation institutionnelle, c'était de prendre une situation, une problématique puis d'essayer de trouver les indicateurs, puis de pouvoir la modifier cette situation-là, et puis ça, tout le monde a trouvé ça très intéressant parce que c'est une situation pratique [...] (A₁₈, GD₂)

Par contre, certains auraient aimé recevoir plus de feedback sur leur travail, une explication de la note obtenue.

Les données provoquées

Quatre énoncés s'appliquent à l'évaluation et à l'intégration des apprentissages. Au tableau 4.10, vous pouvez constater que le premier portant sur les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle, fait presque l'unanimité sur sa grande importance. On note qu'une telle condition est génératrice de sens. «*La formation prend tout son sens lorsqu'elle enrichit notre pratique*» (A₇, QU). Pour les directeurs, la formation doit servir car «*cela permet de vérifier certaines choses et d'appliquer ce que l'on a appris*» (A₁₃, QU). De plus, cette condition permet d'or-

ganiser le bagage de compétences. «*Le transfert étant pour moi la première étape d'organiser mes connaissances et mes compétences en un tout cohérent*» (A₁₇, QU). Enfin, des apprenants mentionnent qu'il est motivant d'apprendre et de transférer dans la pratique. «*C'est très valorisant car ce travail nous sert concrètement pour analyser, réfléchir et poser des actions mieux planifiées*» (A₁₇, QU).

TABLEAU 4.10

Importance relative en % des dispositions visant le transfert, le choix des travaux, la place de la réflexion et la forme de l'évaluation

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.).	39				17,9	82,1
La possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux.	39			5,1	41,0	53,9
Les travaux de réflexion sur et suite à l'action.	39			12,8	48,7	38,5
Une évaluation formative et continue.	39			17,9	43,6	38,5

Le deuxième énoncé, touchant la possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux, est jugé très important par une majorité de répondants. Les travaux sont considérés utiles lorsqu'ils rejoignent des problématiques liées à l'environnement professionnel. «*Le but de la formation est de nous aider à développer des compétences qui feront de nous de meilleurs gestionnaires et leaders. Les travaux devraient, le plus possible, être reliés à notre tâche ou nous aider à résoudre une problématique que nous avons sur le terrain. Il faut que le travail nous rapporte personnellement*» (A₄, QU).

Le troisième énoncé portant sur les travaux de réflexion sur et suite à l'action et le quatrième énoncé traitant d'une évaluation formative et continue apparaissent comme importants ou très importants pour une forte majorité de répondants. Les travaux de réflexion sur et suite à l'action «*permettent à l'équipe en formation d'expérimenter de nouvelles approches en pratiquant ensemble une pratique réflexive et de faire les ajus-*

tements en cours de projet» (A₁₂, QU). Dans ce cas, les travaux, s'ils ne sont pas trop longs, aident à la réflexion des directeurs et ne sont pas perçus comme une surcharge de travail. L'évaluation formative et continue se veut en cohérence avec la philosophie même de la formation et les directeurs mentionnent qu'elle «*devrait toujours être intégrée ou directement liée à notre pratique*» (A₃₁, QU), ce qui n'est pas toujours le cas.

4.4.2 Au plan de l'efficience

La notion d'efficience selon Payette (1993) «est clairement synonyme de productivité, rendement, économie: les divers ratios produits/ressources.» (p.153). Dans cette recherche, les données sur le plan de l'efficience font généralement référence aux moyens, méthodes ou processus utilisés dans la formation. La forme et le «bien faire les choses» sont plus particulièrement touchés.

Les subdivisions utilisées sont de grandes catégories, émergeant des données, auxquelles se greffent de deux à quatre conditions de formation. Ces subdivisions sont l'effet de cohorte sur les apprentissages, les horaires et le rythme d'apprentissage, la taille des groupes et les stratégies pédagogiques.

L'effet de cohorte sur les apprentissages

Les données suscitées

En général, les apprenants considèrent que le fait de suivre une formation en cohorte a un effet positif sur les apprentissages. L'esprit d'équipe «de cohorte» est donc un élément à considérer. Les gestionnaires mentionnent que les apprentissages sont facilités à l'intérieur d'une cohorte où les mêmes personnes se retrouvent. Il s'y crée alors des liens solides qui se transforment souvent en un réseau de relation d'aide.

[...] avec les gens qui sont près de moi, qui suivent les cours [...] on a l'occasion de se rencontrer, se parler, se requestionner [...] ça nous amène à échanger [...] avec les personnes qui sont plus près sur le plan géographique, je dirais que cette dynamique-là se poursuit en dehors du cours [...] (A₁₁, GD).

Les apprenants apprécient la diversité des expertises à l'intérieur de chacune des cohortes. En effet, divers champs de compétences y sont représentés, ce qui fait que le point de départ et les attentes de chacun sont différents. Ce que les apprenants trouvent intéressant, c'est la complémentarité de toutes ces expertises: par exemple, l'aspect administratif est abordé au même titre que l'aspect pédagogique et tout le monde en retire quelque chose. Bien que certaines personnes aient eu des appréhensions à ce sujet, tous s'accordent pour dire que les apprentissages n'en ont été que plus enrichissants.

Un point est cependant perçu comme négatif, soit le manque d'assiduité de certains membres de la cohorte. À ce sujet d'ailleurs, les apprenants proposent l'idée d'un conseil de gestion de la cohorte ou la nomination d'un responsable pour confronter les gens dont les absences répétées nuisent au bon fonctionnement de la cohorte. Ils considèrent que cette responsabilité revient davantage à la cohorte qu'au formateur.

[...] moi, je me sens blessée puis lésée par quelqu'un qui ne vient pas au cours puis qui nuit à mon épanouissement [...] je pense qu'à l'intérieur de la cohorte, on doit être capable de lui dire, je pense que c'est plus l'histoire de la cohorte que des personnes qui viennent donner la formation [...] (A₁₆, GD).

Les données provoquées

Deux énoncés témoignent de cet aspect (voir tableau 4.11). Le premier réfère aux liens et échanges avec les autres membres de la cohorte que les directeurs identifient comme très important dans une forte proportion. Pour eux, la formation est un lieu privilégié d'échanges et une source d'apprentissages: «*Très souvent, comme direction, nous vivons très isolé dans notre milieu. L'occasion, à l'intérieur d'un cours, d'échanger avec d'autres sur leur pratique nous enrichit*» (A₂, QU). Ces échanges sont vus comme des occasions de partager le vécu, de valider ses pratiques et même de découvrir de nouvelles possibilités d'action. «*Ces échanges apportent une richesse d'expériences et permettent de relativiser notre point de vue*» (A₃₀, QU). «*Nous pouvons profiter d'un large éventail d'expériences concrètes*» (A₃₃, QU).

TABLEAU 4.11

**Importance relative en % des échanges entre pairs
et de la complémentarité des expertises**

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte.	39				23,1	76,9
La complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants).	39				35,9	64,1

La deuxième condition de formation aborde la complémentarité des expertises entre les participants et les intervenants au sein d'une cohorte. Cette condition est jugée très importante par une majorité de répondants. Cela permet d'élargir le champ de connaissances: *«Le fait que les intervenants et les participants proviennent de milieux différents ne fait que bonifier la valeur de la cohorte, par les différences que chacun vit dans sa vie professionnelle»* (A₃₃, QU). Le lien qui s'établit entre apprenant et intervenant est également jugé comme générateur d'apprentissages: *«Le lien, intervenant apprenant, fut généralement très fort. L'appréciation mutuelle a fait jaillir de belles étincelles»* (A₂₂, QU).

Les horaires et le rythme d'apprentissage

Les données suscitées

Concernant les horaires, les apprenants sont en accord avec la possibilité de choisir les jours et les dates de formation; toutefois, certains préfèrent une formation ne dépassant pas une journée à la fois alors que d'autres préfèrent deux jours consécutifs. Cette dernière formule leur permet de faire des liens avec ce qui a été vu la veille. C'est aussi l'opinion de certains intervenants. *«[...] Je préfère passer deux jours avec le même groupe, le deuxième matin tu continues où tu étais rendu la veille, tu ne redémarras pas tout le convoi [...]»* (I₄, GD). C'est l'organisation des horaires de travail qui pose le plus de problèmes. Mais là encore, différentes opinions prévalent: est-ce plus facile de

planifier deux jours de formation à trois reprises dans l'année ou une journée de formation à six reprises? Dans tous les cas, le consensus se fait sur un point: il faut que l'apprenant ait de la discipline et de l'ouverture d'esprit, mais surtout qu'il ait la volonté de participer et de se développer.

Un autre point sur lequel tous s'accordent a trait au fait qu'on leur laisse la possibilité de choisir les dates et le nombre de jours de formation en fonction du type même de formation dispensé, de la disponibilité des personnes et ce, dans le respect des gens, de leur style et de leur rythme d'apprentissage.

[...] L'autre élément que je voudrais souligner, c'est le respect du rythme, tu sais, dans le fond, nos enseignants, par rapport au changement, penser que le rythme est différent, autant nous autres dans notre formation aussi, on nous a respectés par rapport à notre rythme, on n'a pas imposé de délais, de transformation ou de changement, on respecte le rythme si on veut que ça se passe [...] (A₉, FG₂).

La possibilité de rejoindre les gens dans leur style d'apprentissage réfère probablement plus aux stratégies pédagogiques utilisées mais sur la question du rythme d'apprentissage, les directeurs préfèrent un rythme soutenu plutôt que trop lent et ils indiquent qu'il vaut mieux manquer de temps que de perdre son temps.

[...] au point où on est rendu, t'es rendu à la direction d'école, tu dis bon ben, cou donc, t'es capable de lire puis te faire une idée avec les points que tu n'as pas eu le temps de couvrir dans tes six jours [...] mais perdre du temps, ça, c'est à éviter [...] (A₁₁, GD).

[...] dans le fond, ce n'est pas le prendre comme une critique, c'est... comme une critique positive et non pas négative, quand tu manques de temps, ça veut dire qu'il y avait encore de quoi apprendre puis à aller chercher [...] (A₁₀, GD).

Un autre aspect ressort des propos des intervenants, soit la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages, c'est un temps de réflexion, d'intégration de la matière, d'ajustement et de mise en pratique des apprentissages: «[...] il faut qu'il y ait un décalage, c'est-à-dire le temps de redigérer ça, comme reprendre sous une autre forme [...]» (I₃, ED).

Les données provoquées

Les conditions liées aux horaires et au rythme d'apprentissage sont au nombre de quatre. Comme vous pouvez le constater au tableau 4.12, la première condition qui concerne la possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du contenu de formation projetée et de la disponibilité des personnes, fait presque l'unanimité sur sa grande importance. Dans les faits, cette possibilité; permet aux directeurs d'aménager les jours de formation dans un horaire chargé et ponctué de temps forts. Pour plusieurs, c'est même une condition essentielle: «*C'est une condition essentielle pour maintenir les cohortes et recruter de nouveaux participants dont les disponibilités ne sont pas toujours évidentes*» (A₅, QU). «*Si cette possibilité n'était pas là, je n'aurais pas suivi tous ces cours*» (A₁₆, QU). Le choix des jours et dates de formation «*amène une souplesse qui respecte les priorités des directeurs d'école*» (A₃₄, QU) et permet à tous les membres de la cohorte d'être présents: «*Merveilleux! Avec la complexité de nos tâches, nous pouvons avoir un horaire qui permettait à tout le monde d'être présent*» (A₃₂, QU).

TABLEAU 4.12

Importance relative en % du calendrier, du style d'apprentissage, de la cadence et de l'inclusion d'un temps d'intégration

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes.	39			5,1	23,1	71,8
Le respect du rythme et du style d'apprentissage.	39				46,1	53,9
La cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des formations.	39			5,1	59,0	35,9
La possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages.	39			10,3	28,2	61,6

Les deux énoncés suivants se rapportent au respect du rythme et du style d'apprentissage et à la cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des for-

mations. Les directeurs mentionnent que le développement ne se fait pas au même rythme pour chacun et qu'il importe *«de ne pas se sentir freiné par les autres ou que les autres se sentent freinés par nous»* (A₂₃, QU). De plus, il est possible pour chacun de vivre des apprentissages à la hauteur de ses attentes sans pression abusive et ainsi *«d'objectiver les expériences et de mieux s'approprier les contenus»* (A₃₆, QU).

La quatrième condition de formation touche la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages. Ceci permet aux directeurs de ramener les apprentissages dans la réalité professionnelle: *«J'ai besoin de réfléchir pendant et après la formation pour ensuite expérimenter et réfléchir sur l'expérimentation»* (A₂₂, QU).

La taille des groupes

Les données suscitées

Les acteurs impliqués dans la formation sont d'avis que le nombre idéal de personnes à l'intérieur des cours se situe entre 15 et 20. À ce nombre, la dynamique est intéressante, les échanges sont plus nombreux. À moins de dix personnes, on constate un manque d'interactions et de diversité et à plus de 20 personnes, on n'a pas le temps de relever toutes les interventions et les gens sont moins interpellés: *«[...] si on était dix, ce ne serait pas la même dynamique que lorsqu'on est quinze ou vingt, il faut un certain nombre pour créer une dynamique intéressante»* (A₁₇, GD).

Par contre, pour le mentorat, qui se veut une démarche de réflexion sur et dans la pratique, un nombre entre quatre et six personnes semble convenir parfaitement et susciter une interaction enrichissante: *«[...] j'aime bien les petits groupes, c'est-à-dire quatre ou cinq personnes, l'interaction est extrêmement forte, ça c'est intéressant, c'est formidable»* (I₃, GD).

L'aspect de l'environnement physique suscite également des commentaires. En effet, les acteurs mentionnent que les locaux manquent parfois de confort et que le matériel nécessaire n'est pas toujours disponible. Les directeurs, qui sont un groupe constitué de personnes habituellement âgées de plus de 40 ans, apprécient des locaux confortables et en font la remarque rapidement lorsque les locaux ne leur conviennent pas.

Les données provoquées

Dans la section sur la taille des groupes, les directeurs ont été questionnés sur deux énoncés (voir tableau 4.13). Le premier, jugé très important par une majorité de répondants, traitait de la taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'enseignement et de quatre à six personnes pour les activités d'encadrement. Ce nombre de personnes est apprécié car «la quantité des personnes est favorable à la création de liens se tissant entre les participants» (A₃₁, QU).

TABLEAU 4.13

Importance relative en % de la taille des groupes et de l'adéquation des locaux

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'ens. (cours) et de 4 à 6 personnes pour les activités d'encadrement (mentorat).	39			2,6	41,0	56,4
Des locaux confortables et adéquats.	39			10,3	64,1	25,6

L'aspect des locaux confortables et adéquats est retenu comme important par la majorité des directeurs sans que ceux-ci n'émettent de commentaires à cet effet.

Les stratégies pédagogiques

Les données suscitées

Un aspect qui ressort des commentaires exprimés par les apprenants et les intervenants, c'est l'importance d'ajuster les stratégies pédagogiques selon le contexte à chacun des groupes et selon le contenu dispensé.

[...] Bon, je m'ajuste, ou du moins ils s'ajustent, mais ce n'est pas clair, pour moi ce n'est pas aussi clair que lorsque probablement des gens font des études de ressources humaines ou des éléments de cet ordre où les corpus de cours, les contenus sont déjà identifiés depuis longtemps [...] (I₃, GD).

[...] j'ai eu toutes les variétés, j'ai connu du monde qui parlait de A à Z pendant deux jours, ou c'est de l'interaction tout de suite, des exercices, la variété, une heure de théorie, une heure de pratique, j'ai connu tout ça et je me dis quand c'est un bon prof, il sait ce qu'il faut qu'il fasse [...] A12, GD).

Les formateurs ont des styles différents mais leur principale mission est d'élargir les horizons, de donner le goût d'aller plus loin. Le juste équilibre entre la théorie et les activités pratiques n'est pas toujours facile à trouver. Les intervenants semblent se soucier de donner des cadres théoriques solides et privilégient l'emploi d'exemples concrets et d'analogies pour intégrer la théorie et la pratique. «[...] *Quand on est en exercice, ces journées là, moi je peux vous dire que c'est des bonnes journées, quand on s'implique à l'intérieur de tout ça, la mise en pratique, c'est les petits ateliers, les regroupements puis les discussions qui se font, ça c'est apprécié [...]*» (A14, GD).

Tout en étant reconnus comme des experts dans leur domaine, les formateurs sont aussi vus comme des animateurs dont la tâche est de voir à ce que la matière soit bien comprise.

[...] Le rôle du mentor, dans ce cas-là, c'est plus, dans le fond, d'agir comme animateur puis aussi, bien sûr, à l'occasion, un peu comme un expert qui a vécu certains types ou certaines questions, ou de ces problèmes-là, mais c'est plus un rôle d'animation puis s'assurer que chacun va avoir son temps de travail pour investir sur sa préoccupation [...] (I5, ED).

Le travail en équipe est une méthode largement utilisée, car les apprenants mettent ainsi en commun leurs expériences et partagent avec les pairs leurs préoccupations et leur réalité.

[...] Alors les gens devaient partager une réalité qu'ils vivaient dans le temps présent, une réalité sur laquelle ils voulaient s'interroger, ils voulaient la regarder ou la contrôler, alors chacun partageait sa réalité [...] l'effet de se raconter, les autres personnes, pour mieux comprendre, questionnaient [...] (I6, ED).

[...] Former des équipes, des petites équipes de travail avec lesquelles on peut échanger par la suite [...] puis ça nous permettait nous autres de le vivre aussi, ça fait que c'est important, quand vient le temps de retourner dans nos milieux, on avait la chance de le voir et de le vivre [...] (A1, FG).

Ces discussions permettent la confrontation des idées et la contextualisation des apprentissages, tout en questionnant les façons de faire.

[...] avec des collègues on se partage la lecture, chacun devient expert dans ce qu'il a lu puis il va le partager à d'autres et on informe l'ensemble de ce qu'on a cherché, on l'échange ensemble, on le discute, ça c'est formidable puis c'est vraiment l'avenir de nos méthodes pédagogiques [...] (A₁₁, GD).

Les apprenants apprécient la variété des stratégies pédagogiques telles: la présentation de modèles théoriques, le partage de lecture, les simulations et le travail coopératif.

[...] on se pose la question: qu'est-ce qu'on aurait avantage à partager puis qu'est-ce qu'on aurait avantage à gérer nous autres mêmes, et ça, je le fais à partir de deux choses: des tableurs où il ont déjà les chiffres, et une discussion d'équipe, où on se met ensemble pour régler un problème que j'invente, un problème fictif et qui habituellement est réel dans les commissions scolaires où je vais travailler [...] (I₂, ED).

La formation continue apporte des connaissances qui vont servir à court, moyen et long terme. Elle ne permet pas de régler tous les problèmes, mais elle donne des pistes de solutions. Les cours théoriques, le travail en équipe, la mise en pratique occupent une grande place, mais il faut que l'apprenant fasse une prise de conscience personnelle et prenne un temps de réflexion individuel pour approfondir certains concepts.

[...] C'est un peu cette dynamique d'autoformation, tout en s'alimentant dans des cadres théoriques, partir de leur pratique, partir de ce qu'ils sont, partir des problèmes qu'eux autres rencontrent, et développer des techniques efficaces pour embarquer dans une démarche, je dirais, d'amélioration continue ou de développement continu [...] (I₄, ED).

Il n'y a donc pas de recette miracle mais plutôt une application de stratégies variées, riches en échanges et adaptées au contenu diffusé et au contexte d'apprentissage.

Les données provoquées

Les deux conditions de formation concernant les stratégies pédagogiques rejoignent l'adhésion des directeurs au regard d'une contribution vue comme importante et très importante. Comme on peut le constater au tableau 4.14, la variation des stratégies

pédagogiques maintient l'intérêt et augmente la motivation: «*La variation dans les stratégies et méthodes permet de capter notre attention. Cela est très motivant et nous permet aussi de mieux saisir les concepts*» (A₁₃, QU). Par surcroît, l'utilisation de stratégies variées par les intervenants donne aux apprenants l'opportunité de réutiliser ces mêmes stratégies: «*J'ai utilisé ces stratégies pour des présentations dans mon établissement*» (A₁₆, QU).

TABLEAU 4.14

Importance relative en % de la variation des stratégies pédagogiques et de leur application adaptée au contenu

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La variation de stratégies pédagogiques.	39			5,1	46,1	48,7
L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte.	39			5,1	41,0	53,9

L'application des stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte s'inscrit dans la suite du premier énoncé dans le sens où l'on évite la routine et éventuellement le décrochage: «*C'est ce qui rend une formation plus intéressante et de fidéliser les apprenants à un cours particulier*» (A₃₀, QU).

4.4.3 Au plan humain

La diversité des personnes

Les données sur le plan de l'humain font généralement référence aux relations interpersonnelles entre les individus.

Les subdivisions utilisées sont de grandes catégories, émergeant des données, auxquelles se greffent de deux à trois conditions de formation. Ces subdivisions sont la diversité des personnes et la diversité de la provenance du parcours des personnes.

Les données suscitées

La diversité des personnes impliquées favorise la rencontre entre les pairs et la création d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle.

[...] ces jours de formation-là, moi je trouve ça intéressant pour une autre chose, ça nous donne l'occasion de nous rencontrer [...] (A₁₄, GD).

[...] autant comme étudiant que comme enseignant, je dirais, multiplier par dix le réseau de contacts, et ça se maintient tout le temps, avec les profs, il y a quelqu'un qui fait une intervention, il y a quelqu'un qui la relève, qui dit à quelqu'un qui a ce problème-là; je pense que [...] en éducation, il commence à se créer une toile d'araignée que j'appelle très intéressante (I₂, GD).

Certains mentionnent apprécier la diversité à l'intérieur des équipes, mais estiment important de retrouver la même équipe pour travailler. On parle beaucoup aussi de la dynamique des pairs, dans le sens d'une communication entre gens du milieu de l'éducation, vivant des situations similaires. «*[...] on travaille tout seul puis on se débrouille tout seul, quand on se retrouve avec les autres puis qu'on voit que d'autres ont les mêmes problèmes puis qu'on se donne des trucs pour les résoudre, c'est plus que la moitié du bénéfice, d'après moi*» (A₁₂, GD).

En somme, les apprenants et les intervenants sont d'accord pour dire que la formation leur permet de partager leurs expériences, de profiter des nouvelles idées, de l'énergie créatrice générée, des façons de faire, des encouragements, mais aussi de confier leurs craintes sans peur d'être jugés.

[...] ça c'est un point qui est extrêmement important, s'enrichir de l'expérience collective de l'ensemble des gens qui étaient là, qui amènent leurs exemples, de leur milieu, qui ont dans le fond des contextes qui sont similaires au tien puis qui sont vécus différemment, tu vas aller chercher le meilleur de l'un, puis le meilleur de l'autre, tu vas prendre ci, puis un moment donné toi tu vas te bâtir un tout [...] (A₁₀, GD)

[...] en tout cas moi, ça m'a fait découvrir que j'avais des forces [...] parce qu'on n'a pas souvent des tapes sur les épaules, en direction, puis à échanger, à dire «c'est intéressant ce que tu fais», puis en tout cas moi, comme je dis, c'est bien personnel, mais ça a augmenté mon estime de moi-même en me faisant découvrir que je faisais des bons coups [...] (A₅, FG)

Les données provoquées

Sur l'aspect de la diversité des personnes, les directeurs ont été questionnés à partir de trois énoncés qui ont recueilli des niveaux de contribution en pourcentage avoisinant le 50% autant pour les sections importante et très importante. Ces résultats sont illustrés au tableau 4.15. La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation a l'avantage de briser l'isolement relié à la fonction: «*Que ce soit les collègues ou les intervenants, je sais que je peux communiquer avec l'un ou l'autre du réseau formé lors du perfectionnement pour une problématique, un questionnement ou un échange; cela brise l'isolement*» (A₂₄, QU). Un tel réseau permet de faire circuler projets, réalisations et échanges d'expertise dans différents domaines.

TABLEAU 4.15

Importance relative en % d'un réseau d'échange, de la dynamique entre les pairs et du partage de l'expérience

	N	Répartition de l'importance en %				
		ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation.	39			2,6	46,1	51,3
La dynamique entre les pairs (pendant la formation).	39				56,4	43,6
La richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes.	39				41,0	59,0

La dynamique entre les pairs s'exprime dans un climat de confiance où il est possible de partager ses défis et préoccupations: «*C'est un élément-clé, nous devons avoir une confiance mutuelle pour avancer. Les pairs doivent être ouverts et respectueux*» (A₄, QU). L'expertise de chacun est ainsi mise à contribution, souvent par l'intermédiaire de la personne-ressource. La réflexion en petits groupes, par le mentorat, est une approche qui suscite une analyse profonde des situations ou événements.

Dans un même ordre d'idées, la richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes favorise les apprentissages et le développement des compétences par des échanges systématiques et dirigés sur l'expérience professionnelle: *«Ce ne peut être qu'une manne d'expériences à ne pas négliger. On retire toujours plus des expériences de tout le monde»* (A₂₃, QU).

Les diversités des provenances et des parcours des personnes

Les données suscitées

La formation aura permis aux intervenants et aux apprenants de travailler en cohortes avec des gens de niveaux divers (différents, secondaire, formation professionnelle, etc.), de champs de compétences divers (directeurs d'école, enseignants, coordonnateurs, directeurs des ressources humaines, etc.) et de provenances variées (autres commissions scolaires, autres villes, autres régions, etc.).

S'il y a un point négatif à cette diversité, elle provient de problèmes d'adaptation. On parle par exemple du fait que les apprenants n'étaient pas nécessairement sur la même longueur d'ondes à l'intérieur d'une même cohorte. L'adaptation de personnes provenant de milieux différents n'étant pas toujours facile. Par contre, il y a un certain consensus sur des aspects positifs, le fait de voir ce qui se fait ailleurs, de constater que les fonctionnements et les besoins sont différents, d'avoir une vision plus large. *«[...] la diversification au niveau de la composition, je trouve que ça enrichit le groupe, ça enrichit l'expérience, ça élargit la vision, ça élargit l'expertise; je trouve ça bien que les gens de fonctions différentes participent aux formations [...]»* (A₁₅, GD). On constate également qu'il y avait davantage d'interactions en raison de la présence de personnes de secteurs différents et de cheminements professionnels variés.

[...] Il y a beaucoup de diversité dans notre groupe, puis ça te force à te remettre en question parce que le discours que j'entend quand on a souvent des formations dans les écoles, c'est pas mal, un discours d'enseignant, ça revient pas mal toujours [...] mais là j'entend le discours des administrateurs, des conseillers pédagogiques, des gens qui sont à la formation professionnelle, puis ça brasse plus, ça t'amène aussi à participer plus puis à te sentir plus impliquée [...] (A₁₃, GD)

Certains ont aussi remarqué que cette diversité permettait de mieux connaître la fonction de chacun, un avantage dans le contexte des grands changements dans le milieu de l'éducation. Cette référence au milieu de l'éducation est tout de même importante car les directeurs ne semblent pas disposés à ouvrir à des gestionnaires provenant d'un autre domaine d'interventions tel la santé ou le domaine privé.

Un élément qui ressort fortement, c'est l'aspect aidant de ces regroupements de gestionnaires œuvrant en éducation, dans le sens de pouvoir échanger sur les problèmes et les solutions, de pouvoir partager non seulement avec les collègues d'une même commission scolaire mais aussi avec ceux de toute une région. C'est là, finalement, que réside la richesse d'une telle diversité.

[...] le fait d'avoir toujours été en contact avec des gens autres que ceux qui font partie de mon quotidien, ça m'a enrichi constamment, ça m'a toujours redonné un petit outil de plus, une idée de plus, ça m'a permis d'aller valider une petite affaire, puis valider pas toujours à l'interne, par les même personnes [...] (A₈, FG).

Les données provoquées

Sur ce point, les directeurs ont été questionnés sur l'énoncé suivant: la richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés (voir tableau 4.16). Comme pour les autres énoncés touchant le plan humain, le niveau de contribution se situe dans les niveaux important et très important. Pour les gestionnaires, il est *«fort pertinent de voir*

TABLEAU 4.16

Importance relative en % des diversités des provenances et des parcours des personnes

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés.	39	2,6		5,1	48,7	43,6

comment un gestionnaire d'un autre secteur se comporte face à certaines situations» (A₂, QU). Il est de plus enrichissant d'échanger avec des gestionnaires venant d'autres milieux et d'autres niveaux d'intervention.

4.4.4 La synthèse de l'importance relative des conditions de formation

Il ressort des données suscitées lors des entrevues et des groupes de discussion que les apprenants et les intervenants ont dégagé les conditions de formation qui semblent favorables à l'amélioration de leurs compétences. En effet, les résultats du questionnaire renforcent les éléments dégagés sur des niveaux jugés importants et très importants. Ces mêmes résultats permettent d'avancer que toutes les conditions de formation sont importantes et qu'il est souhaitable de n'en négliger aucune dans la réalisation des activités de formation. Elles sont, à plusieurs égards, interdépendantes les unes des autres. Il est également possible de dégager deux strates de conditions de formation; celles jugées de grande importance par plus de la moitié des répondants et les autres jugées importantes et très importantes par une forte majorité de répondants.

La première strate se compose des conditions de formation suivantes jugées les plus importantes:

Au plan de l'efficacité:

Des contenus et des objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité du quotidien.

Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.).

La possibilité de choisir les thématiques.

L'expérience pratique et de terrain des intervenants (professeurs).

L'aspect de continuité dans la formation.

La possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux.

Au plan de l'efficience:

Les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte.

La possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes.

La complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants).

La possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages.

La taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'enseignement (cours) et de quatre à six personnes pour les activités d'encadrement (mentorat).

Le respect du rythme et du style d'apprentissage.

L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte.

Au plan humain:

La richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes.

La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation.

La deuxième strate se compose des conditions de formation suivantes:

Au plan de l'efficacité:

La diversité et l'équilibre des contenus.

La diversité des intervenants.

La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation.

Les travaux de réflexion sur et suite à l'action.

Une évaluation formative et continue.

La possibilité de modifier le contenu d'un cours à l'intérieur même du cours.

Les intervenants perçus comme des modèles.

La participation du groupe au choix des intervenants.

La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque.

Au plan de l'efficience:

La variation de stratégies pédagogiques.

La cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des formations.

Des locaux confortables et adéquats.

Au plan humain:

La dynamique entre les pairs (pendant la formation).

La richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés.

Cet ordre d'importance des conditions de formation, donné par les directeurs, ne vient pas diminuer l'importance qu'il faut accorder à des conditions de formation se retrouvant dans la deuxième strate. À titre d'exemple, il est sûrement utile de tenir en compte la variation des stratégies pédagogiques lorsque l'on organise de la formation. Cependant, cette classification apporte un éclairage sur certaines conditions à tenir prioritairement en compte dans la planification d'activité de formation.

Un sommaire

Le processus de présentation et d'interprétation des données a suivi l'ordre des événements du mouvement d'analyse décrit dans le tableau 3.1 et la figure 3.5 du troisième chapitre. Les données du premier mouvement, que l'on retrouve principalement à l'annexe VIII, ont servi, à partir de documents ou de situations existantes, à établir les bases sur lesquelles l'appareillage méthodologique s'est graduellement constitué pour tenter de répondre, le plus adéquatement possible, aux questions et objectifs de recherche.

Toujours en lien étroit avec les questions et objectifs de la recherche, le deuxième mouvement, le plus lourd, a permis de recueillir et de traiter une quantité considérable de données qualitatives. Ces données ont généré, à partir des propos recueillis auprès des apprenants et des intervenants, un ensemble de catégories et de sous-catégories se traduisant par des compétences et des conditions de formation.

Dans un dernier mouvement d'analyse, un questionnaire, construit à partir des compétences et des conditions ressortant du deuxième mouvement d'analyse, a permis d'étendre la partie de la recherche à un ensemble plus grand de directeurs impliqués et engagés dans un processus de formation continue, tout en fournissant des résultats sur l'importance relative des conditions de formation et des compétences identifiées.

Les principaux phénomènes mis en relief dans ce chapitre réfèrent d'abord à des informations déjà existantes tels les plans de cours et les évaluations de ces mêmes cours. Il est loisible de constater que les objectifs tirés des plans de cours couvrent les grands domaines de la littérature tels qu'identifiés dans le cadre de référence. De plus, les apprenants témoignent d'une forte satisfaction à l'égard de la formation reçue.

Ces premiers éléments ont servi de base à la collecte des données du premier objectif de recherche et ainsi permis d'identifier les principales compétences issues des activités de formation. Ces compétences, proposées par les apprenants et les intervenants, sont regroupées sous quatre catégories ou strates d'arche technique, relationnelle, culturelle et symbolique. Pour sa part, le deuxième objectif de recherche, soit la contribution de la formation reçue au développement des compétences, est jugé par les

apprenants, selon une contribution absolue et relative, comme très significative. Cet aspect vient notamment confirmer que les compétences identifiées sont en cohérence avec la formation.

Il est enfin possible de constater que le succès d'une telle formation repose sur un ensemble de conditions (troisième objectif) tant au plan des contenus ou des objectifs visés que des stratégies ou méthodes utilisées, que de l'importance d'établir un dialogue entre les pairs et de compter sur des ressources professorales reconnues.

Certains constats majeurs méritent une discussion plus large, laquelle fait l'objet du chapitre suivant.

Chapitre V

UNE DISCUSSION DE LA FORMATION CONTINUE ET DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

Ce chapitre se divise en deux parties. La première cherche à considérer davantage l'interprétation des données amorcée dans le quatrième chapitre en proposant des liens entre les données tirées de la présente étude et celles issues de la théorie connue. Ces liens permettent également de dégager des éléments théoriques nouveaux et émergents de l'étude. De plus, on vise à la compréhension avec la présentation de quelques schémas intégrateurs. Cette première partie porte sur les effets synergiques de la formation, de l'apprentissage et de la régulation des compétences ainsi que sur une représentation systémique.

La deuxième partie laisse libre cours aux réflexions du chercheur, à partir de constatations d'un questionnaire sur la vision et les systèmes du programme de formation continue et sur la vision et les systèmes de l'éducation primaire et secondaire au Québec. Ce chapitre vient, en outre, mettre une touche finale à la démarche de recherche.

5.1 LES SYSTÈMES ET LES EFFETS SYNERGIQUES DE LA FORMATION

Les conditions de formation ont été regroupées à l'intérieur de trois thèmes, soit l'efficacité (le fond, les résultats), l'efficience (la forme, les processus) et l'humain (les personnes). Chacun de ces thèmes regroupe une série de conditions de formation ayant été jugées selon leur niveau d'importance. Certaines ont été jugées plus importantes que d'autres; toutefois, aucune n'a été jugée peu importante. Il est possible d'affirmer que chaque condition de formation est importante en soi et qu'il est souhaitable de ne pas les dissocier les unes des autres.

Cet ensemble d'éléments différenciés, en interaction les uns avec les autres, constitue un tout organisé en un système (Voyer et Trudelle, 1996; Bertrand et Azrour, 1999). La synergie et l'interdépendance des conditions de formation peuvent se visualiser telles qu'elles apparaissent à la figure 5.1.

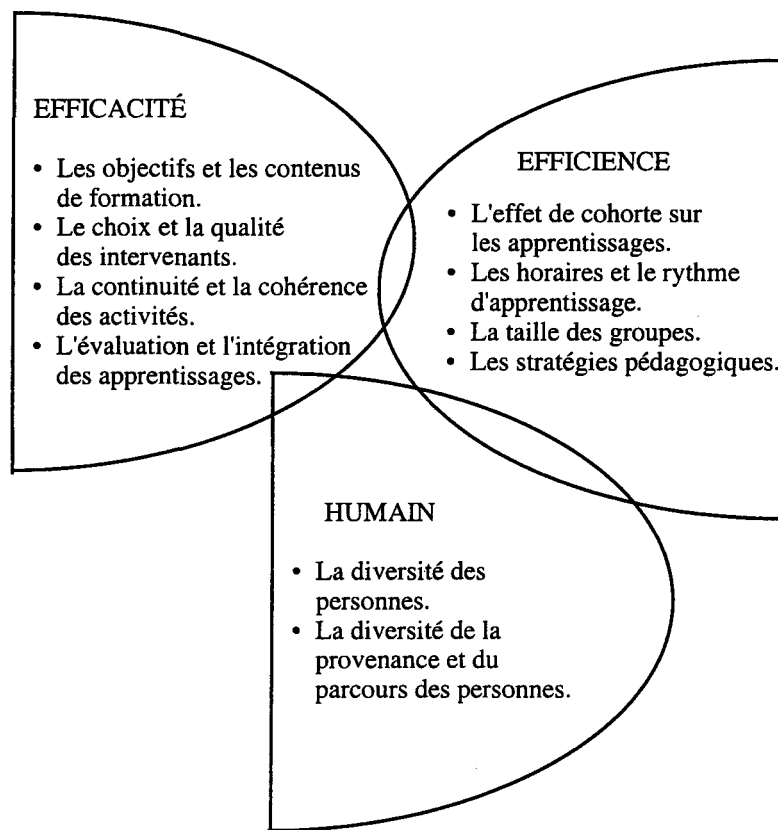


Figure 5.1: Éléments constitutifs du système de formation continue.

L'une des principales caractéristiques du programme de formation vient du fait que, bien que s'articulant sur un ensemble cohérent, celui-ci se construit tout au long du déroulement des activités et selon les besoins exprimés par les apprenants. Les différents choix proposés aux directeurs (contenu, intervenants, horaires, etc.) font en sorte que ceux-ci s'approprient leur formation dans le sens où il y a engagement, autonomie, implication, responsabilité et savoir-agir professionnel. Cet ensemble d'éléments se traduit par des apprentissages et l'évolution des compétences. On peut, dès lors, parler d'une «prise en charge» des apprenants, qui sont en quelque sorte les co-auteurs de leur propre formation. Cet élément est capital et déterminant car la planification et la réalisation des activités de formation deviennent beaucoup plus l'affaire des apprenants que

celle des intervenants qui ne sont que de passage, ou que celle des autorités du programme qui jouent le rôle de guide.

Cette dynamique de la prise en charge prend son essence dans l'engagement des participants, au sein d'un groupe de pairs, à se donner des activités de formation continue. Cet engagement est à l'origine de l'autonomie que prennent les apprenants dans leur processus de formation. Ils se sont appropriés leur processus de formation. L'engagement personnel mais également celui envers les autres membres du groupe est bien senti. Ils deviennent, individuellement et en groupe, leur propre autorité. Il en découle une élévation de l'intérêt personnel se concrétisant par une implication dans les décisions et les activités de formation. Les apprenants ont ainsi un impact personnel sur les personnes de leur entourage. L'implication amène les individus à se responsabiliser face à leurs apprentissages et au transfert de ceux-ci dans la pratique. Ce transfert se traduit sous la forme d'un nouveau savoir-agir professionnel. Il y a alors un bris avec la routine et une évolution constante des compétences. La dynamique de la prise en charge est illustrée à la figure 5.2.

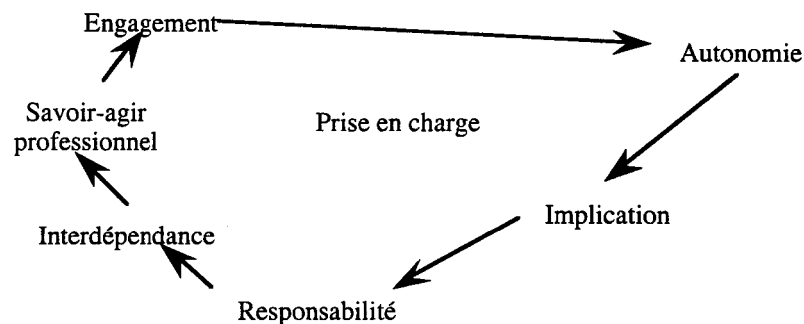


Figure 5.2: Dynamique de la prise en charge.

Cette prise en charge inverse la dynamique traditionnelle de formation et les résultats qui en découlent sont tout à fait intéressants. Il est possible de comparer cette situation à une théorie de gestion, soit celle de «l'empowerment», c'est-à-dire l'idée que l'autonomie et la responsabilité accordée aux individus et groupes est un moyen de les rendre plus performants.

La prise en charge d'un groupe d'individus sur la gouverne de leur formation continue de type ouvert, pour une longue période (plus de trois ans), est un phénomène

peu connu, autant au sein de la communauté universitaire qu'en d'autres lieux de formation. Un tel mode de formation continue semble promu à un bel avenir dans le sens où il permet de rejoindre le besoin d'évolution des compétences. L'application même de la dynamique de formation continue répond ainsi, dans une approche constructiviste, au besoin d'apprentissage des travailleurs en exercice. L'adéquation ici est peu surprenante car les conditions d'apprentissage ou la formation mise en place confèrent à la dynamique son caractère essentiellement «naturaliste»: autonomes et responsabilisés, les apprenants peuvent prendre appui sur leur centre de gravité et de ce fait, sont aptes à se mouvoir par eux-mêmes (tel que proposé par Bonneau et Corriveau, 1997), sans attendre, comme c'est trop souvent le cas, dans les approches traditionnelles, sur quelque mouvement externe. La «logique du vivant» l'emporte sur l'arsenal des impératifs et des dispositions institutionnelles usuelles. D'autant que l'on peut se poser la question si le fait de participer à un processus de formation continue chez les directeurs ne stimule pas chez ceux-ci l'utilisation d'autres voies pour faire des apprentissages et développer leurs compétences. On peut penser à des formes telles la recherche personnelle, la lecture, l'amélioration de son environnement de travail et l'enseignement auprès de pairs ou du personnel de l'école. Voilà autant d'aspects qu'il serait intéressant d'investiguer.

Plusieurs conditions de formation font référence aux effets résultant du vécu du groupe d'apprentissage que constitue la cohorte. D'emblée, il convient de souligner que les membres des cohortes sont volontaires et que les raisons qui motivent leur participation sont liées à leur désir personnel d'apprendre et de cheminer dans leur exercice professionnel. La formation se centre sur leurs besoins qui, eux, émergent des activités vécues sur les lieux de travail en l'occurrence dans les établissements d'enseignement.

L'apprentissage personnel dépend, en bonne partie, du partage des savoirs et des expériences de chacun aux autres membres du groupe. Ce partage implique un engagement, une participation et une générosité mutuelle entre les personnes impliquées dans la cohorte de formation. Les enseignants, pour leur part, ont également un savoir à partager. Ils ont, lors de leur passage au sein de la cohorte, une direction à donner pour livrer un contenu spécifique mais cette direction relève beaucoup plus de l'animation et de la supervision que de la gouvernance. Il se dégage également que les apprenants et les intervenants respectent, sur les échanges qui ont lieu, des règles de discrétion impli-

cites. Un lien de confiance et même d'amitié s'établit ainsi entre les membres d'un même groupe.

Il en résulte l'installation et l'intensification graduelles d'un réseau d'échanges et d'entraide professionnelles qui dépasse le cadre de la formation. L'aspect continu de la formation consolide ce réseau d'échange et les participants associent souvent les deux éléments. Plusieurs mentionnent que l'aspect continu de la formation est à préserver, que ce soit dans le cadre d'une accréditation universitaire ou non. Une dernière règle de fonctionnement du groupe touche son autonomie. Cette règle a été discutée sous l'aspect de la prise en charge.

La dynamique de l'effet de groupe est représentée à la figure 5.3 ci-dessous.

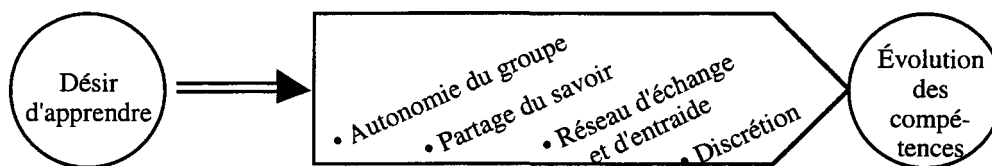


Figure 5.3: Dynamique de l'effet de groupe.

5.2 L'APPRENTISSAGE, LA RÉGULATION ET LES COMPÉTENCES

De toute évidence, les directeurs engagés dans le cheminement de formation affirment que leurs compétences se renouvellent ou qu'elles évoluent. Mais comment cela s'opère-t-il? À la lumière des propos recueillis auprès des différents acteurs, il ressort que les activités de formation font en sorte que des données nouvelles sont apportées. Celles-ci remettent en question les pratiques actuelles, ce qui permet de construire de nouveaux savoirs. Ces nouveaux savoirs sont par la suite mis en application dans la pratique et c'est là qu'entre en jeu le phénomène de la régulation. Pour Clément (1995, p.72), «les régulations et les autorégulations servent le processus d'apprentissage en permettant au sujet de prendre progressivement en charge la gestion de son apprentissage et d'acquérir l'autonomie nécessaire pour poursuivre son projet personnel: elles favorisent le développement de compétences nouvelles et des possibilités de transfert d'acquisitions». La régulation permet ainsi le réajustement des stratégies individuelles, d'apprentissage et de développement des compétences et ce, tout au long du processus

de formation continue. Le temps où s'effectue cette régulation a tout avantage à être suffisamment long pour permettre aux directeurs la mise en application des nouveaux savoirs dans la pratique.

Les allers-retours constants entre la formation, la pratique et la consolidation des compétences permettent une auto-évaluation et une évaluation collective du développement des compétences. Les apprenants, ayant pris en charge leur processus de formation, peuvent ainsi développer diverses compétences et revenir sur certaines compétences (selon leurs besoins) dans plusieurs activités de formation différentes. Cette variété permet même de consolider ou de faire un autre pas en avant dans l'évolution des compétences.

L'illustration de la façon dont s'opère cette évolution du niveau de compétences des directeurs d'établissement est présentée à la figure 5.4.

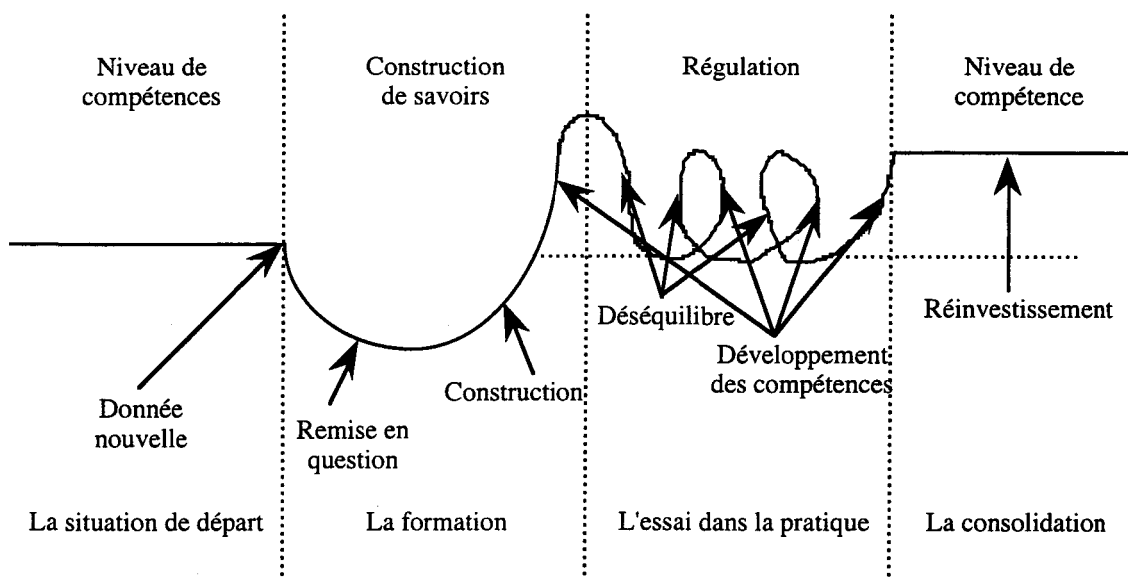


Figure 5.4: Opérationnalisation du développement des compétences par la construction et la régulation des savoirs.

Une telle opérationnalisation s'inscrit dans un mouvement complexe et difficile à fixer sur un instant précis d'autant plus qu'il s'ajuste suivant un rythme plus ou moins rapide et personnel à chaque apprenant.

D'autre part, l'analyse des principales compétences issues des activités de formation, par sa distribution, est révélatrice de l'actualisation du potentiel des directeurs impliqués. Ces compétences, classées par strates selon la typologie de Pelletier (1996), couvrent l'ensemble des strates identifiées (techniques, relationnelles, culturelles, symboliques) dont celles dites de niveaux ultérieurs. En effet, Pelletier mentionne que ce ne sont pas tous les directeurs qui parviennent à maîtriser les compétences des strates ultérieures. Certains, avec les risques d'une appréhension inadéquate des problématiques, se situent davantage dans les deux premiers niveaux que dans les deux niveaux ultérieurs.

La contribution de la formation au développement des compétences culturelles et symboliques permet de situer le répertoire et le niveau des compétences acquises par les directeurs d'établissement. Dans l'énoncé des règles de sa typologie, Pelletier (1996, p.100) affirme:

Dans chaque strate on retrouve le spectre des éléments de la strate précédente et des éléments constitutifs de la strate ultérieure. De telle sorte que, plus le positionnement de l'acteur se situe dans une strate ultérieure plus son répertoire de savoirs et/ou compétences est potentiellement élaboré.

Tous et toutes n'accèdent pas aux strates si, pour les besoins de leurs actions, ils arrivent à se maintenir en équilibre sur une strate donnée.

L'utilisation des compétences culturelles et symboliques prend une importance particulière lorsqu'elle est située dans le contexte actuel du renouvellement accéléré du bagage des compétences des directeurs. La contribution de la formation au développement de ce type de compétences est révélatrice d'une actualisation du potentiel des directeurs d'établissement bien ancrée dans la réalité d'une société tournée vers le savoir. Le développement des compétences, construit par les acteurs impliqués, répond ainsi aux préoccupations professionnelles des individus mais également aux impératifs organisationnels que vit actuellement le monde de l'éducation.

Dans un même ordre d'idées, l'analyse détaillée du profil de compétences, «du directeur idéal», proposé par le Consortium Inter-États (États-Unis) de l'accréditation des leaders scolaires (1996) nous révèle que le noyau central des compétences visées pour la fonction de directeur d'établissement se situe au centre des strates proposées

par Pelletier, soit dans les compétences relationnelles et culturelles mais sans négliger pour autant les compétences techniques et symboliques. Les compétences identifiées par les directeurs se situent sur cette même tendance des compétences relationnelles et culturelles. De plus, le niveau de contribution de la formation au développement des compétences et l'importance relative des diverses compétences renforcent cette observation.

On en arrive ainsi à mieux cerner, pour un moment donné, les fonctions et les tâches principales du directeur d'établissement. Cet aspect est, en soi, un facteur à considérer pour juger de la productivité du directeur. En effet, Drucker (1999, p.139) traite de ce point lorsqu'il identifie les facteurs de productivité du travailleur du savoir.¹

1. La productivité du travailleur du savoir veut qu'on se pose la question: quelle est la tâche?
2. Elle veut que l'on donne la responsabilité de sa productivité au travailleur du savoir lui-même. Le travailleur du savoir *doit* se gérer lui-même. Il doit jouir de *l'autonomie*.
3. L'innovation continue doit faire partie du travail, de la tâche et de la responsabilité du travailleur du savoir.
4. Son travail exige du travailleur du savoir un apprentissage continu, mais aussi qu'il enseigne régulièrement aux autres.
5. La productivité du travailleur du savoir n'est pas, du moins au premier chef, une question de *quantité* de production. La *qualité* est au moins aussi importante.
6. Enfin, il faut que le travailleur du savoir soit considéré et traité comme un «actif», non comme un «coût». Le travailleur du savoir doit *vouloir* travailler pour son organisation, de préférence à toute autre possibilité qui s'offre à lui.

Il est intéressant de noter la correspondance de plusieurs de ces facteurs avec le processus même de formation continue de type ouvert et de sa transférabilité dans les fonctions professionnelles des directeurs d'établissement, soit l'autonomie ou la prise en charge, l'apprentissage continu et l'interaction d'apprentissage avec les autres ainsi que l'innovation et la recherche de situations nouvelles.

¹ Travailleur du savoir: personne qui accède au monde du travail, à son poste et à sa position sociale grâce à sa formation et à sa compétence intellectuelle (Drucker, 1996, p.205).

5.3 UN ESSAI D'INTÉGRATION

Le présent schéma permet de présenter les principaux éléments, traités lors de la discussion, dans un tout organisé. Ces éléments sont, rappelons-le: les besoins de développement professionnel et le désir d'apprendre, le contexte et les conditions avec l'effet de groupe, la prise en charge et le système de formation, l'évolution des compétences avec l'apprentissage, la régulation dans la pratique, la satisfaction des directeurs, la construction et la continuité, le haut niveau de compétences et le profil équilibré. On voit ici une figure susceptible d'en permettre une intégration dans un tout dynamique.

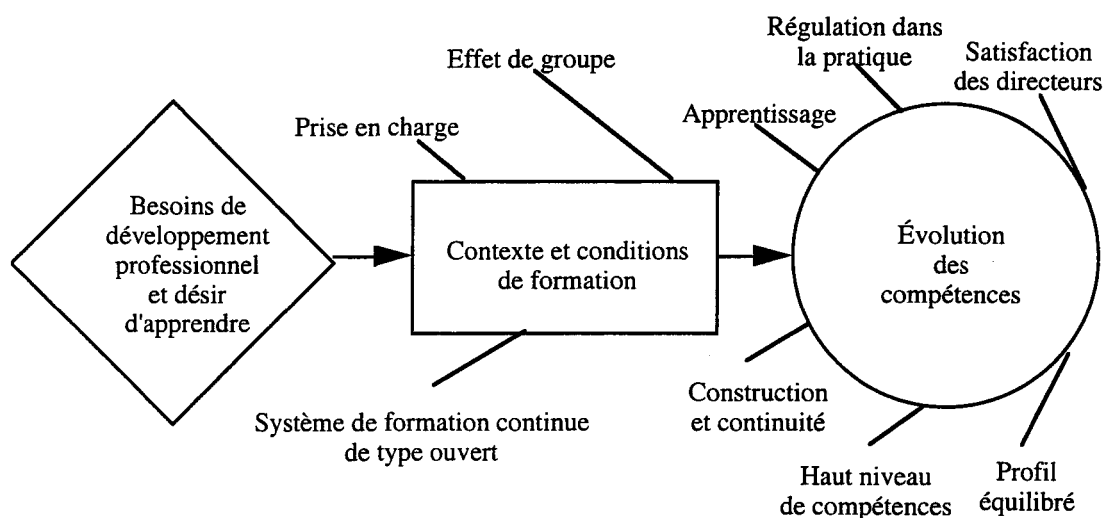


Schéma 5.5: Présentation schématique de la formation continue de type ouvert et évolution des compétences.

La lecture de cette figure nous amène à comprendre que les besoins de développement professionnel et le désir d'apprendre, combinés à un contexte et à des conditions de formation, donnent des résultats sur l'évolution des compétences.

5.4 LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET LES SYSTÈMES DE FORMATION

La première partie du cinquième chapitre dresse un certain nombre d'éléments caractéristiques se dégageant de la présente étude. Ces éléments, repris dans le schéma 5.1, illustrent bien les fondements épistémologiques, d'obédience constructiviste, du

programme de formation continue de type ouvert. Dans cette approche constructiviste, la place de l'individu est pleinement reconnue dans une dynamique lui permettant de devenir un acteur agissant dans un contexte et des situations qui deviennent, en quelque sorte, son monde. Les activités du programme se construisent et se réalisent, sur les bases d'un ensemble cohérent, à partir des besoins de formation jugés comme prioritaires et pertinents par les apprenants. La dynamique du programme a par ailleurs été présentée au troisième chapitre, à la section vécu de formation sans évaluation. Mais comment un tel programme a-t-il pu s'introduire dans une structure de formation universitaire de cycle supérieur? Voilà une question intéressante car elle permet de mieux comprendre certains facteurs ayant contribué à la réalisation du programme de formation, tel qu'il a été évalué dans cette recherche:

- le désir de développer une nouvelle niche de formation pour l'institution;
- les croyances des concepteurs appuyées par leurs expériences et leurs observations professionnelles;
- l'appui des hautes autorités (stimulé par le potentiel de croissance de clientèles pour l'institution);
- la construction et la mise en œuvre d'un programme se situant en dehors des balises généralement établies (géométrie variable);
- le développement d'une vision partagée, des retombées et des principes véhiculés par le programme de formation continue de type ouvert;
- la constitution d'une nouvelle banque d'intervenants (échappant à certaines contraintes des conventions collectives);
- la dérogation aux délais de planification et d'organisation des activités régulières (engagement des chargés de cours, planification des activités, paiement des cours, remise des notes);
- le rapprochement des lieux de formation près du lieu d'exercice professionnel des apprenants.
- la constitution de groupes stables.

Il est intéressant de constater la contribution de ces facteurs à la mise en place d'un projet novateur de formation alors que le gouvernement du Québec déploie actuellement des énergies considérables pour rénover son système d'éducation. D'autant que cette réforme s'appuie sur une conception de l'apprentissage et du développement des

compétences s'inspirant de croyances relevant d'une approche constructiviste. La dynamique de formation continue proposée aux directeurs peut-elle fonctionner auprès des jeunes? Le développement et l'évaluation des compétences des jeunes peut-elle se réaliser dans des conditions d'apprentissage se rapprochant de celles vécues par les adultes en formation continue? Ce qui est viable à un niveau, peut-il l'être à un autre?

De prime abord, le questionnement peut sembler farfelu; toutefois, les processus d'apprentissage ne s'appliquent-ils pas à toute personne? L'engagement et la motivation des individus ne relève-t-elle pas des mêmes réalités humaines? Notre système d'éducation n'a-t-il pas de la difficulté à susciter l'engagement et la prise en charge des jeunes face à leur projet d'apprentissage? Le taux et le niveau de réussite des jeunes ne posent-ils pas des questions sur la quantité des apprentissages mais également sur la qualité de la dynamique mise en place dans les classes et dans les écoles?

Il est possible de constituer, à partir des facteurs contributifs à la réalisation du programme de formation des directeurs d'établissement, deux catégories de facteurs: ceux relevant de la vision, de la planification ou de l'efficacité du programme (les cinq premiers facteurs énumérés ci-dessus) et ceux relevant des systèmes, processus ou de l'efficacité des moyens mis en place pour atteindre la vision ou les résultats escomptés (les quatre derniers facteurs énumérés). À noter que Payette (1993), dans le cinquième chapitre de son ouvrage traitant de l'efficacité des gestionnaires et des organisations, fait bien ressortir cette dynamique entre la vision et les systèmes ou entre l'efficacité et l'efficacité d'une organisation.

Dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, la vision ou les résultats attendus du ministère semblent bien établis et compris des intervenants. En fait, d'après les résultats d'un sondage réalisé auprès de ces mêmes intervenants par le MEQ (2001), la réforme bénéficie d'un soutien suffisamment important pour favoriser sa mise en place. Toutefois, des questions subsistent sur l'alignement des systèmes de l'organisation sur cette vision projetée. Une question de fond se pose: peut-on concilier des règles de fonctionnement bureaucratiques et des conventions de travail s'appuyant sur des bases d'ordre mécanistes avec une réforme des programmes de nature constructiviste?

Pour Block (1993), les organisations bureaucratiques freinent la responsabilité et sont synonymes de manipulation. Cet auteur privilégie plutôt une approche de prise en charge et de professionnalisme basée sur un contrat entrepreneurial plutôt qu'une approche de quantification des tâches basée sur un contrat patriarcal. Après s'être donné une vision stimulante, n'est-il pas temps d'étudier les points forts et les limitations des systèmes actuels de l'école québécoise? Pour Drucker (1999), cette analyse du type d'organisation convenant le mieux à sa mission et à sa vision, se révèle nécessaire.

A-t-on, dans nos organisations scolaires, sous prétexte ou par volonté d'établir une gestion de type participative, oublié le champ de développement de la performance de l'organisation au profit du champ de développement de la personne en accordant progressivement un ensemble de privilèges personnels aux travailleurs, ceux-ci allant parfois à l'encontre de la mission d'une organisation? Pour Lavendhomme (2000), la tension qui existe entre «l'individu» et le «groupe» et la tension qui existe entre «le droit à la reconnaissance de la personne» et le «respect des exigences du poste de travail» constitue les fondements de toute forme de vie sociale. Ne faut-il pas dès lors aligner tous les systèmes de l'organisation sur cette vision ou sur cette cause que constitue la réussite de tous les jeunes? Il y aurait certes ici matière à quelques travaux de recherche parmi les plus importants à réaliser.

L'approche de développement par compétences qui se veut, lorsque les conditions sont réunies, une source de développement pour des directeurs, apparaît, en effet, comme une voie prometteuse pour le développement des élèves québécois. Toutefois, comme en témoigne Lavendhomme (2000), un tel mouvement ne se réalise pas dans une perspective exclusivement basée sur la performance. L'humain et l'articulation des modes de relation entre celui-ci et l'organisation demeurent des éléments incontournables.

CONCLUSION

Cette recherche doctorale s'avère enrichissante à plus d'un point de vue. Tout d'abord, elle a permis d'apporter quelques éclairages sur l'évaluation d'une formation continue de type ouvert «*in vivo*». Cette formation est caractérisée par une programmation ouverte, une codécision (intervenants, apprenants) sur le contenu des activités et sur des activités distinctes dans leur nature et interreliées dans leur application. L'aspect méthodologique a nécessité l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif d'enquête varié et substantiel. La variété provient de l'utilisation de plusieurs méthodes et techniques de collecte de données; d'abord et surtout de nature qualitative, mais également de nature quantitative. Cette utilisation de méthodes variées, auprès de plusieurs groupes d'individus, a été échelonnée sur une période bien planifiée permettant de traiter les données antérieures pour les utiliser dans les étapes subséquentes de collecte d'information. Il en résulte une triangulation des méthodes et des données mais également une triangulation indéfinie. Un tel dispositif de recherche génère toutefois une quantité appréciable de matériel empirique dont il faut extraire les données pertinentes ou génératrices de sens. Un tel volume de matériel, à la fois matériel invoqué, matériel suscité et matériel provoqué, confirme le caractère multi-méthodologique de cette recherche qui se veut, en soi, une contribution originale à l'examen des résultats et des conditions de la formation continue des directeurs d'établissement. Toutefois, s'il est un aspect où il aurait été intéressant de pousser plus loin cette investigation, c'est celui de l'observation directe de l'opérationnalisation des compétences des directeurs d'établissement dans leur milieu de travail. Cette forme d'observation aurait permis d'ajouter des données pertinentes à la recherche mais elle aurait requis en contrepartie, compte tenu d'un ensemble de lieux à observer presque simultanément, la disponibilité d'une équipe de recherche assez nombreuse et expérimentée. Il est donc permis de constater que malgré l'identification et la description de certaines balises méthodologiques sur l'évaluation de la formation continue, les besoins relatifs à la construction du savoir méthodolo-

gique en ce domaine restent grands. Il serait ainsi souhaitable de pousser plus loin sur cette lancée et d'entreprendre des recherches en variant les dispositifs méthodologiques sur la formation et le développement des compétences.

Cette forme de recherche évaluative, portant sur la formation continue et l'évolution des compétences, s'inscrit tout à fait dans une tendance de compréhension des phénomènes générateurs de valeur ajoutée pour les individus comme pour les organisations. Elle apporte ainsi un éclairage supplémentaire à un domaine crucial pour le développement de l'individu ou de l'organisation. Le vécu des gestionnaires scolaires n'échappe pas à cette réalité car on leur demande d'agir dans des situations et des contextes changeants, nouveaux et dont les issues ne sont pas tracées à l'avance.

Sur l'aspect des conditions de formation, les résultats de cette recherche évaluative permettent de mieux comprendre les composantes et la dynamique d'un système de formation dit ouvert ou à «géométrie variable». En effet, l'identification et la compréhension des conditions de formation, d'abord comme des unités différenciées mais également dans leur relation d'interdépendance les unes des autres permet d'analyser des situations particulières dans un ensemble plus grand, à valeur plus générale.

La question des améliorations que la formation continue apporte à l'évolution des compétences des directeurs d'établissement prend une première forme par l'identification d'une série de compétences qu'il est possible de traduire dans un corpus cohérent et fidèle à la réalité contemporaine de l'exercice de cette profession. La simple identification de ces compétences constitue en soi un apport significatif au développement et à la connaissance de cette fonction. En effet, la constitution du «corpus professionnel» (knowledge and skill base) de la fonction de directeur d'établissement au Québec est peu documentée. Une telle base de données se construit par le regroupement de plusieurs recherches sur la fonction et la présente étude peut certainement y contribuer. Sous une deuxième forme, il est possible de constater que l'évolution des compétences suit un rythme formé d'allers-retours permettant la régulation, l'approfondissement et une plus grande maîtrise des compétences jugées, par les directeurs, comme fondamentales à la pratique professionnelle. De plus, la distribution même des compétences dans des strates retrouvant leur utilité selon la diversité et la complexité des situations, met en évidence

que la formation a contribué à développer des compétences de hauts niveaux pour les gestionnaires.

Enfin, force est de constater que la société actuelle et à venir va maintenir une pression de renouvellement des compétences sur les individus et sur les organisations dans lesquelles ils œuvrent. D'une part, les individus devront, pour affronter les situations nouvelles et variées, renouveler sur une base continue leur capital de compétences. C'est cet aspect qui, en premier lieu, assurera leur valeur et même leur avenir sur un marché du travail en pleine évolution. D'autre part, les organisations, si elles veulent croître et même survivre, auront à gérer un capital de compétences qui sera, en quelque sorte, leur principal levier de développement. Des approches appropriées de formation continue constituent un «*sine qua non*» pour relever cet enjeu individuel et collectif de l'évolution des compétences des travailleurs d'aujourd'hui et de demain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, MID CONTINENT REGIONAL EDUCATION LABORATORY. (1995). *Learner-centered Psychological Principles*. Traduit par Réginald Grégoire inc. pour la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec, 33 pages.
- ANADÓN, M. (1998). *Collecte et analyse de données qualitatives*. Chicoutimi: Notes du cours 3MED818, Université du Québec à Chicoutimi.
- ANADÓN, M. *et al.* (1998). *Le projet EDAMAZ: Évaluation interprétative*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Rapport de recherche.
- ANDERSON, M.E. (1991). *Principal How to Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders For America's Schools*. Oregon: University of Oregon, 90 pages.
- ARGYRIS, C. ET SCHÖN, D.A. (1992). *Theory in Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 224 pages.
- ASSEMBLÉE NATIONALE DU QUÉBEC (1998). *Loi sur l'instruction publique*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Bibliothèque Nationale du Québec, 167 pages.
- ASSOCIATION DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE DU SAGUENAY-LAC-ST-JEAN (ADSL) (1995). *L'organisation du travail et la réussite éducative*. Rapport du comité sur l'organisation du travail, mai, 115 pages.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DE NORMALISATION (AFNOR) (1989). *Gérer et assurer la qualité totale: Recueil de normes françaises*, Paris.
- BARNABÉ, C. (1995). *Introduction à la qualité totale en éducation*. Québec: Les Éditions Transcontinental inc., 147 pages.
- BARNABÉ, C. (1998). *La gestion totale de la qualité en éducation*. Montréal: Les Éditions Logiques, 582 pages.
- BEAUD, J.P. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique», dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.113-167.

- BÉDARD, R. (1999). *Les fondements de la pensée et de la pratique administrative*. Montréal: Hautes Études commerciales, 3 documents.
- BENABOU, C. (1997). «L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise», *Revue Gestion*, vol. 22, n° 3, pp.101-107.
- BENJAMIN, I., MÉNARD, F. et ROBERT, C. (1997). «Les délégués à la tutelle», *Sociologie et sociétés*, juillet-août, n° 143, pp.3-89.
- BERNATI, A., CARLSON, K., FUMAROLO, A., GONZALEZ, D. et TUNNEY, B. (1997). *LIFT Supporting the Development of Beginning Principals: Lyrics for Learning: Sound of Success*. Nashville: 29^e Conférence annuelle de la National Staff Development Council.
- BERTRAND, D. et AZROUR, H. (1999). *Réapprendre à apprendre. Au collège, à l'université et en milieu de travail. Théorie et pratique pour maîtriser les compétences transversales*. Montréal: Guérin, 434 pages.
- BLAIS, A. et DURAND, C. (1997). «Le sondage», dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.359-398.
- BLOCK, P. (1993). *The Empowered Manager*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Editor, 204 pages.
- BONAMI, M. et GARANT, M. (1996). *Système scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Paris et Bruxelles: DeBoeck Université.
- BONNEAU, G.A. et CORRIVEAU, L. (1990). «Formation continue du personnel enseignant: une expérience d'appropriation d'un perfectionnement de directrices et de directeurs d'école», dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (éd.). *Le développement professionnel continu en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.66-86.
- BONNEAU, G.A. (1991). «La recherche de la qualité: de la diversité à l'unité retrouvée?», dans L.P. Boucher (éd.). *L'analyse des données qualitatives*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, vol. 2, pp.5-30.
- BOUCHER, L.P. et L'HOSTIE, M. (1997). «Transformation des pratiques pédagogiques: un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable», dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (Éd.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.103-124.
- BOUTEILLER, D. (1997). «Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continue», *Revue Gestion*, vol. 22, n° 3, pp.14-25.
- BOYATZIS, R.E. (1982). *The Competent Manager*. New York: John Wiley and Sons inc.

- BRASSARD, A. et LESSARD, C. (1998). «L'émergence nord-américaine du changement en éducation: un double regard», dans G. Pelletier et R. Charron, *Diriger en période de transformation*. Montréal: Éditions AFIDES, pp.65-102.
- BRASSARD, A., BRUNEL, L., CORRIVEAU, L., PÉPIN, R. ET MARTINEAU, G. 1986). *Les rôles des directions d'école au Québec*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, 268 pages.
- BRIEN, R. (1997). *Science cognitive et formation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 3^e édition, 254 pages.
- BRUNET, L., BRASSARD, A. et CORRIVEAU, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal: Éditions Agence d'Arc, 215 pages.
- CAPLOW, T. (1970). «L'observation et l'analyse documentaire», dans T. Caplow *L'enquête sociologique*. Paris: A. Colin, coll. «U2».
- CLÉMENT, J. (1995). *La régulation, système de références pour les groupes d'analyse des pratiques professionnelles*. Cédex: Presses Universitaires du Septentrion, 388 pages.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1997). *Le profil de compétences. Directions d'établissement*. Montréal: CECM, 11 pages.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final. Québec: Ministère de l'Éducation, 90 pages.
- CONFÉRENCE DES SERVICES GÉNÉRAUX DES AA (1985). *Le mouvement des alcooliques anonymes devient adulte. La genèse du mouvement des AA*. Montréal: Le Service des publications françaises des AA du Québec , 394 pages.
- CONGER, J.A. (1989). *The Charismatic Leader*. San Francisco (London): Jossey-Bass Publishers, 211 pages.
- CONSEIL DU TRÉSOR (1987). «Les actions proposées», *Pour une rénovation de l'administration publique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle, Rapport annuel 1991-1992*. Québec: Avis au MEQ, 56pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*. Québec: Les Publications du Québec, 65 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation. Rapport 1995-1996 sur l'état des besoins de l'éducation*. Québec: Les Publications du Québec, 83 pages.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999a). *Diriger une école secondaire: un nouveau contexte, de nouveaux défis. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, 80 pages.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999b). *L'évaluation institutionnelle en éducation: une dynamique propice au développement. Rapport annuel 1998-1999*. Québec: Avis au MEQ, 137 pages.
- CONSTANDRIOPOULOS, A.P., CHAMPAGNE, F., POTVIN, L., DENIS, J.L. et BOYLE, P. (1990). *Savoir préparer une recherche*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 197 pages.
- CÔTÉ, J. (1998). «Nouvelles règles du jeu», *Le point en administration scolaire*, Montréal, automne, vol. 1, n° 2, p.23.
- CÔTÉ, N., ABRAVEL, H., JACQUES, J. et BÉLANGER, L. (1986). *Individu, groupe et organisation*. Montréal: Gaétan Morin éditeur, 439 pages.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil, 437 pages.
- DARESH, J.C. (1997). «Improving Principal Preparation: A Review of Common Strategies», *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, vol. 81, n° 595, pp.3-8.
- DEMING, W.E. (1988). *Hors de la crise*. Paris: Économica (traduction de *Out of the Crisis*, par J.M. Gogue).
- DEMOULIN, D.F. (1992). *Demographic Characteristics Associated with Perceived Self Efficacy Level of Elementary, Middle, and Secondary Principals*. Knoxville: University of Missouri, 16 pages.
- DOLBEC, A. et SAVOIE-ZAJC, L. (1997). «Implantation d'une culture de formation continue. Une formation pour les directeurs d'école», dans L.P. Boucher et M. L'Hos- tie (Éd.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Sainte-Foy: Pres- ses de l'Université du Québec, pp.85-122.
- DONALDSON, G.A., JR (1987). «The Maine Approach to Improving Principal Leader- ship», *Educational Leadership*, Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 45, n° 1, September, pp.43-45.
- ✓ DRUCKER, P. (1996). *Structures et changements. Balises pour un monde différent*. Paris: Éditions du Village Mondial, 302 pages.
- DRUCKER, P. (1997). «On n'a pas tué suffisamment de généraux», dans Fondation Drucker, *Le leader de demain*. Paris: Village Mondial, pp.9-13.
- DRUCKER, P. (1999). *L'avenir du management*. Paris: Éditions du Village mondial, 199 pages.

- DUBÉ, D. (1998). «L'intelligence au pouvoir: un passage obligé», *Répertoire des 300 PME*, Montréal, *Le Journal Les Affaires*, Publications Transcontinental, p.4.
- DUFFY, F.M. (1997). «Supervising Schooling, Not Teaching», *Educational Leadership, Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria Virginia, vol. 54, n° 8, may, pp.78-83.
- DUSSAULT, M. et BARNETT, B.G. (1996). «Peer-assisted Leadership: Reducing Educational Managers' Professional Isolation», *Journal of Educational Administration*, vol. 34, n° 3, pp.5-14.
- ERLANDSON, D.A. et ZELLNER, L.J. (1997). «Leadership Laboratories: Professional Development for the 21st Century», *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, vol. 81, n° 595, pp.45-50.
- ÉTHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sillery: Les Presses de l'Université du Québec, 360 pages.
- ÉTHIER, G. (1994). *La qualité totale, nouvelle panacée du secteur public?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 220 pages.
- FABI, B. et JACOB, R. (1994). «Se réorganiser pour mieux performer», *Gestion*, Montréal, septembre, pp.48-58.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (1996). *Pour une école autonome et responsable*, Montréal, sous la direction de Michel Gravel, 197 pages.
- FÉDÉRATION QUÉBÉCOISE DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT (1997). *L'école de la réussite*. Mémoire présenté à la Commission de l'Éducation, août, 38 pages.
- FETTERMAN, D.M. (1988). «A Qualitative Shift in Allegiance», dans D. Fetterman (Éd.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, pp.3-22.
- FETTERMAN, D.M. (1994). «Empowerment Evaluation and Accreditation in Higher Education», *Evaluation Practice*, Jai Press, vol. 15, n° 1, pp.1-15.
- FIRESTONE, W.A. (1987). «Meaning in Method: The Rhetoric of Quantitative and Qualitative Research», *Educational Researcher*, October, pp.16-21.
- FIRESTONE, W.A. et DAWSON, J.A. (1988). «Approaches to Qualitative Data Analysis: Intuitive, Procedural and Intersubjective», dans Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, pp.209-221.
- FORTIN, R. et GÉLINAS, A. (1997). «Gestion du perfectionnement chez les directions d'école», dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (Éd.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.55-67.

- FOSTER, E.S. et TINDALL, J.A. (1993). *The Principal's Role in Establishing a Peer Helping Program*. Las Vegas: National Association of Secondary School Principals, 6 pages.
- GAUDREAU, L. (1997). *La recherche évaluative*. Exposé présenté à l'Université du Québec à Montréal, 30 octobre.
- GERMAIN, C. (1991). «Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologiques», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, n° 1, pp.142-152.
- GERMAIN, C. (1997). *Les paradigmes de recherche en éducation: remarques d'ordre épistémologique*. Montréal: Université du Québec à Montréal, 7 pages.
- GINGRAS, F.P. (1997). «La sociologie de la connaissance», dans B. Gauthier (*sous la direction de*), *Recherche sociale*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, pp.19-48.
- GIRARD, L., MCLEAN, E. et MORISSETTE, D. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur, 202 pages.
- GLASSER, W. (1996). *L'école Qualité*. Montréal: Les Éditions Logiques, 365 pages.
- GOLEMAN, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle 2: cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris: Robert Lafont, 384 pages.
- GRAVEL, M. (1998). *Description d'emploi type, directeur, directrice d'établissement*. Montréal: Regroupement des associations de directions d'école (AAESQ, ACSQ, ADEM, AQPDE, FQDE), 14 pages.
- GRAVEL, M. et MOREL, S. (1998). *Traduction et adaptation des standards de l'Interstate School Leaders Licensure Consortium*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation.
- GRAVEL, M., BOIVIN, C. et DUFOUR, P. (2001). *Évaluation institutionnelle.. Quoi évaluer? Comment s'y prendre?* Québec : Guérin Éditeur
- GREENE, J.C. (1994). *Profil du directeur, directrice d'établissement*. Document élaboré pour les associations de directeurs, directrices d'établissement, AAESQ, ACSQ, ADEM, AQPDE, FQDE, Chicoutimi, 13 pages.
- GRÉGOIRE, R. (1990). *Les facteurs qui façonnent une bonne école. Rapport de recherche sélective et analytique*. Québec: Document préparé pour le Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, 78 pages.
- GRÉGOIRE, R. (1993). *La formation du personnel de direction de l'école. Un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*. Québec: Gouvernement du Québec, 122 pages.
- GRÉGOIRE, R. (1998). «La formation du personnel de direction des établissements d'enseignement en dehors du Québec», *Ressources humaines, spécial Direction d'école*. Sainte-Foy: Fédération des commissions scolaires du Québec, pp.11-16.

- GUAY, M. (1997). «La mesure du savoir: une idée qui fait son chemin», *Les 500 plus importantes entreprises au Québec*, Montréal, *Le Journal Les Affaires*, Publications Transcontinental, p.6.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1988). «Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies?», dans D. Fetterman (Éd.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, pp.89-115.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. California: Sage Publications, 294 pages.
- GUBA, E.G. et LINCOLN, Y.S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research: In Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, pp.105-117.
- GUILLEMETTE, R. (1997). *Vision de l'école de demain*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Conférence aux gestionnaires scolaires, 11 pages.
- HACCOUN, R., JEANRIE, C. et SAKS, A.M.. (1997). «Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation: vers un modèle diagnostique des impacts», *Revue Gestion*, vol. 22, n° 3, pp.108-113.
- HALLINGER, P. (1992). «Assessing and Developing Principal Instructional», *Educational Leadership*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 49, n° 5, February.
- HANDY, C. (1997). «Le nouveau langage de l'organisation et ses implications pour le dirigeant», *Le leader de demain*. Paris: La Fondation Drucker, Village Mondial, pp.31-47.
- INSTITUT NATIONAL DE QUALITÉ DU CANADA (1997). *Exercice d'évaluation de la qualité pour le secteur public*. Sherbrooke: Institut national de la qualité du Canada, 6 documents.
- INTERSTATE SCHOOL LEADERS LICENSURE CONSORTIUM (1996). *Draft Standards for Schools Leaders*. <http://ccsso.org/uislcsstds.htm>.
- JOCHUMS, B.L. et PESCHEY, E.S. (1993). «Using the Vignette Method in Formative Evaluation», *Evaluation Practice*, Jai Press, vol. 14, n° 2, pp.155-160.
- KOFFI, V., LAURIN, P. et MOREAU, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 258 pages.
- KOONTZ, H. et O'DONELL, C. (1980). *Management, principes et méthodes de gestion*. San Francisco et Montréal: McGraw-Hill éditeurs, 618 pages.
- KOWALSKI, T.J. (1999). *The School Superintendent*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 447 pages.
- KRUEGER, R.A. (1994). *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*. California: Sage Publications, 254 pages.

- KRUEGER, R.A. (1998). *Developing Questions for Focus Groups*. California: Sage Publications, 106 pages.
- LAVENDHOMME, E. (2000). «L'approche par compétence: cadre de référence souple ou contraignant», dans C. Basman, F.M. Gérard et X. Roegiers (éds), *Quel avenir pour les compétences?* DeBoeck Université, p.165-171.
- L'ÉCUYER, R. (1991). «La pratique de l'analyse de contenu: définition, étapes, problèmes et l'objectivation», dans L.P. Boucher (éd.), *L'analyse des données qualitatives*. Actes du Colloque des programmes de maîtrise et de doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi, pp.31-51.
- L'HOSTIE, M. (1998). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement: le cas d'un Cégep*. Thèse de Doctorat en éducation inédite, Université du Québec à Chicoutimi, 313 pages.
- LANDRY, C. et SERRE, F. (1995). *École et entreprise. Vers quel partenariat?* Québec: Presses de l'Université du Québec, 251 pages.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). «La théorisation ancrée (grounded theory): démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentes», dans *La recherche qualitative*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, pp.309-333.
- LAURIN, P. *et al.* (sous la direction de) (1998). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignants: rapport d'enquête auprès des professeurs des sciences de l'éducation des universités québécoises francophones*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 35 pages.
- LAWLER, E.E. III (1992). *The Ultimate Advantage. Creating the High Involvement Organisation*. San Francisco: Jassay-Bass Publishers, 204 pages.
- LEBOTERF (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 294 pages.
- LEBOTERF, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation, 415 pages.
- LECLERC, J. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion: la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Ste-Foy: P.U.Q., 321 pages.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris et Montréal: Édition Larousse.
- LEMLEY, R. (1997). «Thoughts on a Richer View of Principals' Development», *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, vol. 81, n° 595, pp.33-38.
- LESSARD-HÉBERT, M. *et al.* (1990). «Analyse et interprétation des données», dans M. Lessard-Hébert *et al.* *Recherche qualitative: Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Jeanne d'Arc, pp.103-113.

- LINCOLN, Y. (1994). «Tracks Toward A Postmodern Politics of Evaluation», *Evaluation Practice*, Jai Press, vol. 15, n° 3, pp.299-309.
- LUNENBURG, F.C. (1996). «Union-Management Relations and School Reform», *The Clearing House*, vol. 70, n° 2.
- MacBEATH, J. (1996). *Utilisations des indicateurs de rendement dans l'auto-évaluation scolaire*. Glasgow: Université Stathclyde, 11 pages.
- MARCELIN, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences: La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal: École des Hautes études commerciales.
- MARSH, D. (1992). «Enhancing Instructional Leadership, Lessons From the California School Leadership Academy», *Educational and Urban Society*, vol. 24, n° 3, pp.386-409.
- MIGUÉ, J.L. et MARCEAU, R. (1989). *Le monopole public de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 195 pages.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1988). «Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a Shared Craft», dans Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, pp.222-246.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: DeBoeck Université, 480 pages.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1994). *Data Management and Analysis Methods: in Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, pp.413-427.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, CONSEIL DU TRÉSOR, AAESQ, ACSQ, ADEM, AQPDE, FQDE (1999). *Cadres d'établissements des commissions scolaires: Programme d'évaluations des emplois. Liste des attributions, questionnaires et guides d'entrevue*. Québec: Gouvernement du Québec, 10 documents.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995a). *Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement. Rapport d'un comité d'étude*. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire, 33 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995b). *Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement. Résultats d'un sondage*. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire, 31 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995c). *Rapport sur la formation professionnelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Choisir plutôt que subir le changement: orientation de la formation continue du personnel enseignant*. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire, 17 pages.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, 55 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Document de consultation, Bibliothèque nationale du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999a). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec: Bibliothèque nationale du Québec, 20 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999b). *À la poursuite du succès: Un leadership en transformation*. Rapport du groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement. Québec: Gouvernement du Québec (document interne).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999c). *Élaboration des programmes en formation générale: assises conceptuelles*. Québec: Direction de la formation des jeunes, 14 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999d). *Soutenir le développement des ressources humaines pour "prendre le virage du succès"*. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire, 12 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Projet de soutien à la réforme: Enquête auprès des enseignants*. Montréal: Centre de recherche appliquée, Collège Méridien.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Montréal: Les Éditions Agence d'Arc inc., 434 pages.
- MORAND, M. et OUELLET, T. (1998). «La formation continue du personnel, un autre virage», *Le point en administration scolaire*, Montréal, Hiver, vol. 1, n° 3, p.5.
- MOREAU, A. (1998). «La formation continue, un voyage sans fin», *Le point en administration scolaire*, Montréal, Hiver, vol. 1, n° 3, pp.15-21.
- MORGAN, D.L. (1997). *Focus Group as Qualitative Research*. California: Sage Publications, 80 pages.
- MUCCHIELLI, A. et al. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Collin, 275 pages.
- NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS (1996). «Breaking Ranks: Changing and American Institution», *The High School Magazine*, mars-avril, pp.5-11.
- OUCHI, W.G. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese. Challenge*. Reading. PA: Addison-Wesley.

- OUELLET, A. (1984). «L'évaluation des apprentissages à la croisée des chemins: vers une évaluation créative», dans *Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Éditions NHP, pp.25-94.
- OUELLET, G., PONCELIN de RANCOURT, C. et BOURGET, F. (1999). «Le cadre: un rôle essentiel ou utile?», *Le Bulletin*, Confédération nationale des cadres du Québec, Sillery, janvier.
- PAQUETTE, C. (1984). «Idées et pratiques pour une évaluation ouverte et participative», dans *Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Éditions NHP, pp.203-262.
- PAQUETTE, C. (1996). «Portrait d'une école qui a de l'avenir», *Vie pédagogique*, n° 100, sept-oct, , pp.6-20. Montréal: MEQ.
- PAQUIN, M. (1986). *L'organisation du travail*. Montréal: Les Éditions Agence d'Arc inc., 199 pages.
- PATTON, M.Q. (1978). *Utilisation Focused Evaluation*. Beverly Hills (London): Sage Publications, 304 pages.
- PATTON, M.Q. (1982). *Practical Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, 318 pages.
- PATTON, M.Q. (1988). «Paradigms and Pragmatism», dans D. Fetterman (Éd.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*. New York: Praeger, pp.116-137.
- PATTON, M.Q. (1991). *Creative Evaluation*. California: Sage Publications, 296 pages.
- PATTON, M.Q. (1994). «Développemental Evaluation», *Evaluation Practice*, vol. 15, n° 3, pp.311-319.
- PAYETTE, A. (1992). «Les compétences des managers publics», dans R. Parenteau (sous la direction de), *Management Public, comprendre et gérer les institutions de l'État*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.197-218.
- PAYETTE, P. (1993). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 310 pages.
- PÉLADEAU, N. et MERCIER, C. (1993). «Approches qualitatives et quantitatives en évaluation de programmes», *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 2, automne, pp.111-124.
- PELLETIER, G. (1996). «Chefs d'établissement, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action», dans M. Bonami et M. Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Paris et Bruxelles: DeBoeck University, pp.87-113.
- PELLETIER, G. (1998). *Plaidoyer pour un métier impossible: diriger la maison Éducation*. Québec: Congrès de l'Association québécoise de direction des écoles, 11 pages.

- PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur, 125 pages.
- PERRON, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe: Edisem.
- PETERS, T.J. et WATERMAN, R.H. jr. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper and Row.
- PHAY, R.E. (1987). «Learning to Be Effective LEOS: The Principals' Executive Program», *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, vol. 81, n° 595, pp.50-57.
- PIAGET, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin, 192 pages.
- PITCHER, P. (1997). *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal: Les Éditions Québec/Amérique, Coll. «Presses H.E.C.», 264 pages.
- POUPART, J. (1981). «La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir», *Apprentissage et socialisation*, vol. 4, n° 1, pp.41-47.
- POUPART, J. (1997). *L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques dans la recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin, Éditeur, pp.173-206.
- RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL-CENTRE (1996). *Une démarche centrée sur les défis de gestion: compétences 2000*. Montréal: Bibliothèque Nationale du Québec, 5 documents.
- Règlements sur les conditions d'emploi des administrateurs, des directeurs d'école, des directeurs adjoints d'école, des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints des commissions scolaires pour catholiques* (1992). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Règlements sur les conditions d'emploi des administrateurs, des directeurs d'école, des directeurs adjoints d'école, des directeurs généraux et des directeurs généraux adjoints des commissions scolaires pour catholiques* (2000). Québec: Éditeur officiel du Québec.
- ROPERT, G. et HASPEL, R. (1996). *Construire des organisations qualifiantes ou comment concilier compétitivité et solidarité*. Paris: Les Éditions d'Organisations, 267 pages.
- SALVET, J.M. (1993). *Vers l'organisation du xx^e siècle*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 117 pages.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1997a). *La recherche interprétative qualitative*. Montréal: Doctorat en éducation, Notes du cours DME9005.

- SAVOIE-ZAJC, L. (1997b). «L'entrevue semi-dirigée», dans B. Gauthier (sous la direction de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec, pp.263-286.
- SCANS (1996). *Secretary's Commission and Achieving Necessary Skills*. (Traduction de Reginald Grégoire inc.), Québec.
- SCHAINKER, S.A. ET ROBERTS, L.M. (1987). «Helping Principals Overcome On-the-Job Obstacles to Learning», *Educational Leadership*, Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 45, n° 1, September, pp.43-45.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Québec: Les Éditions Logiques, 418 pages.
- SCHWANDT, T.A. (1994). *Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry: in Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications, pp.118-137.
- SCRIVEN, M. (1997). «Truth and Objectivity in Evaluation», dans *Evaluation for the 21st Century, A Handbook*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp.477-500.
- SECRÉTARIAT DE LA FONCTION PUBLIQUE 2000 (1990). «Le service au public», *Rapport du groupe de travail*, Bureau du conseil privé.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: First, (traduction de A. Gauthier), 462 pages.
- SERGIOVANNI, T.J. (1991). *The Principalsip. A Reflective Practice Perspective* (2^e éd.). London: Allyn and Bacon.
- SEYFARTH, J.T. (1999). *The Principal. New Leadership for New Challenges*. Upper Saddle Riner: Merrill Prentice Hall, 354 pages.
- SHARP, W.L., WALTER, J.K. et SHARP, H.M. (1998). *Case Studies for School Leaders, Implementing the ISLLC Sandards*. Lancaster: Technomic Publishing co. inc., 250 pages.
- SMITH, J.K. (1983). «Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue», *Educational Researcher*, Marsh, pp.6-13.
- SMITH, J.K. et HESHUSIUS, L. (1986). «Closing Down the Conservation: The End of the Quantitative-Qualitative Debate Among Educational Inquirers», *Educational Researcher*, January, pp.4-12.
- SMITH, J.W. et BORDONARO, T. (1996). *School Speaking to Stakeholders, Project Report: 1995-1996*. Montréal: Université McGill, 74 pages.
- SOMERVILLE, I et MROZ, E.J.. (1997). «New competencies for a new world», *The Organization of the Future*. San Francisco: Jossey Bass, La Fondation Drucker, 397 pages.

- SORIANO, F.I. (1995). *Conducting Needs Assessments, A Multidisciplinary Approach*. California: Sage Publications, 121 pages.
- SOUCY, G. (1993). Adaptation et validation de l'*Organizational Climate Description Questionnaire*. de A.W. Halpin et D.B. Croft. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal, 187 pages.
- ST-ARNAUD, Y. (1995). *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 223 pages.
- STAKE, R.E. (1997). «Advocacy in Evaluation», dans *Evaluation for the 21st Century, A Handbook*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp.270-476.
- STECHEER, B.M. et DAVIS, W.A. (1990). *How to Focus an Evaluation*. Newbury Park (California): Sage Publications.
- STEWART, D.W. et SHAMDASANI, P.N. (1990). *Focus Group, Theory and Practice*. California: Sage Publications, 153 pages.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques inc., 474 pages.
- TAYLOR, F.W. (1965). *La direction scientifique des entreprises*. Paris: Dunod (publié originalement en 1911 sous le titre «The Principles of Scientific Management»).
- THOMSON, S. (1993). *Principals for Our Changing Schools: Knowledge and Skill Base*. Lancaster: Scott S. Thomson Editor, Techomic Publishing, 21 textes.
- TOFFLER, A. et TOFFLER, H. (1997). «Préface», dans R. Gibson (sous la direction de). *Préparer le futur*. Paris: Village Mondial, pp.13-18.
- UNESCO (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, présidée par Jacques Delors. Éditions Odile Jacob, 312 pages.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1998). *Diplôme d'études supérieures de 2^e cycle en administration scolaire*. Chicoutimi: UQAC.
- VALLERAND, N. (1998). «Le savoir, un actif de mieux en mieux reconnu», *Répertoire des 300 PME*, Montréal, *Le Journal Les Affaires*, Publications Transcontinental, p.6.
- VAN DER MAREN, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 502 pages.
- VAN DER VLIST, A.G., ISHERWOOD, G., LUSTHAUS, C. ET FITZSIMONS, R. (1997). «Survey of Educational Needs of English Speaking», in *School Administrators in Quebec*. Montréal: Center of Educational Leadership, McGill University, 19 pages.
- VAYER, P. et TRUDELLE, D. (1996). *Logique du vivant et éducation*. Montréal: Éditions du CRP, 140 pages.

- VERGNAUD, G. (1993). «Apprentissages formels et informels dans les organisations», *Revue Performances humaines et techniques*, n° 75/76, 2.
- WEAVER HART, A. (1992). *The Social and Organizational Influence of Principals: Evaluating Principals on Organizational Criteria*. San Francisco: The Annual Meeting of the American Educational Research Association, 22 pages.
- WERNER, J.M. et SIMON, S. (1997). «Les méthodes de formation: même attrait pour les participants mais des résultats différents pour les entreprises», *Revue Gestion*, vol. 22, n° 3, pp.145-152.
- WILLOWER, D.J. (1994). *Educational Administration: Inquiry Values Practice*. Lancaster: Tectonic Publishing Co. Inc., 85 pages.
- ZÚÑIGA, R. (1994). *Planifier et évaluer l'action sociale*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 225 pages.

Annexe I

KNOWLEDGE AND SKILL BASE FOR PRINCIPALS (Thomson, 1993)

A. *Domaines fonctionnels*

Les domaines fonctionnels concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'école. Ils assurent le fonctionnement de l'établissement et la base de son projet éducatif. Ce sont:

1. Le leadership.
2. La capacité de réunir une information appropriée.
3. La capacité d'analyser un programme.
4. Le jugement.
5. L'utilisation appropriée des ressources humaines notamment.
6. La capacité de passer à l'action, de mettre en œuvre, d'implanter.
7. La délégation des tâches et des responsabilités.

B. *Domaines des ressources.*

Ces domaines attirent l'attention sur le cadre et l'étendue du projet éducatif de l'école. Ils se rapportent à ce qui constitue le noyau «technologique» de l'école («score technology of schools»), l'enseignement, les services, activités et ressources qui le soutiennent. Ce sont:

8. Le choix et l'adaptation générale des programmes.
9. L'application concrète d'un curriculum.
10. L'orientation des élèves et leurs activités hors programme.
11. La formation continue du personnel, enseignant en particulier.
12. La mesure de l'évaluation (des élèves, du personnel et de l'école comme telle).
13. La répartition des ressources (humaines, financières et matérielles).

C. Domaines interpersonnels

Ces domaines mettent en relief la haute portée des relations interpersonnelles au sein d'une école. Ils reconnaissent toute la valeur que revêtent les relations humaines dans la réalisation des objectifs personnels et professionnels des personnes et l'atteinte des buts de l'organisation. Ce sont:

14. La capacité de motiver les autres.
15. La capacité de saisir par l'intérieur les personnes et les situations.
16. L'expression orale.
17. L'expression écrite.

D. Domaines contextuels

Ces domaines reflètent le monde des idées, des idées et des rapports de force à l'intérieur desquels l'école opère. Ils s'appuient sur une exploration des influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes, qui agissent sur l'école. Ce sont:

18. Les valeurs philosophiques et culturelles.
19. Les lois, les règlements et les politiques.
20. Les politiques relatives à l'éducation et les influences politiques (y compris celles provenant de divers groupes d'intérêts).
21. Les relations avec l'opinion publique et avec les médias.

Annexe II

LE CONSORTIUM INTER-ÉTATS DE L'ACCREDITATION DES LEADERS SCOLAIRES*

Ébauche des principes pour les leaders scolaires

Principe 1: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants **en facilitant le développement, l'articulation, l'exécution, et la gestion d'une vision d'apprentissage partagée et soutenue par la communauté scolaire.**

Connaissance

Le gestionnaire scolaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- buts d'apprentissage dans une société pluraliste;
- principes de développement et d'accomplissement des plans stratégiques;
- théories des systèmes;
- sources d'information, de la collection des données et des stratégies d'analyse des données;
- communications;
- formation des consensus et des habiletés de négociation efficaces.

Dispositions (organisation)

Le gestionnaire scolaire croit en, valorise et soutient:

- une éducation pour tous;
- une vision scolaire favorisant un niveau élevé d'apprentissage;
- l'amélioration continue de l'école;
- l'inclusion de tous les membres de la communauté scolaire;
- une volonté de s'interroger sur ses présomptions, ses croyances et ses pratiques.

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- s'assurer que les étudiants ont les connaissances, les habiletés, les compétences et les valeurs nécessaires pour devenir des adultes heureux qui réussissent;
- faire le travail requis pour atteindre de hauts niveaux de performances personnelle et organisationnelle.

Performances (accomplissements)

Le gestionnaire scolaire facilite les processus et s'engage dans des activités en s'assurant que:

* Traduit et adapté par Gravel et Morel (1999), UQAC.

- la vision et la mission de l'école sont efficacement communiquées au personnel, aux parents, aux étudiants et aux membres de la communauté;
- la vision est communiquée aux moyens de symboles, cérémonies, contes, et autres activités semblables;
- le noyau central de la vision de l'école est conçu par tous les participants;
- un consensus relatif à la vision s'établit parmi les participants;
- les contributions des membres de la communauté scolaire et la réalisation de la vision sont reconnues et célébrées;
- le progrès vers la vision est communiqué à tous les participants;
- la communauté scolaire s'implique dans des efforts pour l'amélioration de l'école (participe dans la planification et la réalisation du projet éducatif);
- la vision façonne les programmes, les projets et les actions éducatives;
- un plan d'exécution, comprenant les objectifs et les stratégies pour mener à bien la vision et les buts clairement définis, est préparé;
- les données liées à l'évaluation de l'apprentissage de l'étudiant sont utilisées pour définir la vision et les buts de l'école;
- les données démographiques pertinentes liées aux étudiants et à leurs familles sont utilisées dans le développement de la mission et des buts de l'école;
- les obstacles à l'accomplissement de la vision sont identifiés, clarifiés et considérés;
- les ressources nécessaires sont recherchées et obtenues, pour soutenir la réalisation de la mission et des buts de l'école;
- les ressources actuelles sont employées pour soutenir la vision et les buts de l'école;
- la vision et les plans d'exécution sont régulièrement contrôlés, évalués et révisés.

Principe 2: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants **en préconisant, enrichissant et soutenant une culture scolaire et un programme d'enseignement efficace pour l'apprentissage de l'élève et l'accroissement professionnel du personnel.**

Connaissance

Le gestionnaire scolaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- l'accroissement et l'épanouissement de l'élève;
- théories appliquées d'apprentissage;
- théories motivationnelles appliquées;
- la conception, la réalisation, l'évaluation et le perfectionnement liés au curriculum;
- principes de l'enseignement efficace;
- stratégies de mesures, d'évaluation et de contrôle;
- la diversité et de sa signification pour les programmes d'enseignement;
- développement de modèles spécialisés (professionnels) de formation continue;
- processus d'innovation pour les systèmes, les organisations et les individus;
- rôle de la technologie dans la promotion de l'apprentissage et l'accroissement professionnel de l'étudiant;
- cultures de l'école.

Dispositions (organisations)

Le gestionnaire scolaire croit en, valorise et soutient:

- l'apprentissage de l'élève comme le but fondamental de l'enseignement;
- la proposition que tous les étudiants sont capables d'apprendre;
- la diversité des méthodes favorisant l'apprentissage des élèves;
- un apprentissage durable et ultime pour soi-même et pour les autres;
- un développement professionnel comme partie intégrale du projet éducatif;

- un environnement sûr et tolérant pour l'apprentissage.

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- supporter les avantages que la diversité apporte à la communauté scolaire;
- à préparer les élèves à devenir des membres actifs qui exercent des rôles dans la société.

Performances

Le gestionnaire scolaire facilite les processus et s'engage dans des activités en s'assurant que:

- tous les individus sont traités avec justice, dignité et respect;
- le développement professionnel vise à promouvoir l'apprentissage de l'élève comme le prévoit la vision et les buts de l'école;
- les étudiants et le personnel se sentent valorisés et importants;
- les responsabilités et les contributions de chacun sont reconnues;
- les obstacles à l'apprentissage de l'étudiant sont identifiés, clarifiés et considérés;
- la diversité est considérée dans le développement des (expériences) activités d'apprentissage;
- l'apprentissage durable et ultime est encouragé et modelé;
- il existe une culture d'attentes élevées de performance pour lui, pour l'étudiant et pour le personnel;
- les accomplissements de l'élève et du personnel sont reconnus et célébrés;
- les occasions multiples pour apprendre sont disponibles à tous les étudiants;
- l'école est organisée et est alignée pour la réussite;
- les programmes scolaires sont planifiés, réalisés, évalués et améliorés;
- les décisions scolaires sont fondées sur la recherche, la compétence des enseignants et les recommandations des savants;
- la culture et le climat de l'école sont contrôlés sur une base régulière;
- une variété de sources d'information est utilisée lors de la prise de décision;
- l'apprentissage de l'étudiant est évalué par le moyen d'une variété de techniques;
- des sources multiples d'informations concernant la performance sont utilisées par le personnel et les étudiants;
- une variété de modèles de supervision est employée;
- des programmes personnels et particuliers sont préparés pour répondre aux besoins des élèves et à ceux de leurs familles.

Principe 3: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants **en assurant la direction de l'organisation, les opérations et les ressources pour un environnement d'apprentissage efficace, efficient (compétent) et sûr.**

Connaissance

Le gestionnaire scolaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- théories et modèles d'organisations et des principes de développement organisationnels;
- procédés opérationnels aux niveaux de l'école et de la commission scolaire;
- principes et issues relatifs à la sûreté et la sécurité de l'école;
- la gestion et du développement des ressources humaines;
- principes et issues en rapport à la gestion des opérations fiscales de l'école;
- principes et issues se rapportant aux facilités et à l'utilisation de l'espace;
- dispositions légales affectant et régissant les opérations scolaires;
- technologies courantes qui soutiennent les fonctions d'administration.

Dispositions

Le gestionnaire scolaire croit en, valorise et soutient:

- des principes, des attentes et des performances de niveaux élevées.

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- prendre des décisions administratives pour rehausser l'apprentissage et l'enseignement;
- prendre des risques pour améliorer les écoles;
- faire confiance aux gens et à leurs opinions.
- accepter les responsabilités;
- impliquer tous les membres concernés dans le processus de gestion;
- favoriser un environnement sûr.

Performances

Le gestionnaire scolaire facilite les processus et s'engage dans des activités en s'assurant que:

- la connaissance de l'apprentissage, de l'enseignement et de (développement) l'épanouissement de l'élève est utilisée pour orienter les décisions administratives;
- les procédés opérationnels sont planifiés et gérés de façon à porter au maximum les possibilités de réussite;
- les nouvelles tendances sont reconnues, étudiées, observées et employées convenablement;
- les plans opérationnels, les procédés pour réaliser la vision et les buts de l'école sont établis;
- les négociations en vue d'un contrat collectif et autres accords conventionnels relatifs à l'école sont gérés efficacement;
- le réseau électrique de l'école, l'outillage, les systèmes de support fonctionnent avec sûreté, efficience et efficacité;
- le temps est géré en vue de réaliser au maximum l'atteinte des buts de l'école;
- les problèmes potentiels sont identifiés;
- les problèmes sont affrontés et résolus de façon favorable et adéquate;
- les ressources financières, humaines et matérielles sont justifiées pour les buts de l'école;
- les actions entreprises par l'école s'engagent dans le sens de soutenir l'amélioration continue de celle-ci;
- les systèmes organisationnels sont régulièrement contrôlés et modifiés;
- tous les membres concernés sont partie prenante aux décisions touchant l'école;
- la responsabilité est partagée afin de porter au maximum le sens de possession, d'appartenance et de responsabilité;
- des habiletés efficaces à l'élaboration et à la solution de problèmes sont utilisées;
- des habiletés efficaces de résolution de conflit sont utilisées;
- des habiletés efficaces de fonctionnement de groupe et de formation de consensus sont utilisées;
- des habiletés de communication efficaces sont utilisées;
- il y a utilisation efficace de la technologie dans la gestion des opérations scolaires;
- les ressources fiscales de l'école sont administrées avec responsabilité, efficience et efficacité;
- un environnement scolaire sûr, propre et esthétiquement agréable est créé et maintenu;
- les ressources humaines soutiennent l'atteinte des buts scolaires;
- la confidentialité et le secret des dossiers scolaires sont maintenus.

Principe 4: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants **en collaborant et faisant équipe avec les familles et les membres de la communauté, en répondant aux divers intérêts et besoins communautaires et en mobilisant les ressources de la communauté.**

Connaissance

Le gestionnaire scolaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- nouvelles tendances ayant un impact possible sur la communauté scolaire;
- conditions et des dynamiques de différentes communautés scolaires;
- ressources communautaires;
- relations communautaires et des stratégies et méthodes de marketing;
- modèles réussis de partenariats avec des organismes scolaires, familiaux, communautaires et d'enseignement supérieur.

Dispositions

Le gestionnaire scolaire croit en, valorise et soutient:

- une école faisant partie d'une communauté;
- la collaboration et la communication avec les familles;
- l'inclusion des familles et des autres membres concernés par l'école dans les processus de prise de décision;
- la proposition que la diversité enrichit l'école;
- la proposition que les familles ont à cœur les meilleurs intérêts de leurs enfants;
- un public renseigné (informé).

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- voir les familles comme des partenaires dans l'éducation de leurs enfants;
- supporter des ressources familiales et communautaires essentielles pour l'éducation (la formation) des étudiants.

Performances

Le gestionnaire scolaire facilite les processus et s'engage dans des activités en s'assurant que:

- la manifestation, la participation active et la communication avec la communauté sont une priorité;
- les rapports avec les leaders de la communauté sont identifiés, développés et entretenus;
- l'information à propos des préoccupations, des attentes et des besoins de la famille et de la communauté est utilisée régulièrement;
- il existe des liens avec différentes agences, services publics, entreprises privées et communautés religieuses;
- une crédibilité est accordée aux individus et aux groupes dont les valeurs et les opinions peuvent être discordantes;
- l'école et la communauté s'échangent réciproquement des ressources;
- les ressources disponibles de la communauté sont présentes pour supporter l'école à résoudre des problèmes;
- des associations sont établies avec les entreprises de la région, les institutions d'enseignement supérieur et des groupes communautaires pour consolider les programmes et soutenir les buts scolaires;
- les services d'intervenants sociaux sont intégrés aux programmes scolaires;
- tous les membres de l'école sont traités avec équité;
- la diversité est reconnue et valorisée;
- des relations efficaces sont développées et maintenues avec les médias;

- un programme des relations communautaires est établi;
- les ressources et les fonds publics sont utilisés convenablement et sagement;
- la collaboration communautaire favorise le personnel;
- des occasions sont prévues pour permettre au personnel de développer, en équipe, des habiletés essentielles.

Principe 5: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants **en agissant avec intégrité, impartialité et d'une manière éthique.**

Connaissance

Le gestionnaire scolaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- buts de l'éducation et du rôle du leadership dans la société moderne;
- structures éthiques et des perspectives sur l'éthique;
- valeurs de la communauté scolaire et de leurs particularités;
- codes d'éthique professionnels;
- la philosophie et de l'histoire de l'éducation.

Dispositions

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- examiner ses valeurs personnelles et professionnelles;
- démontrer un code d'éthique personnel et professionnel;
- manifester des valeurs, des croyances et des attitudes qui suscitent un niveau de performance supérieur chez les autres;
- agir comme modèle;
- accepter la responsabilité pour les actions (opérations) de l'école;
- considérer l'impact de ses pratiques (administratives) de gestion sur les autres;
- se servir de l'influence de sa fonction pour intensifier et améliorer la réussite des élèves plutôt que pour un gain personnel;
- traiter les gens honnêtement, équitablement et avec dignité et respect.

Performances

Le gestionnaire scolaire:

- examine ses valeurs personnelles et professionnelles;
- démontre un code d'éthique personnel et professionnel;
- manifeste des valeurs, des croyances et des attitudes qui suscitent un niveau de performance supérieur chez les autres;
- agit comme modèle;
- accepte la responsabilité pour les actions (opérations) de l'école;
- considère l'impact de ses pratiques (administratives) de gestion sur les autres;
- se sert de l'influence de sa fonction pour intensifier et améliorer le programme scolaire plutôt que pour le gain personnel;
- traite les gens honnêtement, équitablement et avec dignité et respect;
- protège les droits et la confidentialité des étudiants et du personnel;
- manifeste l'appréciation pour et la sensibilité à la diversité de la communauté scolaire;
- reconnaît et respecte l'autorité légitime des autres;
- examine et considère les valeurs prédominantes d'une communauté distincte;
- exige que les autres dans la communauté scolaire démontrent de l'intégrité et se comportent avec éthique;
- rend l'école accessible au sondage et l'évaluation du public;

- accomplit ses engagements, obligations conventionnelles et légales;
- applique honnêtement, sagement et pondérément les règlements et les procédures.

Principe 6: Le gestionnaire scolaire est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les élèves **en interprétant, réagissant au, et influençant les contextes politique, social, économique, légal et culturel.**

Connaissance

Le gestionnaire a la connaissance et la compréhension de(s):

- principes démocratiques et hiérarchiques du système scolaire;
- rôle de l'éducation publique dans le développement et le renouvellement d'une société démocratique et d'une économie productive;
- lois et règlements scolaires;
- systèmes et des procédés politiques, sociaux, culturels et économiques qui influencent les institutions scolaires;
- modèles et stratégies de changement utilisés dans les systèmes politiques, sociaux, culturels et économiques reliés à l'école;
- idées, forces et contraintes universelles qui influencent l'enseignement et l'apprentissage;
- dynamiques du développement de la politique et du professionnalisme sous notre système politique démocratique;
- l'importance de la diversité et de l'équité dans une société démocratique.

Dispositions

Le gestionnaire scolaire s'engage à:

- voir l'éducation comme une clé au développement social;
- reconnaître une variété d'idées, de valeurs et de cultures;
- engager un dialogue continu avec d'autres preneurs de décisions influençant l'éducation;
- participer activement aux processus de consultation relatifs aux grandes orientations en éducation;
- se servir des systèmes légaux pour protéger les droits de l'élève et rehausser ses possibilités de réussir.

Performances

Le gestionnaire scolaire facilite les processus et s'engage dans des activités en s'assurant que:

- l'environnement dans lequel fonctionnent les écoles est influencé selon l'intérêt des étudiants et de leurs parents;
- la communication circule au sein de la communauté scolaire à propos des tendances, des issues, des événements et les possibilités d'innovations pour l'école;
- il y a un dialogue continu avec les représentants de divers groupes communautaires;
- la communauté scolaire travaille à l'intérieur du cadre des politiques, des lois et des règlements décrétés par les autorités locales, d'État et fédérales;
- la politique publique est façonnée pour fournir une éducation de qualité aux étudiants;
- les lignes de communication sont développées avec ceux qui prennent les décisions à l'intérieur de la communauté scolaire.

Annexe III

LA DESCRIPTION D'EMPLOI TYPE

Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire (art. 96.12)¹, le directeur d'établissement s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés par l'établissement dont il assume la direction pédagogique et administrative, assiste le conseil d'établissement et applique ses décisions, favorise la concertation entre les parents, les élèves, le personnel de l'établissement et les autres intervenants ainsi que leur participation à la vie de l'établissement et à la réussite scolaire et applique les autres dispositions qui régissent l'établissement, conformément à la Loi sur l'instruction publique et aux politiques de la commission scolaire.

En ce sens, le directeur d'établissement est un leader éducatif qui se préoccupe et agit dans le sens de promouvoir la réussite de tous les étudiants:

- en coordonnant le développement, l'articulation, l'exécution et la gestion d'une vision d'apprentissage partagée et soutenue par la communauté scolaire²;
- en préconisant, enrichissant, et soutenant une culture scolaire et un programme d'enseignement efficace pour l'apprentissage des élèves et l'accroissement professionnel du personnel;
- en s'assurant la direction de l'organisation, les opérations et les ressources pour un environnement d'apprentissage efficace, efficient et sûr;
- en collaborant et faisant équipe avec les familles et les membres de la communauté, en regardant aux divers intérêts et besoins communautaires et en mobilisant les ressources de la communauté;
- en agissant avec intégrité, impartialité et d'une manière éthique;
- en interprétant, réagissant et influençant les contextes politique, social, économique, légal et culturel.

Les attributions caractéristiques

L'emploi des directeurs d'établissement comporte l'exercice de fonctions, d'attributions, de pouvoirs et de tâches, notamment dans les champs d'activités suivants:

A) La gestion pédagogique et éducative

L'établissement a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire (art. 36). Le projet éducatif de l'établissement contient les orientations qui tiennent compte des besoins de l'élève et des priorités de l'établissement et les mesures pour assurer la réalisation et l'évaluation du projet (art. 37).

¹ Références à la Loi sur l'instruction publique.

² Tirés des standards de l'«Interstate School Leaders Licensure Consortium».

Le directeur d'établissement:

- coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'établissement (art. 96.13.1°);
- prend des mesures et voit à l'amélioration continue de l'établissement (art. 74, 83, 96.15, 96.20, 96.21);
- établit des modalités d'évaluation institutionnelle (art. 74, 81, 82, 83, 96.12, 96.13);
- approuve, refuse ou, à défaut de propositions, prend les décisions en ce qui concerne (après consultation du conseil d'établissement):
 - les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves (art. 96.15.1°);
 - les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques (art. 96.15.2°);
 - le choix, dans le cadre du budget de l'établissement, des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études et ce, après consultation du conseil d'établissement (art. 96.15.3°);
 - les normes et modalités d'évaluation des apprentissages en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire (art. 96.15.4°);
 - les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre du primaire (art. 96.15.5°);
- établit un plan d'intervention adapté au besoin d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage avec l'aide des parents ou du personnel qui dispense des services à l'élève. Il voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe les parents (art. 96.14);
- fait la demande, s'il y a lieu, pour attribuer à un programme d'études local, un nombre d'unités supérieur à celui prévu au régime pédagogique (art. 96.16);
- peut décider, sur demande motivée des parents, d'admettre un enfant à l'éducation préscolaire pour l'année scolaire où il serait admissible à l'enseignement primaire (art. 96.17) ou admettre un élève à l'enseignement primaire pour une année additionnelle (art. 96.18).

Le directeur d'établissement élabore des propositions, après consultation du personnel concerné, pour approbation par le conseil d'établissement, sur les sujets suivants:

- les modalités d'application du régime pédagogique (art. 84);
- l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou l'adaptation pour les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études proposés par le ministre et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves (art. 85);
- le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option (art. 86);
- la mise en œuvre des programmes de services complémentaires et particuliers visés par le régime pédagogique et déterminés par la commission scolaire ou prévue dans une entente avec cette dernière (art. 88);
- la politique d'encadrement des élèves relative à l'utilisation à des fins pédagogiques et éducatives du temps hors enseignement et hors horaire, l'aménagement d'activités parascolaires et le développement de moyens pour favoriser la réussite scolaire des élèves (art. 75);
- les règles de conduite et les mesures de sécurité applicables aux élèves (art. 76).

Le directeur d'établissement gère les services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, y compris des services d'enseignement en dehors des périodes d'enseignement ou des jours de classe qui peuvent être organisés par le conseil d'établissement (art. 90).

Dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion pédagogique et éducative, le directeur d'établissement **croit en, valorise et soutient**:

- une éducation pour tous basés sur les principes d'égalité des chances;
- une mission scolaire favorisant un niveau élevé d'apprentissage;
- l'amélioration continue de l'établissement;
- l'apprentissage de l'élève comme but fondamental de l'enseignement;
- la diversité des méthodes favorisant l'apprentissage des élèves;
- des principes, des attentes et des performances de niveau élevé;
- un environnement sécurisant et tolérant pour l'apprentissage.

Toujours dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion pédagogique et éducative, le directeur d'établissement **s'engage à**:

- s'assurer que les étudiants ont la connaissance, les habiletés, les compétences, les attitudes sociales et les valeurs nécessaires pour devenir des adultes heureux qui réussiront et des citoyens responsables;
- prendre des risques et innover pour améliorer l'établissement;
- prendre des décisions administratives pour rehausser l'apprentissage et l'enseignement;
- susciter la participation des parents;
- prendre toutes mesures utiles pour attirer vers son établissement la clientèle nécessaire à son développement.

B) La gestion des ressources humaines

Le directeur d'établissement:

- gère le personnel de l'établissement et détermine leurs tâches et leurs responsabilités, en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière (art. 96.21);
- fait part à la commission, après consultation des membres du personnel de l'établissement, des besoins de l'établissement pour chaque catégorie de personnel ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel (art. 96.20);
- voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'établissement convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives (art. 96.21);
- demande des propositions aux enseignants ou aux membres du personnel concernés et approuve ou non celles-ci, sur les programmes d'études locaux, les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique, les modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève, les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre du primaire (art. 96.15);
- favorise le travail d'équipe;
- participe à la sélection et à l'engagement du personnel de l'établissement;
- s'assure d'une saine gestion du remplacement du personnel absent, des postes vacants et de la suppléance;
- applique les conventions collectives en y incluant les consultations et les cas disciplinaires, s'il y a lieu;
- supervise le personnel et les stagiaires;
- fait appliquer les règles et les normes concernant la santé et la sécurité au travail;
- assure le recrutement, l'accueil, l'encadrement et le suivi des bénévoles œuvrant dans l'établissement.

Dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion des ressources humaines, le directeur d'établissement **croit en, valorise et soutient**:

- un apprentissage durable et continu pour soi-même et pour les autres;
- un développement professionnel comme partie intégrante du projet de l'établissement.

Toujours dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion des ressources humaines, le directeur d'établissement **s'engage à**:

- accepter les responsabilités;
- impliquer tous les membres concernés dans le processus de gestion;
- considérer l'impact de ses pratiques de gestion sur les autres;
- traiter les gens honnêtement, équitablement, avec dignité, respect et considération;
- agir comme un modèle.

C) La gestion des ressources matérielles

Le directeur d'établissement:

- gère les ressources matérielles de l'établissement (art 96.23) et après consultation du conseil d'établissement, fait part à la commission scolaire des besoins de l'établissement en biens et services ainsi que des besoins d'amélioration, d'aménagement, de construction, de transformation ou de réfection des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'établissement (art. 96.22);
- voit à la propreté de l'établissement;
- assume la responsabilité de la prévention des incendies et l'application des mesures d'urgence et de sécurité.

Le directeur d'établissement propose au conseil d'établissement:

- une utilisation des locaux et immeubles mis à la disposition de l'établissement (art. 93). Le conseil d'établissement peut organiser des services ou activités dans les locaux de l'établissement. Seules les ententes sur plus d'un an sont préalablement autorisées par la commission scolaire (art. 93).

Le directeur d'établissement supporte le conseil d'établissement:

- pour la fourniture de biens et services dans l'établissement, exigeant de conclure un contrat, au nom de la commission scolaire, avec une personne ou un organisme. Une contribution financière versée au budget de l'établissement peut être exigée des utilisateurs (art. 91).

Dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion des ressources matérielles, le directeur d'établissement **s'engage à**:

- favoriser un environnement sécuritaire et propice aux apprentissages;
- fournir une organisation matérielle répondant aux exigences de l'apprentissage des élèves.

D) La gestion des ressources financières

Le directeur d'établissement:

- prépare le budget annuel de l'établissement en s'assurant du maintien et de l'équilibre entre les dépenses et les ressources financières allouées par la commission scolaire, le soumet au conseil d'établissement pour adoption et à la commission scolaire pour approbation, en assure l'administration et en rend compte au conseil d'établissement (art. 96.24). Le budget constitue des crédits distincts, au sein du budget de la commission scolaire (art. 277);
- propose au conseil d'établissement des modalités d'utilisation des surplus ainsi que des fonds spécifiques de l'établissement et applique les décisions de celui-ci en conformité avec les orientations de la commission scolaire;

- connaît et utilise les règles de financement du MEQ pour établir les fonds générés par l'établissement afin de préparer le budget annuel;
- utilise les objectifs, les principes et les critères publics donnés par la commission scolaire pour aider à la préparation du budget;
- voit à l'administration des revenus produits par la fourniture de biens et services visés à l'article 90 et imputés aux crédits attribués à l'établissement (art. 92);
- voit à l'administration des revenus générés par des dons, legs, subventions ou autres et tenus dans un fond à destination spéciale créé à cette fin pour l'établissement par la commission scolaire (art. 94).

Dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion des ressources financières, le directeur d'établissement **s'engage à**:

- prendre les moyens pour assurer un niveau de ressources satisfaisant aux conditions à établir pour favoriser l'apprentissage des élèves;
- appliquer les règles de gestion des fonds publics généralement reconnues en matière comptable.

E) La gestion de la communication et de la concertation

Le directeur d'établissement:

- écoute et recueille l'information provenant de tous les groupes;
- favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel de l'établissement et leur participation à la vie de l'établissement et à la réussite scolaire (art. 96.13.3);
- agit à titre d'intervenant privilégié, particulièrement entre l'équipe-établissement, le conseil d'établissement, les collaborateurs sociaux externes, les entreprises, les autres ordres d'enseignement et la commission scolaire;
- intervient comme conciliateur et arbitre dans les relations entre le personnel de l'établissement, les élèves et les parents;
- favorise une implication active des familles dans le cheminement scolaire des élèves;
- coordonne la publicité et l'information et promeut l'école;
- assure les liaisons avec la population en général;
- entretient les relations avec les médias;
- informe la communauté que dessert l'établissement, des services qu'elle offre et lui rend compte de leur qualité (art. 93);
- approuve la diffusion de toute information présentant un caractère officiel;
- favorise la participation d'organismes du milieu dans la réalisation de projets visant la réussite des élèves;
- s'implique dans la communauté;
- participe aux débats publics en éducation;
- supporte le conseil d'établissement dans l'organisation, en dehors des heures de classe, d'activités sociales, culturelles ou sportives (art. 90);
- participe au développement régional.

Dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion de la communication et de la concertation, le directeur d'établissement **croit en, valorise et soutient**:

- l'inclusion de tous les membres de la communauté scolaire;
- un établissement faisant partie de la communauté;
- la communication et la collaboration avec les familles;
- l'inclusion des parents et des autres membres concernés par l'établissement dans le processus de prise de décision;
- un partenariat avec les entreprises et les universités.

Toujours dans le cadre de ses fonctions, attributions, pouvoirs et tâches liés à la gestion de la communication et de la concertation, le directeur d'établissement **s'engage à**:

- tirer profit des avantages que la diversité apporte à la communauté scolaire;
- faire confiance aux gens et à leurs opinions;
- voir les familles comme des partenaires dans l'éducation de leurs enfants;
- supporter les ressources familiales et communautaires essentielles pour l'éducation;
- renseigner le public;
- participer activement aux processus de consultation relatifs aux grandes orientations en éducation.

F) La gestion des TIC

Le directeur d'établissement:

- établit, réalise et évalue périodiquement le plan d'intégration et d'utilisation des technologies de l'information et des communications dans l'établissement au niveau du curriculum des ressources pédagogiques, humaines, matérielles et financières;
- organise de la formation et du perfectionnement relativement à l'utilisation des outils et systèmes informatisés;
- voit à l'entretien et à la bonne marche des équipements;
- s'assure d'une utilisation éthique, adéquate et conforme des équipements mis à la disposition des élèves et des personnels.

G) La gestion des services de garde et du dîner

Le directeur d'établissement:

- organise les services de garde, selon les modalités convenues entre la commission scolaire et le conseil d'établissement, dans les locaux de l'établissement ou dans d'autres locaux;
- voit à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'établissement;
- propose les règles de conduite et les mesures de sécurité pour les élèves (art. 76).

H) La gestion de la commission scolaire

Le directeur d'établissement:

- transmet à la commission scolaire les informations relatives à l'inscription des élèves (art. 96.19);
- participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire (art. 96.25);
- exerce les fonctions et pouvoirs que lui délègue le conseil des commissaires (art. 96.26);
- participe aux différents comités de travail de la commission scolaire;
- exerce, à la demande de la commission scolaire, des fonctions autres que celles de directeur d'établissement (art. 96.26);
- supporte le conseil d'établissement:
 - en vue de fournir tout renseignement exigé par la commission scolaire, pour l'exercice de ses fonctions (art. 81 et 218.1);
 - pour préparer un rapport annuel et le transmettre à la commission scolaire (art. 82).

Annexe IV

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ADMINISTRATION SCOLAIRE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (UQAC)

Voici une brève description des Programmes d'études supérieures en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Les points mentionnés concernent les visées, l'objectif général, la clientèle, le fonctionnement et les principales caractéristiques du programme.

Les visées. Les programmes d'Études supérieures de 2^e cycle en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi, offerts aux gestionnaires en exercice et aux aspirants à de telles fonctions, s'inscrivent dans une perspective de formation continue que l'on peut définir ainsi: «La formation continue désigne un ensemble cohérent d'action et d'activités dans lesquelles s'engagent les gestionnaires scolaires, en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle, dans le but de favoriser la réussite éducative de tous les élèves.» (Gravel, 1999).

La mise à jour et l'enrichissement des pratiques professionnelles des gestionnaires font ressortir le souci et le besoin ressenti de développer et de faire évoluer les compétences des gestionnaires. Cette évolution du «savoir agir» du gestionnaire s'articule autour d'une pratique professionnelle dépassant le prescrit par la mise en œuvre d'actions ou la réaction aux événements reliés aux contextes d'exercice. Une formation professionnalisante prépare à une réflexion sur l'action, pour rechercher, après coup, des solutions à des problèmes réels rencontrés mais aussi à une réflexion dans l'action qui rend le gestionnaire capable de modifier ses actions sur le champ et de s'adapter.

Les programmes de formation de l'Université du Québec à Chicoutimi visent la compétence professionnelle à partir de trois pôles majeurs, soit l'apprentissage, la prise en charge et l'amélioration continue.

L'objectif général. L'objectif général des programmes est de permettre aux cadres scolaires, aux directeurs et aux directrices d'établissement scolaire en exercice, de même qu'aux aspirantes et aux aspirants reconnus à ces fonctions, d'acquérir des concepts et des connaissances leur permettant, sur la base d'un renouvellement critique, de développer des habiletés qui favoriseront l'adaptation aux réalités actuelles et futures du monde de l'administration scolaire.

Plus spécifiquement, ces programmes visent, dans un contexte de réorganisation du travail en milieu scolaire, à permettre: d'acquérir des connaissances théoriques; d'analyser et de comprendre les situations nouvelles et les problématiques qui marquent l'exercice de leurs fonctions; d'utiliser une approche créative dans la recherche de

solutions liées à ces problématiques; de développer une réflexion critique sur leurs pratiques; d'échanger et de confronter leurs réflexions avec celles d'autres collègues sur des problématiques communes; de réinvestir les résultats de leurs apprentissages dans leur pratique professionnelle.

La clientèle. Ces programmes s'adressent et sont réservés aux cadres scolaires, aux directeurs et aux directrices d'établissement scolaire. Ces personnes détiennent un diplôme universitaire de premier cycle de 90 crédits, dans un champ de spécialisation approprié, ou l'équivalent, et ont à leur actif au moins cinq à huit années d'expérience pertinente (Règlement sur les conditions d'emploi des directeurs d'école, 1992).

Le fonctionnement. Les programmes en administration scolaire sont constitués d'une activité obligatoire et de quatre activités optionnelles de trois crédits chacune, pour un total de 15 crédits. Ils ne sont offerts qu'à temps partiel, à raison d'au moins deux activités par année. Le contenu minimal (thèmes à couvrir) est déterminé pour chacune des activités (choisies par les étudiants). Toutefois, avant d'entreprendre une activité, les étudiantes et les étudiants, de concert avec la personne-ressource responsable du cours, conviennent des autres thèmes à approfondir pour compléter et enrichir le contenu de base identifié et ce, en fonction de leurs besoins et de leurs préoccupations spécifiques.

Les programmes se caractérisent bien par deux mots:

- SOUPLESSE:
 - au niveau des contenus,
 - au niveau des ressources,
 - au niveau des modalités d'organisation.
- RIGUEUR:
 - par le suivi des étudiants,
 - par la cohésion du cheminement des cohortes,
 - par un contenu du niveau deuxième cycle.

Ces caractéristiques, plus particulièrement la souplesse, permettent un ajustement aux événements ou situations agissant sur l'environnement.

Annexe V

LA LISTE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES PAR LA COHORTE POINTÉE DANS LA PRÉSENTE RECHERCHE

Hiver 1997	La gestion en milieu scolaire (cours obligatoire).
Automne 1997	La gestion des activités éducatives.
Hiver 1998	La gestion des ressources financières et matérielles en milieu scolaire.
Automne 1998	La gestion des ressources humaines en milieu scolaire.
Hiver 1999	La relation école-environnement.
Automne 1999	Mentorat I.
Hiver 2000	La gestion de soi.

Annexe VI

**LA FICHE D'ÉVALUATION
DES COURS**

Titre, sigle et groupe du cours: _____

Session: _____

Professeur(e): _____

LÉGENDE:

- (1) Très insatisfaisant
- (2) Insatisfaisant
- (3) Acceptable
- (4) Satisfaisant
- (5) Très satisfaisant

Note: Les commentaires doivent être portés à la dernière page; ils seront brefs, constructifs et non répétitifs.

Le plan de cours (syllabus)

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Le cours a-t-il, dans son ensemble, respecté ou rejoint de façon satisfaisante le plan de cours présenté en début de trimestre? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|

L'insertion du cours dans le programme

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 2. Comment le cours s'est-il articulé aux autres cours du programme? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|

Les objectifs du cours

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 3. Dans quelle mesure les objectifs du cours sont-ils pertinents pour assurer votre formation professionnelle? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|

Le contenu du cours

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 4. Dans quelle mesure le contenu du cours a-t-il permis l'atteinte des objectifs proposés? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|

La démarche pédagogique

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 5. Dans quelle mesure les formules pédagogiques utilisées dans le cours ont-elles favorisé l'atteinte des objectifs? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Dans quelle mesure le climat de la classe a-t-il favorisé l'apprentissage? | N | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Le calendrier de travail

7. Évaluez la distribution sur l'ensemble de la session des travaux à remettre et des examens. N 1 2 3 4 5
8. Évaluez la pertinence des travaux demandés en regard des objectifs poursuivis. N 1 2 3 4 5

Les évaluations faites par le professeur

9. Évaluez la répartition des points attribués aux travaux et aux examens. N 1 2 3 4 5
10. Évaluez l'utilité pour votre apprentissage des ÉVALUATIONS (notations, commentaires, ...faites de vos travaux et de vos examens. N 1 2 3 4 5

Les références

11. Évaluez l'utilité des lectures obligatoires ou fortement conseillées en regard des objectifs poursuivis. N 1 2 3 4 5

Les conditions générales

12. Évaluez la convenance des lieux physiques d'enseignement et de travail. N 1 2 3 4 5
13. Évaluez les conditions horaires (moment, durée, ...) du cours. N 1 2 3 4 5

L'évaluation globale du cours

14. Évaluez la pertinence des apprentissages que vous avez faits dans ce cours. N 1 2 3 4 5
15. Évaluez la quantité des apprentissages faits dans ce cours. N 1 2 3 4 5
16. Évaluez la qualité des apprentissages faits dans ce cours. N 1 2 3 4 5

Titre, sigle et groupe du cours: _____

Session: _____

Professeur(e): _____

COMMENTAIRES BREFS ET PERTINENTS

Question n°

Question n°

Question n°

Question n°

Commentaires généraux:

Obligatoirement, signature de l'étudiant(e): _____

Date de l'évaluation: _____

Annexe VII

LA FICHE D'OBSERVATION PARTICIPANTE

1. Objectifs pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation opératoire <input type="checkbox"/> • Communication aux apprenants <input type="checkbox"/> • Explication de la raison d'être des objectifs <input type="checkbox"/> • Adhésion des apprenants <input type="checkbox"/>
2. Stratégies pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des caractéristiques des apprenants <input type="checkbox"/> • Prise en compte des objectifs <input type="checkbox"/> • Alternance des méthodes et moyens, activités <input type="checkbox"/> • Progressivité des situations d'apprentissage <input type="checkbox"/> • Alternance théorie / pratique <input type="checkbox"/>
3. Traitement du contenu d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Définition claire des concepts <input type="checkbox"/> • Progressivité de l'apprentissage des concepts <input type="checkbox"/> • Illustration par des exemples et contre-exemples <input type="checkbox"/>
4. Processus personnel d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Projet personnel de l'apprenant <input type="checkbox"/> • Prise de distance sur sa manière d'apprendre <input type="checkbox"/> • <i>Feed-back</i> sur les résultats d'apprentissage <input type="checkbox"/> • Explication des représentations et de leur évolution <input type="checkbox"/> • Exercice de son mode particulier d'apprentissage <input type="checkbox"/>
5. Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> • Durée adéquate <input type="checkbox"/> • Rythme adapté <input type="checkbox"/> • Moment propice à l'apprentissage <input type="checkbox"/>
6. Environnement	<ul style="list-style-type: none"> • Locaux fonctionnels <input type="checkbox"/> • Attractivité des sites et locaux <input type="checkbox"/> • Matériel adapté <input type="checkbox"/> • Climat social et psychologique propice <input type="checkbox"/>
7. Évaluation et régulation	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'une évaluation <input type="checkbox"/> • Critères d'auto-évaluation <input type="checkbox"/> • Communication des résultats de l'évaluation <input type="checkbox"/> • Mise en œuvre d'une évaluation-régulation <input type="checkbox"/>
8. Les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection adéquate <input type="checkbox"/> • Image positive de soi <input type="checkbox"/> • Soutien du groupe des apprenants <input type="checkbox"/> • Soutien du milieu social d'appartenance <input type="checkbox"/>
9. Les formateurs	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence du profil avec les objectifs et les apprenants <input type="checkbox"/> • Maîtrise du contenu <input type="checkbox"/> • Maîtrise pédagogique <input type="checkbox"/> • Expérience professionnelle pertinente <input type="checkbox"/>

Annexe VIII

L'ANALYSE DES PLANS DE COURS ET L'ANALYSE DES FICHES D'ÉVALUATION

Les éléments d'analyse retenus dans les plans de cours sont les objectifs proposés par les intervenants et acceptés par les apprenants. Ils sont classés selon l'ordre dans lequel les cours ont été dispensés.

1	La gestion en milieu scolaire	(hiver 1997)
2	La gestion des activités éducatives	(automne 1997)
3	La gestion des ressources financières et matérielles	(hiver 1998)
4	La gestion des ressources humaines	(automne 1998)
5	Les relations école-environnement	(hiver 1999)
6	Mentorat 1	(automne 1999)
7	La gestion de soi	(hiver 2000)

Les références de cette annexe sont identifiées par une lettre, un chiffre et un ensemble de deux lettres. La première lettre fait référence à la nature du document et le chiffre permet de cibler le document en question. Les deux autres lettres identifier l'outil de collecte de données.

Première série		Deuxième série	
Lettre	Chiffre	Lettre	
P =	Plan de cours	1 à 7	AD = Analyse documentaire
F =	Fiche d'évaluation	1 à 7	AD = Analyse documentaire

Les objectifs sont ainsi regroupés dans quatre grands domaines empruntés à l'ouvrage de référence *The Knowledge and Skill Base* dirigé par Thomson (1993). Il s'agit de domaines fonctionnels, des domaines des ressources, des domaines interpersonnels et des domaines contextuels.

Domaines fonctionnels

Les domaines fonctionnels concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'établissement. Ils assurent le fonctionnement de l'établissement et la base de son projet éducatif ou de son plan d'action.

Objectifs.

- Développer une compréhension systémique des organisations (P₁, AD).
- Comprendre et définir les concepts de valeur et de vision (P₁, AD).
- Dégager les tendances d'une gestion plus contemporaine (P₁, AD).
- Renforcer les habiletés nécessaires à l'utilisation de certains outils de diagnostic organisationnel et de résolution de problèmes (P₁, AD).
- Comprendre mieux le phénomène de changement (P₂, AD).
- Explorer les stratégies de changement (P₂, AD).
- Comprendre les caractéristiques d'une organisation apprenante (P₂, AD).
- Voir l'organisation comme un système fonctionnel composée d'un ensemble cohérent de sous-systèmes (P₄, AD).

Domaines des ressources

Ces domaines attirent l'attention sur le cadre et l'étendue du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement. Ils se rapportent à ce qui constitue le noyau "technologique" de l'établissement ("core technology of schools"), l'enseignement, les services, les activités et les ressources qui le soutiennent.

Objectifs.

- Analyser les compétences du gestionnaire de l'an 2000 et dégager des axes de formation (P₁, AD).
- Comprendre les éléments favorisant la réussite éducative des élèves (P₁, AD).
- Dégager les influences historiques et socio-culturelles sur le curriculum et l'école d'aujourd'hui (P₂, AD).
- Explorer le domaine du cerveau en lien avec l'apprentissage (P₂, AD).
- Analyser le territoire couvert par le curriculum (P₂, AD).
- Se construire une approche personnelle pour aborder la réforme du curriculum (P₂, AD).
- Explorer le domaine de la supervision pédagogique (P₂, AD).
- Situer le rôle de la direction d'école dans l'animation pédagogique (P₂, AD).
- Se sensibiliser à l'apport de certaines approches pédagogiques (P₂, AD).
- S'initier aux méthodologies pour déterminer les différents paramètres de financement (P₃, AD).
- Reconnaître les méthodes de calcul pour les différentes enveloppes des allocations et du produit de la taxation (P₃, AD).
- Développer un esprit de synthèse face à l'information contenue dans les états financiers (P₃, AD).
- Acquérir une connaissance de base concernant les principes, les valeurs et les processus associés à la gestion budgétaire du secteur public (P₃, AD).

Voir et comprendre les principes fondamentaux susceptibles d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'école (P₅, AD).

Provoquer la réflexion sur un des éléments essentiels de la réalité scolaire, c'est-à-dire sur ce qu'on enseigne à l'école, sur le curriculum d'études (P₅, AD).

Engager la réflexion sur ce qu'il convient de faire dans son école pour initier les changements que suppose l'introduction du nouveau curriculum d'études (P₅, AD).

Domaines interpersonnels

Ces domaines mettent en relief la haute portée des relations interpersonnelles au sein d'un établissement. Ils reconnaissent toute la valeur que revêtent les relations humaines dans la réalisation des objectifs personnels et professionnels des acteurs et l'atteinte des buts de l'organisation.

Objectifs.

Échanger des idées et des opinions (P₁, AD).

Créer un réseau d'échanges (P₁, AD).

Analyser diverses stratégies de relation d'aide (P₂, AD).

Analyser les caractéristiques du personnel (P₄, AD).

Dégager les forces d'un réseau de personnes aidantes (P₄, AD).

Appliquer à son organisation des stratégies de gestion des ressources humaines (P₄, AD).

Comprendre la mécanique des relations de travail (P₄, AD).

Dégager les tendances dans l'évolution des contrats de travail (conventions collectives) (P₄, AD).

Initier une réflexion et des échanges sur la pratique professionnelle à partir des préoccupations des gestionnaires scolaires (P₆, AD).

Élaborer un plan personnel de formation (P₆, AD).

Réfléchir dans et sur sa pratique professionnelle (P₆, AD).

Développer une compréhension et une analyse des comportements humains intervenant dans l'organisation (P₇, AD).

Observer et introspecter son propre comportement pour mieux le connaître (P₇, AD).

Définir et comprendre ses compétences émotionnelles (P₇, AD).

Mieux se connaître pour mieux s'utiliser (P₇, AD).

Domaines contextuels

Ces domaines reflètent le monde des croyances, des idées et des rapports de force à l'intérieur desquels l'établissement opère. Ils s'appuient sur une opération des influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes, qui agissent sur l'école.

Objectifs.

Établir et approfondir des composantes de l'organisation scolaire des années à venir (P₁, AD).

Cerner les principaux enjeux de la réforme en éducation (P₂, AD).

Connaître le modèle général de financement du MEQ et la terminologie afférente (P₃, AD).

Identifier des éléments de décentralisation et leurs composantes à partir des éléments de financement (P₃, AD).

Développer une meilleure compréhension des états financiers des commissions scolaires du Québec (P₃, AD).

Connaître et comprendre les comportements fondamentaux à développer pour assurer une insertion des jeunes d'aujourd'hui dans la société et le monde du travail (P₄, AD).

Faire saisir la nature et les enjeux de la réforme du curriculum au Québec (P₅, AD).

Cette classification des objectifs selon les domaines permet de regrouper la totalité des objectifs dans quatre ensembles, et de jeter ainsi les bases sur lesquelles s'effectuera l'interrogation sur l'identification des compétences. Les directeurs sont amenés à identifier les principales compétences issues des activités de formation. Pour leur part, les intervenants sont interrogés plus spécifiquement sur les compétences visées par les objectifs du cours qu'ils ont dispensé.

Analyse des fiches d'évaluation

L'analyse des formulaires d'évaluation complétés par les étudiants à la fin de chacune des activités de formation permet de dégager une satisfaction générale pour l'ensemble des cours. Plus spécifiquement, il est intéressant de faire ressortir les résultats globaux comprenant l'évaluation de sept activités de formation au regard des objectifs, du contenu, de la démarche pédagogique, du climat et de la pertinence des apprentissages. L'appréciation des étudiants se traduit sur une légende comprenant six choix possibles:

- (N) Ne s'applique pas ou je ne peux me prononcer.
- (1) Très insatisfaisant.
- (2) Insatisfaisant.
- (3) Acceptable.
- (4) Satisfaisant.
- (5) Très satisfaisant.

Les réponses à la question “Dans quelle mesure les objectifs du cours sont-ils pertinents pour assurer votre formation professionnelle?” se répartissent ainsi:

(N)	0
(1)	0
(2)	4
(3)	8
(4)	24
(5)	80

Des commentaires tels “*objectifs très près de la réalité à suivre*” (F₁, AD), “*applicable immédiatement dans nos écoles*” (F₂, AD) et “*je me sens mieux outillée pour faire face à mes responsabilités*” (F₃, AD), “*très applicable à mon vécu*” (F₇, AD) sont à même de confirmer le haut niveau de satisfaction.

Les résultats sont tout aussi positifs au regard de la question “Dans quelle mesure le contenu du cours a-t-il permis l’atteinte des objectifs proposés?”

(N)	0
(1)	0
(2)	1
(3)	6
(4)	31
(5)	70

Le contenu proposé a donc satisfait les participants et les commentaires suivants le confirmant: “*le contenu du cours a dépassé mes attentes et m’a apporté des nouveautés*” (F₂, AD), “*très satisfait, la formation répond à mes besoins*” (F₃, AD), “*comme direction, ces outils sont indispensables pour assurer une meilleure gestion des ressources humaines et prendre conscience de notre façon de faire. Cours très pratique. Un contenu fort intéressant*” (F₄, AD) et “*contenu excellent*” (F₅, AD).

Au niveau des formules pédagogiques, les réponses des étudiants sont également satisfaisantes. On note à la question, “Dans quelle mesure les formules pédagogiques utilisées dans le cours ont-elles favorisé l’atteinte des objectifs?”

(N)	0
(1)	4
(2)	7
(3)	6
(4)	30
(5)	65

Bien que moins tranchés, les résultats démontrent une forte satisfaction. Deux intervenants ont utilisé des formules pédagogiques un peu moins appréciées par une bonne part des étudiants. Le premier ayant utilisé un projecteur de type “Canon” pendant toute une journée et l’autre ayant fait un exposé théorique de quelques heures sans interaction des participants. Toutefois, dans l’ensemble, les commentaires sont élogieux comme en font foi ces quelques exemples: “*l’approche privilégiée est respectueuse des apprenants, les moyens utilisés variés*” (F₁, AD), “*formules pédagogiques dynamiques et intéressantes*” (F₂, AD), “*une démarche pédagogique cohérente avec les contenus proposés*” (F₄, AD), “*une présentation magnifique et passionnante*” (F₆, AD), “*une rigueur exemplaire dans le traitement des sujets*” (F₆, AD).

En ce qui concerne le climat, la question suivante étant passée, “Dans quelle mesure le climat de la classe a-t-il favorisé les apprentissages?”

(N)	0
(1)	2
(2)	2
(3)	0
(4)	17
(5)	81

Ces quelques commentaires tirés des fiches d’évaluation donnent une image de la grande satisfaction des participants: “*la dynamique du cours a fait en sorte que le climat dans le groupe est très ouvert, très agréable*” (F₁, AD), “*les interventions du professeur sont dynamiques et le climat s’en ressent*” (F₄, AD), “*session très agréable*” (F₅, AD), “*groupe intéressant*” (F₇, AD).

Enfin, au niveau d’une application générale sur les attentes comblées et la pertinence des apprentissages, les résultats sont les suivants:

(N)	0
(1)	1
(2)	1
(3)	8
(4)	26
(5)	73

Voici quelques commentaires qui témoignent d’une satisfaction des étudiants sur la formation qui leur est offerte: “*apprentissages qui rejoignent notre réalité quoti-*

diennne” (F₁, AD), “ce qui donne le plus de crédibilité au cours, c’est qu’il s’inscrit dans une démarche d’évaluation de mes compétences” (F₁, AD), “ce que j’ai appris et continuerai d’approfondir me sera extrêmement utile, je suis motivé pour l’avenir” (F₂, AD), “très satisfait, la formation répond à mes besoins” (F₃, AD), “je me sens mieux outillée pour faire face à mes responsabilités” (F₄, AD), “un coup de pied à la motivation, une remarquable façon de s’engager dans la réforme” (F₅, AD), “le cours est très intéressant, très dense” (F₇, AD).

Les résultats de ces évaluations sur les objectifs, le contenu, la démarche pédagogique, le climat et la pertinence des apprentissages renforcent l’utilité de réaliser cette étude et de répondre aux questions de cette recherche ciblant les améliorations que la formation continue peut apporter à la compétence professionnelle des directeurs d’établissement et plus particulièrement des conditions de formation favorables au développement des compétences de ces mêmes directeurs d’établissement.

Annexe IX

LE “FOCUS GROUP”

Sur la formation continue et l'évolution des compétences des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement

L'objet du groupe de discussion:

- Identifier les principales compétences issues des activités de formation.

Accueil:

- Discussions neutres.
- Observation des participants.
- Présentation de l'animateur et de l'assistant, s'il y a lieu.

Mise en situation:

- Bienvenue (Michel) et remerciements d'usage.
- Expliquer la recherche et les différentes étapes de collecte de données.
Placer le groupe de discussion dans le cadre de celles-ci.
- La recherche de perceptions, points de vue et d'idées à partir du vécu des gens autour de la table.
- Informations traitées de façon confidentielle et anonyme (ne pas se gêner pour donner son point de vue, de partager les informations).

Quelques règles de fonctionnement:

- Parler assez fort, une seule personne à la fois.
- Recueillir l'opinion de chacun (pas de consensus recherché).
- Discussions enregistrées en vue de l'analyse des données.
- Durée de 1h30.

INTRODUCTION

- Donner le déroulement de l'entrevue: introduction et thèmes abordés.
- Lecture de la définition (document en mains).
- Avez-vous des réflexions concernant cette définition?
 - combinaison
 - connaissances
 - habiletés
- (Termes clés)
 - attitudes
 - comportement social
 - contexte
 - vise un but
- Pouvez-vous donner des exemples de compétences?

THÈMES ABORDÉS

- ❶ Pouvez-vous identifier des compétences “dans votre gestion” dont le développement est en relation avec la formation continue?
 - vision, projet éducatif
 - gestion stratégique
 - gestion des ressources humaines
 - (Thématiques clés) → organisation scolaire
 - mobilisation du personnel
 - résolution de problèmes, identification des problèmes
 - ressources financières et matérielles
 - budget
- ❷ Pouvez-vous identifier des compétences “au niveau des programmes” de votre établissement dont le développement est en relation avec la formation continue?
 - appropriation des programmes
 - (Thématiques clés) → mise en place
 - préparation
 - formation continue des enseignants

- ③ Pouvez-vous identifier des compétences “reliées aux apprentissages et à la pédagogie pratiquée dans votre établissement” dont le développement est en relation avec la formation continue?
- approches pédagogiques
 - enseignement coopératif
 - enseignement stratégique
 - intelligences multiples
 - fonctionnement du cerveau
- (Thématiques clés)
- ④ Pouvez-vous identifier des compétences “au niveau du ou des partenariats relatifs à votre établissement” dont le développement est en relation avec la formation continue?
- le conseil d'établissement
 - les parents
 - la commission scolaire
 - la communauté
- (Thématiques clés)
- ⑤ Pouvez-vous identifier des compétences “relatives au changement” dont le développement est en relation avec la formation continue?
- gestion du changement
 - changement souhaité, planifié, réalisé
 - changement de la pratique
- (Thématiques clés)
- ⑥ Quels sont les éléments contextuels et les conditions de formation favorables aux apprentissages et à l'amélioration des compétences?
- réponse aux besoins individuels et organisationnels
 - rythme d'apprentissage
 - styles d'apprentissage
 - autonomie des apprenants
 - contextualisation des apprentissages
 - flexibilité des intervenants
 - pertinence des échanges entre pairs
 - taille du groupe
 - lieux et temps de formation
 - stratégies pédagogiques
- (Thématiques clés)

- ⑦ Globalement, pouvez-vous identifier des compétences nouvelles ou en évolution?

⑧ QUESTIONS FINALES

- Voulez-vous ajouter quelque chose sur l'un ou l'autre des points discutés?
- Sommaire succinct de l'animateur.
- Rappel des étapes de la recherche.

Annexe X

LE GUIDE D'ENTREVUE (dirigée)

- Type d'entrevue : → Dirigée
- Acteurs impliqués : → Intervenants (professeurs impliqués).
- Recherche : → Formation continue et évolution des compétences du directeur d'établissement.
- Objectif ciblé : → Identifier les principales compétences issues des activités de formation réalisées au sein d'une cohorte de directeurs d'établissement engagés dans une démarche de formation continue.
- Accueil : → Discussions neutres.
→ Établir un climat propice aux échanges.
- Mise en situation : → Application de la recherche et des étapes de collecte des données. Placer l'entrevue dirigée.
→ Précision sur le caractère confidentiel et anonyme de l'entrevue.
- Règles de fonctionnement : → Répondre selon le vécu.
→ Parler assez fort.
→ Enregistrement des discussions.
→ Durée 30 minutes.
- Introduction : → Distribution d'une copie du plan de cours réalisé avec la cohorte identifiée.
→ Vérification de l'authenticité et de l'exactitude du document en relation avec ce qui a été vécu.

QUESTIONS CENTRALES

Les questions sont reprises pour chacun des objectifs identifiés au plan de cours.

- Que visiez-vous par l'objectif suivant?
- Comment avez-vous abordé le contenu relatif à cet objectif?
- Par quelle/s compétence/s cela peut-il se traduire dans la pratique professionnelle?

QUESTION COMPLÉMENTAIRE

Pouvez-vous identifier des éléments contextuels favorables ou défavorables aux apprentissages et à l'amélioration des compétences?

Thèmes:

- réponse aux besoins individuels et organisationnels;
- rythmes d'apprentissage;
- styles d'apprentissage;
- autonomie des apprenants;
- contextualisation des apprentissages;
- pertinence des échanges entre les pairs;
- taille du groupe;
- lieux et temps de formation;
- stratégies pédagogiques.

QUESTIONS FINALES:

- Voulez-vous ajouter quelque chose sur l'un ou l'autre des points discutés?

SÉPARATION:

- Arrêter l'enregistrement.
- Caractéristiques personnelles.
- Remerciements et informations sur un retour sur les résultats (réduction et présentation).

NOTES D'OBSERVATION:

- Noter les informations pertinentes immédiatement après l'entrevue.

Annexe XI

LE GROUPE DE DISCUSSION

THÈMES TRAITÉS EN ATELIER

Au niveau de l'efficacité

- ✎ Pertinence des objectifs et des contenus proposés.
 - Aspects théoriques suffisent ou non
 - Mise en pratique suffisante ou non

- ✎ Complémentarité des activités de formation.
 - Activités-cours entre elles
 - Activités-cours et activités mentorat.

- ✎ Cohérence des activités d'intégration, d'évaluation et de régulation.
 - Travaux demandés.
 - Synthèse des activités.
 - Tableaux d'intégration.
 - Journal réflexif.

Au niveau de l'efficience

- ✎ Stratégies pédagogiques utilisées.
 - Méthodes utilisées.
 - Progression des moyens.
 - Alternance des approches.

- ✎ Temps de formation.
 - Bloc de jours.
 - Horaires.
 - Sessions-année.

- ✎ Taille des groupes.
 - Nombre d'élèves.
 - Composition des groupes (entre commission scolaire et professions).

- ✎ Environnement physique des activités.

- ✎ Respect des stratégies individuelles d'apprentissage.
 - Rythme d'apprentissage.
 - Styles d'apprentissage.

- ✎ Variété des formules pédagogiques utilisées.
 - Pertinence d'utiliser plusieurs formules.
 - Cohérence selon l'intervenant.
 - Effets sur la motivation à poursuivre la formation.

Sur le plan humain

- ✎ Dynamique entre les pairs.
 - Richesse des interventions et des échanges.
 - Intérieur des cours.
 - Extérieur des cours.

- ✎ Dynamique entre les intervenants.
 - Soutien personnalisé.
 - Maîtrise du contenu.
 - Maîtrise pédagogique.
 - Expérience personnelle pertinente.

Annexe XII

LE QUESTIONNAIRE

Questionnaire

Ce questionnaire vise à recueillir des données sur les améliorations que la formation continue peut apporter à la compétence professionnelle des directeurs¹ d'établissement et sur les conditions de formation favorables au développement des compétences.

Il comporte une partie sur des renseignements généraux et six parties touchant, dans l'ordre: (A) l'importance relative des diverses compétences, (B) la contribution de la formation reçue au développement, chez les directeurs participants, des compétences identifiées, (C) des exemples et illustrations, (D) sur la valorisation des conditions de formation favorables à l'amélioration des compétences des directeurs d'établissement, (E) l'importance relative des conditions de formation et (F) les informations supplémentaires.

¹ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

Renseignements généraux

Indiquez vos réponses en entrant le chiffre retenu dans les cases correspondantes.

- | | | |
|--|--|--------------------------|
| 1. Quel est votre sexe? | 1. Féminin
2. Masculin | <input type="checkbox"/> |
| 2. Quel poste occupez-vous? | 1. Directeur au primaire
2. Directeur au secondaire
3. Directeur aux adultes (F.P. ou adultes)
4. Directeur adjoint au primaire
5. Directeur adjoint au secondaire
6. Directeur adjoint aux adultes | <input type="checkbox"/> |
| 3. Quel est votre strate d'âge? | 1. Moins de 30 ans
2. De 30 à 39 ans
3. De 40 à 49 ans
4. 50 ans et plus | <input type="checkbox"/> |
| 4. Indiquez le nombre d'années d'expérience que vous avez cumulées dans une fonction de directeur ou de directeur adjoint? | | <input type="checkbox"/> |

Questionnaire

A. DE L'IMPORTANCE RELATIVE DES DIVERSES COMPETENCES

Question 1. En vous appuyant sur votre expérience personnelle de direction d'un établissement scolaire, quelles sont les compétences les plus importantes? De ces 19 compétences, retenez les dix qui vous paraissent les plus significatives et classez-les par ordre d'importance, attribuant le rang 1 au plus important, 2, 3, ..., jusqu'à 10. Veuillez entrer le rang retenu dans la case correspondante.

- Préparer un budget et des rapports financiers.
- Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.
- Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.
- Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.
- Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.
- À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.
- Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.
- Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.
- Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.
- Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.
- Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.

Question 1. (suite) En vous appuyant sur votre expérience personnelle de direction d'un établissement scolaire, quelles sont les compétences les plus importantes? De ces 19 compétences, retenez les 10 qui vous paraissent les plus significatives et classez-les par ordre d'importance, attribuant le rang 1 au plus important, 2, 3, ..., jusqu'à 10. Veuillez entrer le rang retenu dans la case correspondante.

- Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement personnel.
- S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes.
- Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.
- Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.
- User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.
- Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.
- Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.
- À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.

B. DE LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION REÇUE AU DEVELOPPEMENT, CHEZ LES DIRECTEURS PARTICIPANTS, DES COMPETENCES IDENTIFIEES:

Question 2. La formation continue de l'UQAC a-t-elle contribué au développement des compétences identifiées?

Question 3. Pour chacune des compétences énumérées, indiquez le niveau de contribution à votre pratique professionnelle (répondez à cette question seulement si vous avez répondu oui à la question 2).

- Préparer un budget et des rapports financiers.
- Comprendre, au regard du curriculum, la situation actuelle et la situation projetée et agir en fonction de son application.
- Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.
- Supporter les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.
- Recueillir l'information et identifier les éléments-clés permettant la mise en application des changements.
- À partir de la compréhension de mon mode de communication, partager l'information de manière efficace.
- Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.
- Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.
- Discerner, comprendre et intervenir sur les grands enjeux des organisations scolaires.

QUESTION 2		QUESTION 3				
Veuillez encercler le chiffre approprié.		Encercler le chiffre approprié:				
1 = oui		0 = ne s'applique pas				
2 = non		1 = aucune				
		2 = peu importante				
		3 = importante				
		4 = très importante				
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4
1	2	0	1	2	3	4

Question 2. (suite) La formation continue de l'UQAC a-t-elle contribué au développement des compétences identifiées?

Question 3. (suite) Pour chacune des compétences énumérées, indiquez le niveau de contribution à votre pratique professionnelle (*répondez à cette question seulement si vous avez répondu oui à la question 2*).

	QUESTION 2		QUESTION 3				
	Veillez encercler le chiffre approprié.		Encerclez le chiffre approprié:				
	1 = oui	2 = non	0 = ne s'applique pas	1 = aucune	2 = peu importante	3 = importante	4 = très importante
• Percevoir, analyser, interpréter et intervenir sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants.	1	2	0	1	2	3	4
• Recueillir les données du terrain, diagnostiquer les situations et faire des synthèses.	1	2	0	1	2	3	4
• Réfléchir sur mes apprentissages et sur mon cheminement professionnel.	1	2	0	1	2	3	4
• S'examiner sur et dans ma pratique professionnelle, par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier mes intentions et à poser des gestes.	1	2	0	1	2	3	4
• Prendre des décisions en tenant compte des pratiques existantes et des différences individuelles.	1	2	0	1	2	3	4
• Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.	1	2	0	1	2	3	4
• User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.	1	2	0	1	2	3	4
• Faire émerger et traduire en action une vision partagée qui tient compte des opinions de chacun des intervenants de l'établissement.	1	2	0	1	2	3	4
• Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.	1	2	0	1	2	3	4
• À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.	1	2	0	1	2	3	4

C. EXEMPLES OU ILLUSTRATIONS

Question 4. Parmi les compétences identifiées, en réponse à la question 1, choisissez-en trois pour lesquelles vous pouvez décrire brièvement une situation ou un élément de votre vécu professionnel?

1. **Compétence:**

Description:

2. **Compétence:**

Description:

3. **Compétence:**

Description:

D. SUR LA VALORISATION DES CONDITIONS DE FORMATION FAVORABLES A L'AMELIORATION DES COMPETENCES DES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENT

Question 5. En relation avec votre expérience personnelle comme participant à la formation en administration scolaire à l'UQAC, quel est le niveau d'importance des énoncés suivants?

Indiquez le niveau d'importance (échelle) pour chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié:

0 = ne s'applique pas
 1 = aucune
 2 = peu importante
 3 = importante
 4 = très importante

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • La possibilité de choisir les thématiques. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Des contenus et des objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité du quotidien. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La possibilité de modifier le contenu d'un cours à l'intérieur même du cours. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La diversité et l'équilibre des contenus. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • L'expérience pratique et de terrain des intervenants (professeurs). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La participation du groupe au choix des intervenants. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La diversité des intervenants. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Les intervenants perçus comme des modèles. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • L'aspect de continuité dans la formation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Question 5. (suite) En relation avec votre expérience personnelle comme participant à la formation en administration scolaire à l'UQAC, quel est le niveau d'importance des énoncés suivants?

Indiquez le niveau d'importance (échelle) pour chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié:

0 = ne s'applique pas

1 = aucune

2 = peu importante

3 = importante

4 = très importante

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • La possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Les travaux de réflexion sur et suite à l'action. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Une évaluation formative et continue. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Le respect du rythme et du style d'apprentissage. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des formations. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'enseignement (cours) et de quatre à six personnes pour les activités d'encadrement (mentorat). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • Des locaux confortables et adéquats. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La variation de stratégies pédagogiques. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| • La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Question 5. (suite) En relation avec votre expérience personnelle comme participant à la formation en administration scolaire à l'UQAC, quel est le niveau d'importance des énoncés suivants?

Indiquez le niveau d'importance (échelle) pour chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié:

- 0 = ne s'applique pas
- 1 = aucune
- 2 = peu importante
- 3 = importante
- 4 = très importante

- | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • La dynamique entre les pairs (pendant la formation). • La richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes. • La richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés. | <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table> | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | | | | | | | |

E. DE L'IMPORTANCE RELATIVE DES CONDITIONS DE FORMATION

Question 6. À partir des énoncés formulés à la question 5, identifiez, ci-dessous, les cinq conditions de formation que vous jugez les plus intéressantes. Expliquez brièvement votre choix.

1. **Condition de formation:**
-
-
- Explication:**
-
-
-
-

2. **Condition de formation:**

.....

Explication:

.....

.....

.....

3. **Condition de formation:**

.....

Explication:

.....

.....

.....

4. **Condition de formation:**

.....

Explication:

.....

.....

.....

5. **Condition de formation:**

.....

Explication:

.....

.....

.....

