



Guide pédagogique du Portfolio

D.É.S.S.

en administration de l'éducation

Université de Montréal

Ce document a été produit dans le cadre du projet CLIP 2012-2013 par le comité approche-programme : Emmanuel Poirel, Huguette Drouin, Richard Boudreault, Ginette Casavant, Luc Jourdenais, Marjolaine St-Pierre.

Sommaire

En résumé.....	3
Introduction.....	4
1. Le contexte de développement du portfolio.....	4
2. Ce qu'en dit la recherche.....	5
2.1 La dimension constructive.....	5
2.2 La dimension productive.....	5
2.3 Pour une utilisation optimale.....	6
3. Les choix faits par le Comité approche programme.....	6
3.1 Responsabilité partagée.....	6
3.2 Définition du portfolio.....	7
3.3 Les objectifs du portfolio.....	7
4. Conditions d'une utilisation maximale.....	7
4.1 L'importance de clarifier l'utilisation et les attentes.....	7
4.2 Le temps de l'accompagnement et du partage.....	7
4.3 Donner de la latitude sur le format de présentation.....	8
4.4 L'importance d'attribuer une note en fonction des efforts.....	8
5. Modalités d'utilisation.....	8
5.1 Modalités en lien avec le programme.....	9
5.1.1 Au départ.....	9
5.1.2 D'un cours à l'autre.....	9
5.1.3 L'intégration à la fin.....	10
5.2 Modalités en lien avec le processus d'apprentissage expérientiel.....	10
5.2.1 Initiation au portfolio.....	10
5.2.2 Le choix de compétences à développer.....	10
5.2.3 L'approche réflexive expérientielle.....	11
Expérience concrète.....	11
Observation réfléchie.....	12
Conceptualisation abstraite.....	12
L'expérimentation active.....	12
6. Activités proposées en lien avec l'approche réflexive expérientielle.....	12
6.1 Activité #1 – Les compétences situées (expérience concrète).....	12

6.2	Activité #2 – L’approche réflexive (observation réfléchie).....	13
6.3	Activité #3 – Le lien avec la théorie et les concepts (conceptualisation abstraite).....	13
6.4	Activité #4 – Tenter une action (expérimentation active).....	13
6.5	Activité #5 – Boucler la boucle (synthèse sur l’actualisation de la compétence)	13
	Conclusion	13
	Bibliographie.....	15
	ANNEXE 1.....	17
	Profil de sortie	17
	Annexe 2.....	22
	Guide de choix de cours	22

En résumé

Le portfolio du DESS est un outil d'apprentissage qui amène l'étudiant à vivre un processus réflexif et expérientiel. Celui-ci organise une collection de productions significatives dans le but de développer des compétences spécifiques.

1) L'outil d'apprentissage prend appui sur le profil de sortie, le glossaire, le guide de choix de cours et les compétences visées.

2) Le processus comporte une réflexion à priori sur les intentions d'apprentissage et une réflexion a posteriori sur l'écart entre les visées et les apprentissages.

3) La collection de productions significatives se construit progressivement dans chacun des cours et le résultat se concrétise lors du cours d'intégration à la fin de la formation par un ensemble de productions qui témoignent du cheminement de l'étudiant ou de l'étudiante dans sa formation.

Dans le contexte du DESS en administration de l'éducation, le portfolio devient un outil d'apprentissage qui amène l'étudiant à vivre un processus réflexif supervisé et à organiser une collection de productions significatives s'accumulant progressivement à l'intérieur du déroulement des cours. Ce processus suppose une réflexion en deux temps, le premier en a priori et portant sur le profil de sortie, le glossaire, le guide de choix de cours et le choix des compétences à développer par l'étudiant selon les cours et le second, a posteriori, et portant essentiellement sur l'écart existant entre les intentions d'apprentissage exprimées au départ et le niveau atteint à la fin du programme.

Les résultats se concrétisent à l'intérieur du dernier cours du programme qui est constitué d'une activité d'intégration où l'étudiant témoigne de son cheminement de formation par le réinvestissement de l'ensemble de ses productions et de ses réflexions.

Introduction

Le portfolio est un outil d'apprentissage de plus en plus utilisé dans la formation professionnelle. C'est en prenant appui sur des résultats de recherche que le Comité de l'approche programme qui est un comité de travail de la cellule en administration de l'éducation a conçu un projet CLIP (Comité local d'intégration pédagogique 2012-2013 et 2013-2014) en vue de développer le portfolio dans le programme de DESS en administration de l'éducation. Ce *Guide pédagogique du Portfolio* présente au formateur les idées retenues dans le processus d'élaboration afin de concrétiser l'utilisation du portfolio. Celui-ci vise à faciliter le travail des formateurs dans la présentation du portfolio aux étudiantes et étudiants pour lesquels le *Guide d'apprentissage du Portfolio* a été élaboré.

1. Le contexte de développement du portfolio

Dans la visée de l'orientation facultaire d'implantation de l'approche programme, un comité de travail sur le développement de l'approche programme au DESS en administration de l'éducation a été mis sur pied en 2010. En réponse à un besoin identifié par les étudiants et partagé par les professeurs et les chargés de cours quant à l'orientation et au cheminement dans la formation professionnelle, il fallait corriger un risque de redondance des contenus entre les différents cours offerts au DESS et faire ressortir la cohérence au sein du programme de formation des directions d'établissement scolaire.

En mai 2011, le rapport des travaux du comité de l'approche-programme a été produit et présenté au département d'administration de l'éducation. La définition de l'approche programme ci-dessous élaborée par le comité y a été présentée :

L'approche-programme est un système organisé d'activités d'apprentissage et de moyens d'évaluation, géré en collégialité, qui requiert la concertation, la collaboration, la complémentarité et la cohérence du travail des professeurs et des chargés de cours en fonction d'un profil de sortie adapté à la diversité des étudiants en administration de l'éducation.

Des recommandations ont aussi été présentées en assemblée départementale ainsi qu'aux chargés de cours dans le cadre de la Cellule en administration de l'éducation. Dans la poursuite de ces travaux, le comité a donc développé un profil de sortie (Annexe 1) et un guide de choix de cours (Annexe 2). Il a travaillé à élaborer un portfolio ainsi qu'à en faire l'expérimentation dans quelques cours (auprès d'une centaine d'étudiants, 5 cours, 3 formateurs).

Le comité est maintenant à considérer le portfolio comme un outil d'apprentissage faisant partie intégrante de la formation offerte au DESS et donc à l'étape d'utilisation du portfolio dans le cours d'introduction et dans un plus grand ensemble de cours.

Le présent document donne suite à ce travail en présentant ce qu'en dit la recherche dans le domaine, les choix du comité de l'approche programme, les conditions d'utilisation optimales découlant de l'expérimentation du projet CLIP, les modalités d'utilisation et le guide de l'étudiant.

2. Ce qu'en dit la recherche

De nombreuses recherches font état des avantages et bénéfices à utiliser un portfolio d'apprentissage dans la formation des cadres scolaires. Pour Cambridge (2008), l'utilisation du portfolio permet l'identification, le développement, mais aussi l'évaluation des compétences spécifiques nécessaires à la fonction (MELS, 2008). L'utilisation du portfolio est aussi considérée comme bénéfique de la part des apprenants, comme le montrent les résultats de Mestry et Schmidt (2010). Les directions d'établissement scolaire interrogées dans leur recherche indiquent que le portfolio a été très utile pour le développement de leurs compétences et habiletés. Aussi, Johnston et Thomas (2005) ont montré auprès de 70 jeunes directions en formation que le portfolio favorise tant la réflexion que la planification et rend les jeunes directions plus confiantes et mieux préparées à la fonction. Selon les résultats de Hargreaves et al. (2002), l'utilisation du portfolio permet de saisir et de refléter la croissance et les changements de perspective dans la formation de l'identité professionnelle. Pour Darling-Hammond et al. (2007) qui a étudié les caractéristiques de huit programmes de formation de directions d'établissement reconnus pour leur efficacité, une pédagogie centrée sur l'étudiant et l'utilisation d'un portfolio favorise l'évaluation et la rétroaction continue et personnelle entre les pairs et par les formateurs

Les bénéfices que procure l'utilisation du portfolio dans la formation des cadres scolaires ne font donc aucun doute. Ainsi, de façon générale, la littérature indique que le portfolio est un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation constitué essentiellement de deux dimensions : un processus d'analyse réflexive et une collection de productions qui témoignent des apprentissages de l'étudiant et du développement de ses compétences (Michaud, 2010). Ainsi, le portfolio comporte une dimension constructive (processus) et une dimension productive (résultat).

2.1 La dimension constructive

La dimension constructive correspond au processus par lequel l'étudiant va s'approprier les compétences spécifiques qu'il cherche à développer. Inscrites dans une approche réflexive, les traces de ce processus cognitif sont contenues dans le portfolio et servent à justifier et à prévoir les conséquences des actions en situation liées au développement des compétences (Cambridge, 2008). Ce processus renvoie à une analyse réflexive *sur l'action* dans l'après-coup, *en prévision de l'action* par un investissement intentionnel de nouvelles actions, puis *en cours d'action* lors du développement créatif de compétences (Wittorski, 2001).

2.2 La dimension productive

Quant à la dimension productive, elle a deux fonctions. D'abord, elle correspond à la démonstration par l'étudiant de l'acquisition de compétences spécifiques, liées au profil de sortie du DESS (capacités transversales) qu'il/elle a développé dans ses cours. Cette « preuve » de développement de compétences (manifestations observables et bilan des acquis) peut prendre différentes formes de contenu ; collection d'écrits professionnels, réflexions, notes de cours, images, collages, moments significatifs marquants, etc. (Michaud, 2010). Deuxièmement, cette production a aussi comme fonction de permettre à l'étudiant de se construire un document contenant des synthèses et des références liées à ces fonctions et utiles dans sa pratique professionnelle (School of Education Indiana University, 2011).

2.3 Pour une utilisation optimale

En référence aux modalités d'utilisation du portfolio, à la lumière des études recensées et du travail effectué par l'équipe du projet CLIP, on peut constater que pour qu'il y ait un bénéfice dans l'utilisation du portfolio, le processus doit nécessairement faire « sens » pour les étudiantes et les étudiants et donc être lié directement à leurs besoins de développement professionnel. C'est la conclusion de Johnston et Thomas (2005), qui montrent les vertus du portfolio en se référant aux travaux de Wenger (1998), sur l'influence des tensions relatives à la marge de manœuvre qui existe entre le cadre imposé (le travail prescrit) et la liberté d'action (le travail réel), dans le processus d'apprentissage. Selon ces auteurs, le portfolio permet de travailler sur l'espace de liberté qui existe entre le prescrit (ex. : référentiel de compétences attendues) et les besoins réels des directions en termes de développement professionnel.

Finalement, à la lumière du School of Education Indiana University (2011) et de l'expérimentation découlant du projet CLIP, il faut considérer que les fondements et les modalités d'utilisation du portfolio doivent être entièrement intégrés à l'ensemble du programme de formation. La grande majorité des étudiants dans la cohorte de Poirel (2013) qui en était à mi-parcours ou plus dans leur formation au DESS ont insisté sur l'importance d'intégrer ce processus dès le premier cours de la formation afin d'en retirer le maximum de bénéfice sur le plan du développement professionnel. Nous en venons donc à la conclusion que les directives d'utilisation doivent être données aux étudiants dès leur entrée dans le programme et qu'ils doivent construire leur portfolio tout au long de leur formation.

3. Les choix faits par le Comité approche programme

Dans le cadre du portfolio développé pour le DESS en administration de l'éducation de l'Université de Montréal, il est convenu d'en donner en priorité la responsabilité aux étudiantes et aux étudiants, tout en insistant sur l'importance de l'implication des professeurs. Il s'agit donc d'une responsabilité partagée.

3.1 Responsabilité partagée

La dimension constructive (le processus menant au développement de compétences) est sous la responsabilité de l'étudiant. Les formateurs l'accompagnent et le guident dans son processus d'apprentissage. À cet égard, le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) peut être un exemple. Ce modèle a fait ses preuves dans le cadre de l'utilisation du portfolio dans la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (Basque et al., 2009). Quant à la dimension productive (la construction d'un document utile pour la pratique professionnelle), qui consiste en l'accumulation de preuves témoignant du développement de compétences pouvant aussi servir à l'évaluation, outre les cours obligatoires d'introduction et de stage d'observation en début de parcours et d'intégration en fin de parcours de formation, **il est convenu qu'elle relève de chacun des professeurs qui a toute la latitude nécessaire pour intégrer l'utilisation du portfolio à son cours.** Sur ce point, il est essentiel de considérer la flexibilité comme une caractéristique essentielle de ce portfolio. Celle-ci est justifiée en raison de la clientèle du DESS qui se caractérise par une grande diversité par rapport aux antécédents professionnels, par rapport au poste de cadre concerné et par rapport à l'exercice même de la profession (en cheminement vers la profession ou déjà en exercice); mais aussi en regard du type de cours et de son contenu (fondements théoriques

ou pratiques professionnelles) ainsi que de l'espace que veut bien accorder le professeur dans l'utilisation du portfolio au sein des éléments de son cours.

3.2 Définition du portfolio

Le portfolio est un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. L'étudiant en est le premier responsable. Il est constitué essentiellement d'une collection de productions et de réflexions qui témoignent des apprentissages de l'étudiant et du développement de ses compétences. Il s'inscrit dans un processus évolutif de savoirs théoriques et pratiques. Son utilisation peut se poursuivre au-delà de la formation lors de l'entrée en fonction.

3.3 Les objectifs du portfolio

- Favoriser les apprentissages et le développement de compétences en fonction du profil de sortie du DESS
- Instaurer un processus réflexif dans la formation et la pratique professionnelle
- Créer une collection de références et de traces des savoirs
- Responsabiliser l'étudiant à s'investir intentionnellement face à sa formation
- Accompagner l'étudiant dans ses apprentissages (le formateur)

4. Conditions d'une utilisation maximale

Avant de présenter les modalités d'utilisation du portfolio, certains aspects importants doivent être précisés afin de favoriser une utilisation optimale du portfolio par les étudiants et les professeurs dans le cadre du DESS.

4.1 L'importance de clarifier l'utilisation et les attentes

Les résultats de la démarche exploratoire de Poirel (2013) lors d'un cours en gestion des ressources humaines en éducation dans laquelle une cohorte d'une dizaine d'étudiants a accepté de participer à l'expérimentation du portfolio en complétant un questionnaire et une entrevue de groupe en fin de session (filmée aux fins d'analyse), montrent l'importance qui doit être accordée à l'explication de l'outil, au processus menant à la démarche réflexive par l'étudiant, et à la clarification des attentes par le professeur. Il en ressort que la clarification des modalités d'utilisation, liée au processus d'apprentissage réflexif et expérientiel, ainsi que la précision des attentes, par le professeur s'avèrent essentielles pour initier la démarche de façon constructive par les étudiants. Notons que cette dimension, qui montre l'importance de fournir un guide clair mis à la disposition des formateurs et des étudiants, a aussi été soulignée dans la recherche (Mestry et Schmidt, 2010; School of Education Indiana University, 2011)

4.2 Le temps de l'accompagnement et du partage

Le temps investi dans l'accompagnement et le partage fait aussi partie des conditions optimales d'utilisation du portfolio. Dans la recherche de Johnston et Thomas (2005) auprès de 70 directions en formation, on peut constater que plus la quantité et la qualité du soutien sont importantes (ex. : rencontres individuelles, partages et échanges en sous-groupe), plus le portfolio est utile pour la pratique professionnelle et le développement de compétences. Selon ces auteurs, si l'accompagnement et le soutien sont nécessaires pour optimiser les bénéfices d'utilisation et d'apprentissage du portfolio, les effets bénéfiques dans la pratique professionnelle sont davantage liés à l'utilisation du portfolio lorsqu'il est utilisé comme un processus destiné à améliorer certaines habiletés spécifiques de gestion dans l'école et avec les enseignants. Et ces effets positifs sur la

pratique professionnelle sont maximisés dans un lieu où les échanges sont favorisés entre les directions (ex. : communauté de pratique ou partage dans les cours). Bien que le portfolio soit considéré comme assez exigeant en temps et énergie, il donne néanmoins plus de profondeur et de substance au travail et aide à la pratique professionnelle. Cette dimension a aussi été constatée par les professeurs qui ont expérimenté le portfolio dans le cadre du projet CLIP ainsi que dans l'exploration de Poirel (2013). Le temps alloué pour répondre aux besoins des étudiants et l'accompagnement individuel et collectif (échanges) dans la démarche pour initier le processus expérientiel est en lien avec la qualité des apprentissages et le développement de compétences.

4.3 Donner de la latitude sur le format de présentation

S'il existe de multiples possibilités sur le plan de la forme, il apparaît que les portfolios électroniques sont de plus en plus utilisés aux niveaux collégial et universitaire afin de rejoindre les attentes éducatives (Cambridge, 2008; Karsanti, 2013; Basque et al., 2009). Ils ont comme principale qualité d'être plus fonctionnels et facilement comparables (permettant le réseautage entre les programmes et les institutions). Ils permettent une évaluation multidimensionnelle et fortement ancrée dans la diversité des apprentissages. L'expérience menée à l'UQAM (Basque et al., 2009) montre cependant certaines difficultés quant à l'implantation d'un portfolio électronique et à son utilisation dans la formation continue. En ce qui concerne le format papier du portfolio, la recherche de Cambridge (2008) montre qu'il existe aussi des avantages dans son utilisation, entre autres concernant la dimension plus confidentielle et personnelle des informations et du processus réflexif et expérientiel répertorié. L'expérience vécue dans le cadre du projet CLIP montre cependant que le choix du médium relève fortement des étudiants puisque certains trouvent plus avantageux d'utiliser une forme plutôt qu'une autre. Ainsi, peu importe le médium, électronique ou papier, et indépendamment des avantages et des inconvénients de chacun, nous considérons que le choix de la forme doit se faire en concertation entre l'étudiant et le professeur dans chacun des cours. À cet égard, le guide d'apprentissage du portfolio pour les étudiants développé par l'équipe du comité et du projet CLIP peut servir de base lors de la concertation entre les étudiants et les professeurs.

4.4 L'importance d'attribuer une note en fonction des efforts

Nombreuses sont les études qui témoignent de l'importance du temps et des efforts investis dans l'utilisation d'un portfolio. Toutefois, si Mestry et Schmidt (2010) conviennent qu'il est un grand consommateur de temps, d'énergie, d'effort et de patience, ils montrent aussi que cet outil remplace avantageusement les examens sommatifs traditionnels et qu'il accélère la formation de l'identité professionnelle. L'expérience de Poirel (2013) arrive aux mêmes conclusions : les étudiants qui s'investissent pleinement y mettent beaucoup de temps et d'énergie. En contrepartie, ils en retirent cependant aussi les avantages. La très grande majorité (9 étudiants sur 10) confirme avoir développé des compétences spécifiques et transférables dans leur pratique grâce à l'utilisation du portfolio et au processus réflexif d'apprentissage expérientiel qui en découle. Il importe donc, comme le souligne le School of Education Indiana University (2011), de considérer que les étudiants ont des attentes en termes d'évaluation et de pondération. Ainsi, bien que le choix de la pondération relève presque entièrement du professeur et de sa liberté académique, mentionnons que dans certains cours au DESS, le portfolio compte pour une proportion de 30 % de la note finale.

5. Modalités d'utilisation

Les modalités d'utilisation du portfolio s'inscrivent ici dans un développement pédagogique et font suite aux expérimentations des professeurs et des étudiants. Elles sont sujettes à s'enrichir

progressivement lors de son utilisation dans la formation au DESS. Il faut d'abord comprendre que le portfolio joue différents rôles à l'intérieur du programme. Ensuite, il faut considérer que cette démarche en est une d'apprentissage expérientiel que doit reconnaître l'étudiant.

5.1 Modalités en lien avec le programme

C'est dès le premier cours, mais aussi tout au long du parcours et particulièrement lors du dernier cours qu'il faut considérer les modalités d'utilisation du portfolio.

5.1.1 Au départ

Dès le début du cours d'introduction ETA6900, le professeur doit guider l'étudiant(e) pour qu'il se familiarise avec les éléments du programme : la structure du programme, le guide de choix de cours, le profil de sortie, le glossaire et les exigences générales de présentation des travaux ainsi que du portfolio dans ses dimensions constructive et productive.

C'est à partir de ce moment que l'étudiant(e) commence à anticiper son cheminement dans le programme et à préciser ses aspirations en reliant ses savoirs au référentiel de compétences de ses employeurs potentiels et au profil de sortie du DESS. Dans cette perspective, dès le premier cours, l'enseignant présente (voir PPT annexe) aux étudiants le document portfolio (annexe) qu'ils devront remettre en fin de session et dont ils ont la responsabilité d'assurer le suivi tout au cours de leur formation, jusqu'à leur cours d'intégration en fin de programme.

5.1.2 D'un cours à l'autre

Le cheminement de chaque étudiant est en grande partie particulier. Le parcours de chacun est déterminé en partie par ses aspirations personnelles, mais aussi en fonction des contraintes de l'offre de cours, des contraintes relatives aux regroupements nécessaires dans les cours hors campus, des contraintes reliées au cheminement professionnel de chacun. Ainsi, un parcours de formation qui serait déterminée dès le premier cours en fonction de développer telle ou telle compétence dans tel ou tel cours risquerait fort de ne pas tenir la route.

Au-delà de cette constatation, le portfolio apparaît comme un outil majeur, comme la recherche le démontre, pour donner plus de valeur au travail d'apprentissage. D'un cours à l'autre, incluant le cours ETA6900, l'étudiante ou l'étudiant utilise les outils pédagogiques prescrits pour enrichir son cheminement. Il nomme ses nouveaux apprentissages et les relie à son cheminement qu'il précise, réajuste et évalue. Dans cette perspective, chaque cours participe à l'atteinte du profil de sortie non pas comme étant un élément à part des autres, mais comme développant un secteur du champ d'études qui touche aussi les autres secteurs. C'est avec une vision systémique que les étapes de la formation prennent tout leur sens. Considérons par exemple, que la gestion de l'environnement éducatif (ETA6978), de l'encadrement des étudiants (ETA6979) et des activités éducatives (ETA6980) se fait en lien avec la gestion des ressources humaines (ETA6912) qui se fait en lien avec la gestion matérielle et financière (ETA6984) qui suppose une bonne prise de décision (ETA6935) en fonction des pouvoirs et politiques (ETA6937) avec une bonne dose de leadership (ETA6925) avant de réussir les changements (ETA6940) nécessaires à son établissement.

5.1.3 L'intégration à la fin

D'une façon spécifique, lors de l'activité d'intégration qui constitue le dernier cours du DESS, l'étudiante ou l'étudiant aura à utiliser les savoirs développés tout au long de son parcours. Il ou elle aura à définir des modèles de gestion adéquats par rapport à des situations particulières ayant cours dans son environnement professionnel dans le cas où il ou elle occupe déjà un poste de gestion ou dans un environnement professionnel virtuel dans le cas où il ou elle n'est pas encore en fonction. Ce travail nécessite une capacité à synthétiser les savoirs développés et à pouvoir les réinvestir dans la réalité.

Pour ce faire, le portfolio construit par l'étudiant ou l'étudiante depuis le début de sa formation, représentera un appui important tant par les artéfacts cumulés à l'intérieur de chacun des cours que par les réflexions sur les apprentissages rédigés tout au long du DESS. Le portfolio aura été un outil pour accompagner l'étudiant ou l'étudiante dans la prise de conscience des compétences visées ainsi que dans la progression du développement de celles-ci. Aussi, il ou elle aura donc tout avantage à fonder la structure des solutions et des interventions sélectionnées dans la préparation du rapport professionnel qu'il devra produire pour les présenter, les expliciter et les rattacher à ses savoirs, et ce, après avoir procédé à une analyse de la situation retenue en mettant en évidence les multiples facteurs qui la rendent particulière.

De plus, l'utilisation du portfolio dans le cadre de l'activité d'intégration de fin de DESS contribuera à une meilleure exploitation du temps dévolu à cette activité puisque l'étudiant ou l'étudiante aura déjà une préparation à la synthèse de ses apprentissages dès le début du cours.

5.2 Modalités en lien avec le processus d'apprentissage expérientiel

La démarche de portfolio dépasse ses modalités d'utilisation dans le programme. Cet outil pédagogique ne sera utile que s'il est compris par l'étudiante et l'étudiant. Ainsi, il doit être initié progressivement à cet outil qui prescrit un engagement personnel quant au choix de compétences à développer et une implication dans une démarche d'apprentissage réflexive et expérientielle.

5.2.1 Initiation au portfolio

Avant de débiter, il importe de mentionner que plusieurs des étudiants sont déjà familiers avec l'utilisation d'un portfolio de par leur parcours de formation initiale en enseignement ou autre. Certains ont donc déjà une idée de ce que peut représenter un portfolio. Nous avons cependant observé (Poirel, 2013) que cette expérience n'est pas nécessairement alignée avec la démarche proposée dans le cadre du DESS, particulièrement en ce qui concerne la dimension constructive du Portfolio. Ainsi, dans la mesure où le portfolio développé pour le DESS, ne porte pas uniquement sur une production de « preuves d'apprentissage », mais invite aussi les étudiants à s'investir dans un processus d'apprentissage expérientiel intentionnel constructif selon l'approche de Kolb (1984), il est essentiel de préciser d'emblée les attentes quant à la production du contenu et au mode d'utilisation rendant compte du processus de construction et de développement de compétences.

5.2.2 Le choix de compétences à développer

Tout au cours de leur formation, les étudiants sont amenés à construire des savoirs, à développer des apprentissages et à mobiliser des compétences en fonction du profil de sortie, mais aussi selon leurs propres besoins identifiés de par leurs expériences vécues en milieu scolaire. À cet égard, on ne peut négliger que les compétences sont considérées comme techniques, observables et

quantifiables, alors que peu des tâches des directions d'école le sont (Brassard, 2009) et peuvent ainsi être désincarnées de la réalité du travail (Perrenoud, 2000). Dans cette perspective, les compétences doivent être situées en contexte professionnel réel autant que possible.

C'est donc à l'aide de divers documents (profil de sortie, référentiels de compétences des CS, du MELS, questionnaires de connaissance de soi, etc.) que le professeur participe à accompagner les étudiants dans le choix de compétences à développer dans leur cheminement, selon les contenus des cours et en fonction de situations emblématiques (Perrenoud, 2000) identifiées par les étudiants. Une fois les compétences identifiées en lien avec des situations professionnelles types (une ou deux par cours comprenant une série de manifestations observables), les étudiants sont responsables de mettre en œuvre un processus d'apprentissage réflexif et expérientiel orienté vers leur développement et circonscrit dans leur portfolio. À cela s'ajoute une série de documents synthèses (articles, rapport, documents officiels, etc..) couvrant la dimension productive du portfolio.

5.2.3 L'approche réflexive expérientielle

La démarche proposée dans le portfolio implique une approche réflexive expérientielle initiée par l'étudiant selon le modèle de Kolb (1984) qui comprend quatre phases en continu. Selon le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), le savoir se construit de façon récursive en puisant ses sources dans les expériences vécues puis en se validant dans l'action par de nouvelles expériences. Ce processus de construction des savoirs (faire-être-agir) renvoie à une analyse réflexive rétrospective sur l'action, en prévision d'investissements intentionnels vers de nouvelles actions, puis en cours d'action par le développement créatif de compétences vécues dans l'expérience de l'action.

Les étudiants sont donc amenés à suivre le processus en 4 phases du modèle de Kolb. Le processus consiste à choisir une compétence à développer et à en témoigner lors d'une *expérience concrète* (des faits vécus). Par la suite de trouver un sens personnel à cette expérience par une *observation réfléchie* de la situation vécue (les effets, impacts, difficultés, sentiments, émotions). Tout au cours de ce processus réflexif sur l'action, de façon hebdomadaire sur la base du contenu de chacun des cours, les étudiants doivent chercher un cadre permettant d'expliquer l'expérience vécue lors d'une phase de *conceptualisation abstraite* (les causes possibles expliquées sur le plan théorique par des lectures, des résultats de recherches ou des questionnaires de connaissance de soi). Riche des trois premières phases, la dernière phase du cycle d'apprentissage consiste à modifier intentionnellement son activité de travail lors d'une *expérimentation active* avant de reproduire le cycle.

Expérience concrète

Ainsi, après avoir identifié une ou des compétences à développer en lien avec une situation professionnelle (une situation qui montre bien des manières d'être et d'agir au travail et pour lesquelles l'étudiant perçoit des possibilités d'amélioration), la première étape consiste à décrire clairement la situation sous forme d'expérience concrète c'est-à-dire les faits, événements, ou incidents récents dans lesquels l'étudiant a été ou est encore directement impliqué(e) et qui illustrent bien ce mode de comportement (compétence à développer) en lien avec les objectifs et le contenu du cours.

Observation réfléchie

Par une approche réflexive personnelle, l'étudiant cherche à identifier les effets, les impacts perçus ou ressentis que ces situations ont eus sur lui aux niveaux personnel et interpersonnel. De cela il doit dégager une prise de conscience intériorisée de ces situations, des perceptions et des réactions que ces situations ont sur lui (les ressentiments, les émotions, les réactions, les relations avec les autres).

Conceptualisation abstraite

Dans la phase de conceptualisation abstraite, le travail des étudiants est d'abord de préciser la compétence à développer sur la base de la prise de conscience effectuée lors de la phase d'observation réfléchie. Ils doivent par la suite tenter d'expliquer leur mode de fonctionnement, de comportements, de manifestations observables en se servant d'éléments théoriques et de contenu abordés dans les cours ainsi que par des questionnaires de connaissance de soi. Cette dimension est très importante dans la mesure où elle permet à l'étudiant, accompagné par le professeur, de lier son vécu pratique à des éléments théoriques. Il s'agit de faire un retour sur son vécu en l'interprétant par l'utilisation de diverses grilles d'analyses théoriques et conceptuelles proposées lors de sa formation.

L'expérimentation active

Cette phase permet de fermer la boucle dans le but de favoriser le développement de compétences professionnelles. L'étudiant doit enclencher à cette étape une démarche volontaire d'expérimentation en poursuivant son travail d'identification concrète de manifestations observables selon des comportements souhaités dans le cadre de sa profession future ou actuelle et du profil de sortie DESS. Il doit expérimenter de façon intentionnelle (réinvestissement dans l'action professionnelle) de nouveaux comportements en tentant de nouvelles actions. Cette expérimentation active s'inscrit dans la perspective de refaire le cycle d'apprentissage une seconde fois par un retour sur cette nouvelle expérience concrète vécue, suivie d'une phase d'observation réfléchie ainsi que d'une phase de conceptualisation abstraite.

6. Activités proposées en lien avec l'approche réflexive expérientielle

6.1 Activité #1 – Les compétences situées (expérience concrète)

Dès le premier cours de la session, l'étudiant est invité à réfléchir à une ou deux compétences à développer en fonction du contenu qui sera abordé dans le cours et de ses besoins de développement professionnel. Il se réfère au profil de sortie du DESS, au référentiel de compétences de sa commission scolaire, à celui du MELS, ainsi qu'à des questionnaires de connaissance de soi et lie la ou les compétences choisies à une situation professionnelle dans laquelle il a été ou est encore directement impliqué et pour laquelle il perçoit des possibilités d'amélioration.

Cette première étape peut se faire à l'intérieur des trois premiers cours et consiste à décrire clairement la situation sous forme d'expérience concrète, les faits et incidents en expliquant la possibilité d'amélioration de la compétence sous forme de manifestations observables. L'étudiant doit lier une série de comportements observables, d'actions, de gestes (3 à 5 comportements clairement identifiés) aux compétences choisies.

6.2 Activité #2 – L’approche réflexive (observation réfléchie)

Cette deuxième étape du travail consiste à initier une approche réflexive sur l’impact perçu de la situation aux niveaux personnel et interpersonnel. L’étudiant dégage une prise de conscience intériorisée de son vécu dans le cadre de cette situation particulière, des effets de ce vécu sur le plan subjectif et intersubjectif (les perceptions, les ressentiments, les émotions, les réactions, les relations avec les autres).

6.3 Activité #3 – Le lien avec la théorie et les concepts (conceptualisation abstraite)

Cette troisième étape consiste à lier la pratique et la théorie. Elle devrait débiter lorsque l’étudiant a commencé à s’approprier des éléments de contenus théoriques du cours; moment que l’on pourrait approximativement situer au tiers de la session. Il s’agit pour l’étudiant d’expliquer son mode de fonctionnement, ses comportements, ses attitudes et gestes professionnels qu’il a observés de façon réflexive dans la situation concrète en se servant d’éléments théoriques et de contenu abordés dans les cours. Dans son portfolio, l’étudiant doit se référer à au moins cinq éléments de contenu théorique. Il doit ainsi être en mesure de documenter son vécu (expérience concrète et observation réfléchie) et de l’expliquer en se fondant sur des théories ou des concepts.

6.4 Activité #4 – Tenter une action (expérimentation active)

Cette quatrième étape consiste à enclencher une expérimentation volontaire dans le cadre des activités professionnelles. En considérant le cycle d’apprentissage, on pourrait situer cette étape entre la moitié et les deux tiers de la session. Ainsi, à la suite de sa réflexion et après avoir cherché à expliquer le phénomène sur la base de fondements théoriques et conceptuels, l’étudiant modifie intentionnellement un comportement ou tente une action dans son milieu professionnel. Cette manifestation d’actions observables intentionnelles, exécutée dans le milieu professionnel, se fait spécifiquement dans la visée de développer ou d’actualiser les compétences pour lesquelles l’étudiant avait initialement identifié des possibilités d’amélioration.

6.5 Activité #5 – Boucler la boucle (synthèse sur l’actualisation de la compétence)

Cette cinquième étape, qui se déroule dans le dernier quart de la session, permet à l’étudiant de refaire le cycle d’apprentissage en faisant un retour sur la situation vécue lors de l’expérimentation active. En comparant cette situation à la situation initiale, c’est par une phase d’observation réfléchie et de conceptualisation abstraite que l’étudiant témoigne de l’actualisation de la ou des compétences choisie dans son cours.

Conclusion

À la suite de la lecture de plusieurs références, des résultats d’une expérimentation ainsi que de notre réflexion consécutive, nous avons été en mesure d’élaborer ce guide pédagogique du portfolio au DESS destiné aux professeurs et aux chargés de cours qui l’utiliseront. Comme nous l’avons vu, cet outil d’apprentissage contribue de façon significative à la formation des étudiants et son bénéfice peut se prolonger jusqu’au développement professionnel dans l’exercice de la fonction de gestionnaire en éducation.

Le portfolio, tant dans sa forme constructive que productive, témoigne des convergences qui se manifestent tout au long du parcours de formation. Il représente un défi pédagogique à relever de par l’intégration nécessaire des approches diverses employées dans les cours offerts aux étudiants ainsi que par le changement qu’il induit dans les modalités de rapports entre les professeurs et les étudiants.

De plus, le portfolio représente un support à la responsabilisation de l'étudiant dans sa formation préparatoire et son entrée dans la profession. Il rejoint ainsi un objectif d'unification du travail des formateurs dans la perspective d'une approche-programme qui, en conformité avec la définition que nous avons adoptée, requiert la concertation, la collaboration, la complémentarité et la cohérence du travail des professeurs et des chargés de cours.

Nous envisageons que le portfolio est destiné à occuper une place importante à l'intérieur du DESS en administration de l'éducation et qu'il sera nécessaire d'en évaluer de façon plus large les retombées et la valeur au bénéfice de la formation de nos étudiants de même que d'y apporter les modifications jugées susceptibles de l'améliorer au fur et à mesure de son utilisation.

Bibliographie

- Basque, J., Nault, T., St-Pierre, M., Toussaint, P., Fournier, F., Lajoie, J. et Brunet, L. (2009). *Axiales : apprentissage expérientiel intégré à l'enseignement supérieur*. Rapport de recherche intégral présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)
- Brassard, A. (2009). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation: « c'est un peu plus compliqué que ça ». In M. Ettayebi, R. Opertii et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire* (pp. 245-260). Paris : l'Harmattan, Collection Éducation et sociétés.
- Cambridge, D. (2008). Universities as Responsive Learning Organizations Through Competency-Based Assessment with Electronic Portfolios. *The Journal of General Education*, 57(1), 51-64.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. et Orr, M.T. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: School Leadership Study Executive Summary. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Wallace Foundation.
- Johnston, M. et Thomas, M. (2005). Riding the wave of administrator accountability: a portfolio approach. *Journal of Educational Administration*, Vol. 43(4), pp. 368-386.
- Karsanti, T. (2013). Eduportfolio.org 3.0. <http://eduportfolio.org/>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Mestry, R. et Schmidt, M. (2010). Portfolio Assessment as a Tool for Promoting Professional Development of School Principals: A South African Perspective. *Education and Urban Society*, 42(3) 352–373.
- Michaud, C. (2010). *Le portfolio : un en-(je)u de formation et de développement professionnel*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Claude Bernard Lyon1. École Doctorale : EPIC.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (2000). Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ? Texte d'une conférence présentée à Québec le 10 octobre 2000. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html

Poirel, E. (2013). Enquête exploratoire sur l'utilisation du portfolio d'apprentissage expérientiel auprès d'une cohorte d'étudiants au DESS en administration de l'éducation à l'Université de Montréal : Entrevue de groupe filmée. Document inédit.

School of Education Indiana University - Purdue University Fort Wayne (2011). Practicum and Portfolio Preparation Guidelines: M.S.Ed. in Educational Leadership and Indiana Building Level Administrator License.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wittorski, R. (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. In M.P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 107-119). Paris : l'Harmattan, Collection Action et Savoir.

ANNEXE 1

Profil de sortie

Université de Montréal
Département d'administration et fondements de l'éducation
Programmes en administration de l'éducation

Profil de sortie des étudiants du programme de DESS en administration de l'éducation.

A- Orientation générale

Dans le cadre du référentiel de compétences du MELS (2008), le programme de DESS en administration du département d'administration et fondements de l'éducation vise à ce que ses étudiants diplômés se soient approprié une approche de gestion qui priorise la réussite éducative et privilégie des modes d'action transformationnels.

B- Caractéristiques spécifiques

Cette orientation générale est concrétisée par la volonté de contribuer au développement chez nos étudiants de l'ensemble des compétences de gestion décrites par le référentiel du MELS (2008) et des compétences de gestion requises par les autres employeurs du système d'éducation. De plus, cette orientation générale s'incarne par le développement des capacités transversales identifiées dans le référentiel du MELS (2009) et ainsi décrites plus spécifiquement.

1. Méthode/démarche

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des méthodes de travail rigoureuses pour structurer sa pensée, organiser son travail et résoudre les problèmes qu'il rencontre.

2. Communication

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habiletés relationnelles et organisationnelles lui permettant de communiquer efficacement avec tous les acteurs reliés à l'établissement scolaire.

3. Leadership/sens politique

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié une conception du rôle de direction comme étant celui d'un mobilisateur autour d'un projet éducatif et d'un plan de réussite.

4. Interaction/coopération

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habitudes de travail fondées sur la collaboration et l'action collective.

5. Évaluation/régulation

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des attitudes et mécanismes permettant une évaluation et une régulation constante du travail éducatif.

6. Éthique

À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habiletés de jugement en fonction des valeurs et postulats de la société québécoise.

Profil de sortie	Savoirs clés et manifestations observables dans les cours	Cours concernés
<p>Globalement : Le programme de DESS en administration du département d'administration et fondements de l'éducation vise à ce que les étudiants diplômés se soient approprié des capacités de gestion qui permettent de prioriser la réussite éducative.</p> <p>Manifestation finale du dernier cours : produire un document qui permet à l'étudiant de se reconnaître et d'être reconnu comme spécialiste en administration de l'éducation.</p>		
<p>Capacité à s'organiser et à résoudre des problèmes</p> <p>À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des méthodes de travail rigoureuses pour structurer sa pensée, organiser son travail et résoudre les problèmes qu'il rencontre.</p>	1.1 Présenter des travaux de facture conforme aux exigences de la formation professionnelle universitaire	Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	1.2 Produire des travaux en fonction d'un plan avec des transitions logiques	ETA6959, ETA6961
	1.3 Suivre les étapes d'une méthode de résolution de problèmes	ETA6986, ETA6935, ETA6937, ETA6984
	1.4 Faire des liens entre la pratique professionnelle et l'état actuel de la recherche	ETA6978, ETA6934 ETA6961,
	1.5 Élaborer les étapes de mise en œuvre d'un projet éducatif, d'un plan de réussite et d'une convention de gestion	ETA6900, ETA6978 ETA6947
	1.6 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels en résolution de problème, approche systémique et leur application	ETA6906, ETA6986
	1.7 Comprendre les responsabilités de la profession en fonction des encadrements légaux et des référentiels de compétences.	ETA6900, ETA6937, ETA6984, ETA6981 ⁱ , ETA6959 ⁱⁱ , ETA6978, ETA6979, ETA6980
	1.8 Comprendre les exigences d'une pratique réflexive dans l'agir professionnel	ETA6900, ETA6961, ETA6959
<p>Capacité à communiquer</p> <p>À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habiletés relationnelles et organisationnelles lui permettant de communiquer efficacement avec tous les acteurs reliés à l'établissement scolaire.</p>	2.1 Utiliser un langage oral et écrit de qualité	Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	2.2 Prendre part de façon pertinente aux échanges dans un groupe	Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	2.3 Fournir et recevoir une rétroaction de façon constructive	ETA6912, ETA6972 ETA6982, ETA6935
	2.4 Décoder les messages de ses interlocuteurs	ETA6996, ETA6972,
	2.4 Adapter le message aux destinataires, au contexte, au médium	ETA6982, ETA6925, ETA6996,
	2.5 Exprimer un message complexe de façon claire devant un groupe	ETA6982, ETA6959, ETA6966
	2.6 Expliquer les étapes de mise en œuvre d'un projet éducatif, d'un plan de réussite et d'une convention de gestion	ETA6900, ETA6978 ETA6947, ETA6982, ETA6925
	2.7 Comprendre les obligations de communications relatives à la fonction	ETA6982, ETA6912
2.8 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels en communication et leur application	ETA6982	

Capacité à mobiliser tous les acteurs À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié une conception du rôle de direction comme étant celui d'un mobilisateur autour d'un projet éducatif et d'un plan de réussite.	3.1 Identifier les mécanismes de pouvoir dans l'organisation	ETA6925, ETA6935, ETA6937, ETA6912, ETA6972, ETA6978
	3.2 Exprimer son style de gestion et ses valeurs	ETA6925, ETA6996
	3.3 Analyser le projet éducatif d'un établissement scolaire	ETA6900, ETA6925, ETA6978
	3.4 Convaincre un auditoire de sa vision	ETA6925, ETA6959
	3.5 Décrire une mise en action en vue d'une mobilisation	ETA6925, ETA6940 ETA6996
	3.6 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels sur le leadership et leur application	ETA6906, ETA6996, ETA6925,
	3.7 Se référer aux encadrements officiels de l'organisation scolaire d'appartenance	ETA6900, ETA6937, ETA6978, ETA6979, ETA6980, ETA6981
Capacité à interagir et à coopérer À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habitudes de travail fondées sur la collaboration et l'action collective.	4.1 Solliciter la prise de parole chez ses collègues pour favoriser l'interaction	ETA6925 Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	4.2 Contribuer au processus de réalisation d'un travail d'équipe	Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	4.3 Interagir efficacement avec son équipe	Tous les cours actifs (+ou- 5 ans)
	4.4 Impliquer les collaborateurs dans la prise de décision	ETA6900, ETA6940, ETA6980, ETA6937, ETA6935
	4.4 Comprendre les mécanismes de gestion participative relatifs à la fonction	ETA6900, ETA6912, ETA6935, ETA6937, ETA6978
	4.5 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels sur la collaboration/coopération et leur application	ETA6996, ETA6935, ETA6937, ETA6912, ETA6978,
	4.6 Coordonner les étapes de mise en œuvre d'un projet éducatif, d'un plan de réussite et d'une convention de gestion	ETA6900, ETA6978 ETA6947
Capacité à évaluer et à réguler À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des attitudes et mécanismes permettant une évaluation et une régulation constante du travail éducatif.	5.1 Interpréter les données relatives au rendement des étudiants	ETA6980, ETA6582
	5.2 Suivre une méthode de planification	ETA6900, ETA6907 ETA6947
	5.3 Comprendre les rôles et responsabilités des acteurs.	ETA6900, ETA6978 ETA6980, ETA6912 ETA6935,
	5.4 Affirmer ouvertement les forces et les limites d'une situation de travail et intervenir	ETA6986, ETA6980, ETA6912,
	5.5 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels en évaluation / régulation et leur application	ETA6582, ETA6980

Capacité à exercer son jugement de façon éthique À la fin de son DÉSS, l'étudiant s'est approprié des habiletés de jugement en fonction des valeurs et postulats de la société québécoise.	6.1 Tenir compte et respecter des opinions contradictoires	ETA6935, ETA6996, ETA6972
	6.2 Comprendre les enjeux de l'éducation (en particulier au Québec)	ETA6160, ETA6917, ETA6934, ETA6997 ⁱⁱⁱ
	6.3 Résoudre des problèmes d'étude de cas en se référant à des échelles de valeurs	ETA6160, ETA6986
	6.4 Comprendre l'application des chartes et des lois en contexte d'éducation	ETA6912, ETA6964 ETA6937
	6.5 Comprendre les théories et ou modèles conceptuels en éthique et leur application	ETA6655

Situations professionnelles types	
	Rédaction de documents officiels (ex : projet éducatif, plan de réussite...)
	La direction voudrait faire avancer un dossier sur lequel elle n'a pas le soutien de l'équipe
	La direction doit gérer des conflits entre les membres du personnel
	La direction est confrontée à des leaders informels qui sapent son travail et sa crédibilité
	doit intervenir auprès d'un prof dont ses élèves et ses collègues se plaignent
	<u>Gestion du personnel de soutien</u> : la secrétaire qui perd du temps au téléphone - le concierge qui part toujours trop tôt.
	doit intercepter un parent en colère qui entre dans l'école et se dirige directement vers la classe de l'enseignante ou l'enseignant à qui il veut régler son compte
	doit voir à calmer les interventions racistes de certains élèves
	<u>L'organisation scolaire au primaire</u> : la répartition du temps disponible en dehors du temps prescrit à la satisfaction des parents et des enseignants en tenant compte des caractéristiques des groupes d'élèves et du projet éducatif
	<u>L'organisation scolaire au secondaire</u> : la direction doit assurer l'équilibre entre les groupes pour permettre l'ouverture de groupes de soutien au premier cycle
	<u>Pédagogie</u> : doit refaire avec son équipe-école le projet éducatif, le plan de réussite, le code de vie, la convention de gestion.
	<u>Formation continue</u> : doit donner suite aux demandes formulées par les membres de l'équipe-école au regard du développement professionnel (art. 96.20)
	<u>Éthique</u> : La direction doit défendre un dossier ou une mesure avec laquelle elle n'est pas d'accord mais qui provient de la commission scolaire (ou du ministère)
	<u>Animation des réunions</u> : Conseil d'établissement, assemblée générale; journée pédagogique, comités de travail, CPEPE.
	<u>Justice sociale</u> : doit intervenir devant les préjugés, les fausses croyances, la ségrégation, inclusion, accueil, lieux des iniquités: genre, race, classe, choix sexuel, religion.
	<u>Gestion des finances</u> : doit trancher entre divers projets en tenant compte des pressions (parents, communauté, enseignants)
	<u>Gestion de l'environnement</u> : doit gérer les infrastructures et la qualité de l'environnement (bris, réparation, entretien, déneigement, stationnement)

*référentiel : (MELS, 2008 ; ACSQ, 2008 ; CSMB, 2012 ; CSDM, 2014)

Annexe 2

Guide de choix de cours

Guide de choix de cours pour les étudiantes et les étudiants du DESS en administration de l'éducation

Le programme de DESS en administration de l'éducation fait en sorte que les étudiantes et les étudiants ont la responsabilité d'adapter une partie de leur parcours de formation en fonction de leurs propres besoins de formation. La carrière de gestionnaire en éducation se situe dans la continuité du développement professionnel d'agents de l'éducation, majoritairement des enseignantes et des enseignants, qui exercent déjà leur profession avec succès et le programme se veut souple pour que chacun puisse combler ses attentes. Ce guide vise mieux situer chacun face à ses choix.

Après la séquence de formation préparatoire, obligatoire, ETA6900 et ETA6962 (ou *ETA6961*), et avant l'activité finale d'intégration finale, le cours ETA6959 (ou *ETA6966*).

Dans le tableau ci-dessous, les cours du programme ont été divisés en 4 catégories ***qui les situent par rapport à la profession de direction d'établissement primaire ou secondaire***. Les étudiants des autres ordres d'enseignement peuvent suivre avec profit les cours préparant directement à cette fonction, dédiés à la gestion des ressources humaines et éducatives, mais une certaine adaptation leur sera nécessaire. Pour chaque cours, une courte phrase présente le sens du cours et permet deux hyperliens; le premier, sur le sigle du cours, avec le site web de l'université pour obtenir les horaires et le deuxième, sur le titre du cours, avec le site web du département pour obtenir le plan cadre. Tous les cours ne se donnent pas à la même fréquence; **les cellules blanches indiquent les cours qui se donnent le plus souvent**. *Certains cours (en italique) ne sont offerts qu'à des groupes de direction dans le cadre d'ententes avec les commissions scolaires.*

Préparation directe à la fonction par des cours dédiés à la gestion des ressources humaines et éducatives		Préparation à la fonction par des cours dédiés au développement des capacités transversales du MELS		Préparation à la fonction par des cours dédiés au développement d'habiletés spécifiques de gestion		Préparation à la fonction par des cours dédiés à la réflexion sur l'administration et le système d'éducation	
ETA6978	Gestion de l'environnement éducatif	ETA6655	Pratique professionnelle et éthique	ETA6060	Élaboration et évaluation de programmes	ETA6104	L'éducation dans le monde d'aujourd'hui
Comprendre et savoir tenir compte de toutes les composantes organisationnelles d'un établissement scolaire		Développer sa capacité à porter un jugement averti sur les problèmes reliés à l'exercice de la fonction.		Se familiariser avec les conceptions et pratiques contemporaines en élaboration et évaluation de programmes		Réfléchir sur la place, le rôle et les enjeux de l'éducation.	
ETA6979	Pol. d'encadrement, services adaptés	ETA6925	Leadership et animation	ETA6582	Évaluation d'établissement et réussite	ETA6105	Efficacité, équité et qualité en éduc.
Se familiariser avec les gestes à poser en vue de l'encadrement des étudiants		Développer sa capacité leadership et d'animation en gestion de l'éducation		Intégrer l'évaluation de l'établissement dans les pratiques de gestion		S'interroger sur les facteurs qui peuvent améliorer l'efficacité, l'équité et la qualité des établissements scolaires et des systèmes éducatifs	
ETA6980	Gestion des activités éducatives	ETA6972	Gestion des conflits en éducation	ETA6915	Financement de l'éducation	ETA6107	Méthodes de planification en éducation
Se familiariser avec les gestes à poser comme responsable de la qualité du travail des enseignants		Développer sa capacité à intervenir efficacement dans les conflits		Situer l'éducation comme facteur économique du développement d'une société		Développer une compréhension conceptuelle de la planification en éducation	
ETA6912	Gestion des ressources humaines en éduc.	ETA6982	Gestion des inf. et de la communication	ETA6935	Prise de décision en adm. de l'éducation	ETA6120	Analyse des politiques en éducation
Se familiariser avec la gestion des personnes en éducation		Développer sa capacité à mettre en œuvre des communications efficaces au sein de l'organisation		Développer les compétences relatives à la prise de décision en éducation		Développer une compréhension critique des politiques éducatives.	
ETA6981	<i>Savoirs institutionnels 1</i>	ETA6986	Étude de problèmes de gestion	ETA6937	Pouvoir et politiques en éducation	ETA6160	École et société

<i>Acquérir les savoirs propres à l'organisation qui embauche</i>		Développer sa capacité à formuler et résoudre efficacement un problème de gestion		Développer ses compétences pour interagir dans une organisation en fonction des pouvoirs et des politiques		Approfondir sa connaissance des enjeux et problèmes liés aux inégalités sociales	
ETA6983	<i>Savoirs institutionnels 2</i>	ETA6996	Comportement org. en milieu d'éducation	ETA6940	Gestion du changement et intervention	ETA6901	L'enseignant, le système éducatif québécois
<i>Acquérir les savoirs propres à l'organisation qui embauche</i>		Développer sa capacité à comprendre les acteurs des établissements d'éducation		Développer ses compétences de pilotage de changement dans un établissement scolaire		Comprendre le système éducatif québécois	
		ETA6964	Pratique professionnelle 2	ETA6947	Planification en gestion scolaire	ETA6904	Théories et modèles éducatifs
		<i>Cours en lien avec le cheminement d'un groupe fermé</i>		Se familiariser avec le cadre et les outils de planification		Comprendre comment les théories éducatives affectent la gestion en éducation	
		ETA6997	Sém. thématique en administration 1	ETA6965	Adm. de l'éducation et législations 2	ETA6906	Théories des organisations d'éducation
		<i>Cours en lien avec le cheminement d'un groupe fermé</i>		Appliquer correctement et efficacement les dispositions juridiques touchant les établissements		Appliquer des perspectives théoriques significatives au secteur de l'éducation	
		ETA6998	Sém. thématique en administration 2	ETA6969	Gestion de projets de formation	ETA6917	Étude comparée en adm. de l'éduc.
		<i>Cours en lien avec le cheminement d'un groupe fermé</i>		Développer ses compétences pour piloter des projets de formation		Identifier des politiques et pratiques en vigueur ailleurs, susceptibles d'améliorer ses propres pratiques	
				ETA6977	Gestion informatisée en éducation	ETA6932	L'établissement et son environnement
				Développer ses compétences à utiliser les techniques informatiques en gestion de l'éducation		Réfléchir sur les liens entre les établissements scolaires et leur environnement social	
				ETA6984	Gestion des ressources mat. et	ETA6934	Enjeux des systèmes

					fin.		d'éducation
				Développer ses compétences à utiliser, développer les ressources des établissements		Examen des enjeux contemporains et étude de leurs impacts sur l'élaboration des politiques éducatives	
				ETA6992	L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc.		
				Développer ses compétences afin de soutenir le développement professionnel de ses employés			

ⁱ Le cours ETA6981 réfère aussi au cours ETA6983

ⁱⁱ Le cours ETA6959 réfère aussi au cours ETA6966

ⁱⁱⁱ ETA6997 réfère au séminaire thématique, Diriger une école en milieu défavorisé