

Gestionnaires scolaires



Michel Gravel
Nancy Ouellette
Claudine Tremblay

sous la direction
de Michel Gravel

Collection
Démarche
action

PLAN
D'APPRENTISSAGE
PERSONNALISÉ



2003

Tous droits réservés.

Il est interdit de
reproduire, d'enregistrer
ou de diffuser, en tout ou en
partie, le présent ouvrage par quelque
procédé que ce soit, électronique, mécanique,
photographique, sonore, magnétique ou autre, sans
avoir obtenu au préalable l'autorisation écrite de l'éditeur.

Dépôt légal

ISBN 2-9808257-0-0

Bibliothèque nationale du Québec, 2003
Bibliothèque nationale du Canada, 2003

IMPRIMÉ AU CANADA

Distributeur exclusif
Canada et autres pays :



650, boulevard Auger Ouest
Alma, (Québec) G8B 2B6
Téléphone : (418) 669-6120
Télécopieur : (418) 669-6134
Courriel : forgescom@cslacst-jean.qc.ca

Conception graphique : Hélène Joly
Site Web, programmation et analyse : Robin Hachey
Collaboration : Copiexpert Alma

Pour en savoir davantage sur nos publications et nos
formations, visitez notre site :

www.cslacst-jean.qc.ca/sae



650, boulevard Auger Ouest
Alma, (Québec) G8B 2B6
Téléphone : (418) 669-6120
Télécopieur : (418) 669-6134
Courriel : forgescom@cslacst-jean.qc.ca

Le *Plan d'apprentissage personnalisé* pour les gestionnaires scolaires comprend :

-  un guide de l'utilisateur
-  un droit d'accès à *Galilée*

Pour information ou pour l'obtention de votre code d'utilisateur, communiquer par téléphone ou télécopieur avec Forgescom, par courriel à l'adresse suivante : galilee@cslsj.qc.ca ou utiliser le lien directement sur *Galilée*.

Galilée vous donne accès (sous réserve d'identification) à votre plan, aux grilles d'appréciation et au profil des compétences. Il vous permet aussi de cartographier votre capital de compétences et votre profil d'apprenant.

Pour accéder à *Galilée* : <http://www.cslsj.qc.ca/galilee/>

Table des matières

INTRODUCTION	1
Une conception de l'apprentissage.....	2
Le développement des compétences du gestionnaire scolaire	3
Le développement professionnel : trois générations	5
Le Plan d'apprentissage personnalisé.....	7
La démarche du Plan d'apprentissage personnalisé.....	8
Galilée : un outil de gestion des apprentissages en ligne.....	9
GÉNÉRATION DU PROFIL PERSONNEL DE COMPÉTENCES.....	11
1. La génération du profil personnel de compétences.....	11
2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences	15
3. Les attentes organisationnelles	19
4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel.....	23
5. Le choix des compétences à développer	27
6. Le niveau de maîtrise visé.....	31
PLANIFICATION ET RÉALISATION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	35
1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage	35
2. La planification des activités d'apprentissage	39
3. Les quatre leviers de l'apprentissage	43
4. La formation sur les connaissances spécifiques	47
5. L'encadrement.....	51
6. L'intégration	55
7. La planification.....	60
8. La diffusion	64
9. L'évaluation	70
10. Les rôles et les responsabilités	74
11. L'innovation	78
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe.....	82
13. La lecture.....	86
14. La recherche.....	92
15. La communauté de pratiques virtuelles.....	96
16. La réalisation des activités d'apprentissage	100

Table des matières

ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES.....	104
1. L'évaluation du développement des compétences.....	104
2. Les apprentissages significatifs.....	108
3. Les manifestations des compétences.....	112
4. Le portefeuille professionnel.....	116
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage.....	120
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences.....	124
7. Le soutien par les pairs et la supervision.....	128
ACTUALISATION DU PLAN D'APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ.....	132
1. L'actualisation du Plan d'apprentissage personnalisé.....	132
2. Le retour sur les attentes personnelles et la mise à jour des compétences ciblées.....	136
CONCLUSION.....	140
BIBLIOGRAPHIE.....	142
ANNEXE I	
Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire.....	143
ANNEXE II	
Grille d'appréciation des niveaux de maîtrise.....	1698
ANNEXE III	
Plan d'apprentissage personnalisé I (simulation).....	1709
Plan d'apprentissage personnalisé II (simulation).....	19390
ANNEXE IV	
Plan d'apprentissage personnalisé.....	1

INTRODUCTION



La littérature traitant du développement professionnel des gestionnaires et, en l'occurrence, des gestionnaires scolaires est abondante. Les auteurs s'entendent pour dire qu'il est essentiel de maintenir chez ces derniers un haut niveau de compétence afin de soutenir et de favoriser un développement organisationnel orienté vers la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Toutefois, au-delà des avenues traditionnelles de perfectionnement, de formation initiale et de formation continue, très peu de solutions originales sont proposées. Il semble difficile de transposer les nouvelles connaissances issues de la recherche sur l'apprentissage, en solutions pratiques axées sur le développement des compétences professionnelles et l'amélioration de l'organisation.

Le *Plan d'apprentissage personnalisé (PAP)* se veut une solution de rechange aux approches plus traditionnelles. Il a été développé dans une perspective de soutien au développement des compétences et il s'appuie sur les bases de re-

cherches récentes dans le domaine des sciences cognitives et de l'apprentissage.

Il a été conçu, sous forme d'outil-démarche, pour accompagner le gestionnaire dans la prise en charge de ses apprentissages à l'aide de définitions, de fiches intégratives, d'activités de questionnement et d'exemples concrets servant à l'élaboration du plan en question. Le présent document vient soutenir la démarche proposée. Il est composé d'une première partie qui permet de circonscrire la conception de l'apprentissage et du développement des compétences. Viennent ensuite quatre blocs ou sections présentés sous forme de fiches : le premier traite de la génération du profil personnel de compétences; le second concerne la planification et la réalisation des activités d'apprentissage; le troisième bloc est entièrement consacré à l'évaluation du développement des compétences et à l'analyse de *feed-back*, et le dernier vise l'actualisation du *Plan d'apprentissage personnalisé (PAP)*. Enfin, des exemples concrets et des outils facilitant l'utilisation du PAP sont proposés en annexe.

Son complément virtuel de gestion des apprentissages en ligne, *Galilée*, est un outil intranet inédit soutenant la démarche de l'apprenant et ajoutant la perspective du développement organisationnel et la gestion de son capital intellectuel.

Une conception de l'apprentissage

Dans une approche de nature constructiviste, l'apprentissage prend appui sur une prise en charge par l'apprenant de ses propres apprentissages. Les fondements de cette conception reposent sur l'idée que chaque être humain est doté d'un bagage et d'un potentiel uniques. Il fait des apprentissages selon un rythme qui lui est propre, par une multitude de voies d'accès qui, à ses yeux, sont porteuses de sens.

Une telle vision de l'apprentissage, que l'on peut qualifier de systémique ou d'organique plutôt que de normative, s'articule sur les bases suivantes : le développement par la construction et la production contextualisées, les situations actives d'apprentissage, la multitude de savoirs ainsi que les manifestations en relation avec les projets, la simulation et le réel.

Dewey et Piaget furent parmi les premiers chercheurs contemporains à présenter des éléments relatifs à une perspective constructiviste de l'apprentissage. Leurs travaux ont favorisé l'émergence de plusieurs développements, encore bien d'actualité aujourd'hui. Le présent ouvrage prend notamment appui sur les travaux de l'*American Psychological Association*, en collaboration avec le *Mid Continent Regional Education Laboratory* (1995) portant sur les principes psychologiques centrés sur l'apprenant, sur ceux de Gardner (1993) ayant pour objet les intelligences multiples et sur ceux de Gravel (2002a.b.) traitant de formation et de développement des compétences. Il est possible d'illustrer les fondements de ce paradigme d'apprentissage en le comparant à un paradigme de nature plus normative.

Paradigmes de l'apprentissage

Approche normative	Approche systémique ou organique
<ul style="list-style-type: none">• Logique descriptive• Assimilation des savoirs• Développement par le suivi des règles établies et jugées conformes• Situation passive d'apprentissage• Savoirs encyclopédiques et compartimentés• Manifestation en relation avec le conditionnement et l'exercisation	<ul style="list-style-type: none">• Logique du vivant• Savoir construit• Développement par la construction et la production contextualisées• Situation actives d'apprentissages• Combinaison des savoirs et des compétences• Manifestations en relation avec les projets, la simulation et le réel

Gravel (2002b.)

Par ailleurs, la recherche de sens dans les apprentissages et les gestes posés dans l'action présupposent une réflexion. Plusieurs chercheurs et praticiens abordent cette question sous les angles de la métacognition et de la régulation. La métacognition se réfère aux savoirs que l'apprenant dégage par un exercice d'introspection et de gestion mentale. La régulation se réfère à la mise en œuvre des savoirs. Sur ce dernier point, le ministère de l'Éducation du Québec, dans le *Programme de formation de l'école québécoise (2001)*, fait référence à la régulation en matière « d'opérations d'anticipation de la démarche à entreprendre au regard de la problématique à résoudre, de contrôle en cours de procédure et de réorganisation ». Lorsque l'on traite de métacognition et de régulation, il est possible de parler de stratégies relatives à la « pensée sur la pensée » ainsi que d'une prise de conscience par l'apprenant des structures, processus et contenus concernant son savoir, sa pensée, sa mémoire et son action.

Pareille forme de réflexion dans et sur l'action est développée par des auteurs de la gestion tels Deming (1988), Payette (1993), Schön (1994), Zúñiga (1994), St-Arnaud (1995) et Barnabé (1998). Ceux-ci font ressortir l'importance des trois aspects nécessaires à la réflexion, soit l'acteur, l'action et le contexte. Ils traitent également de la pertinence du dialogue et de l'encadrement de la démarche de réflexion. Pour Shulman (1998), un tel encadrement s'exerce à partir d'un « outil-démarche » favorisant l'acte réflexif, l'autoévaluation et la coévaluation.

De plus, lorsque l'apprentissage est réalisé dans un contexte porteur de sens, les compétences de l'apprenant sont plus susceptibles d'être mobilisées. À cet égard, Bouteiller (1997, p. 23) mentionne qu'il faut gérer en redonnant aux apprenants un contrôle total ou partiel de l'orientation et du déroulement de leurs apprentissages. Celui-là 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. » Le PAP emprunte cette voie.

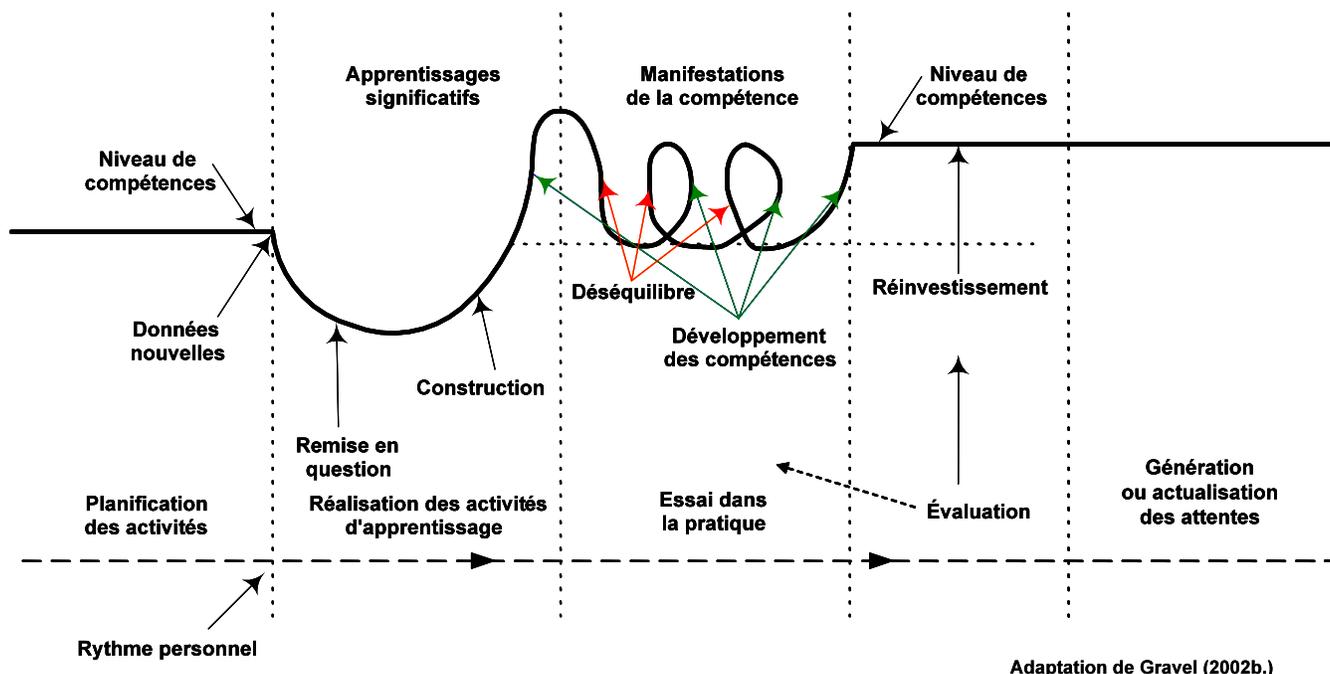
Le développement des compétences du gestionnaire scolaire

Pendant longtemps, le développement professionnel du gestionnaire scolaire s'est inscrit dans une approche normative, c'est-à-dire un lieu où des chercheurs produisent des théories, un lieu où des professeurs enseignent ces théories et un lieu où des praticiens étudient ces théories pour éventuellement les mettre en pratique. Après plusieurs années d'expérimentation, cette approche est fortement remise en question (voir les travaux de Grégoire [1993] et de Gravel [2002a.]), ce qui porte à croire qu'elle ne répond plus aux besoins actuels, d'autant plus que le renouvellement des compétences demandées aux gestionnaires prend le rythme accéléré du développement de notre société contemporaine.

De plus en plus, les acteurs du monde de l'Éducation sont incités à modifier leurs pratiques afin de devenir encore plus efficaces et efficaces. En effet, la compétence ne se définit pas comme une accumulation de savoirs, mais plutôt comme « 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 » (Gravel, 2002a., p. 68). En d'autres mots, il ne suffit pas d'accumuler les connaissances théoriques pour que la compétence soit accrue; le développement passe plutôt par l'intégration et la synergie des savoirs utilisés en contexte et selon une visée.

L'opérationnalisation de l'évolution du niveau des compétences (Gravel, 2002b.) s'inscrit dans un mouvement d'allers-retours et d'osmose entre la planification et la réalisation des activités d'apprentissage, l'essai dans la pratique, l'évaluation du niveau de compétences et l'actualisation des attentes. Les apprenants, ayant pris en charge leur processus d'apprentissage, peuvent ainsi développer diverses compétences et revenir sur d'autres (selon leurs besoins) dans plusieurs activités différentes. Cette variété permet notamment de consolider ou d'avancer dans le développement des compétences. L'illustration de la dynamique de cette évolution du niveau des compétences est présentée à la figure ci dessous.

Dynamique du développement des compétences



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.

Le gestionnaire scolaire, lorsqu'il s'engage dans la démarche de développement professionnel proposée dans le PAP, devient un apprenant qui prend en charge ses apprentissages, selon une intention lui permettant de construire et de reconstruire le sens qu'il attribue à sa réalité et à la réalité de sa pratique professionnelle. C'est à partir de ses expériences et de ses savoirs qu'il acquiert, développe et met en œuvre de nouvelles compétences.

Le développement professionnel : trois générations

Le développement professionnel, au sein des organisations, s'arrime avec la recherche constante d'amélioration, de productivité et de performance. Il est possible d'identifier la réalité et les tendances de ce développement sous trois conceptions que l'on peut qualifier de générationnelles. La première génération se situe dans un modèle de *perfectionnement*. Ce modèle repose sur les principes d'une approche linéaire et mécaniste. Lorsqu'un besoin survient au sein de l'organisation, un perfectionnement est organisé pour y répondre. La seconde génération constitue le modèle de *formation continue dans l'organisation*. Ce modèle, en expérimentation dans certains établissements scolaires, est centré sur l'identification des besoins liés à la réalisation d'un projet commun.

Les activités de formation qui en découlent sont données au personnel par une ou plusieurs personnes-ressources. Cette formation s'inscrit en continuité et en cohérence avec les objectifs organisationnels. De plus, le groupe peut intervenir sur la planification et la réalisation de la formation.

Finalement, la troisième génération, celle dont il est question dans ce document, propose un modèle centré sur le concept d'*apprentissage personnalisé* qui, dans une perspective de développement professionnel, peut se définir ainsi : un processus planifié et continu de prise en charge de ses apprentissages par l'individu, impliquant la mise en place de dispositifs centrés sur le développement de ses compétences professionnelles. Bien qu'il s'appuie sur une prise en charge individuelle, il n'en demeure pas moins que l'organisation a tout avantage à encadrer et à soutenir un tel processus et, par conséquent, à le rendre pertinent aux objectifs poursuivis par celle-ci. Voici un tableau synthèse des éléments caractérisant les trois générations de développement professionnel.

Développement professionnel : trois générations

Première génération : Le perfectionnement	Deuxième génération : La formation continue dans l'organisation	Troisième génération : L'apprentissage personnalisé
Centré sur le concept de perfectionnement	Centrée sur le concept de formation continue	Centré sur le concept d'apprentissage
La formation est prise en charge par l'externe	Le groupe prend en charge son apprentissage collectif	La prise en charge des apprentissages se fait par l'apprenant
L'activité de formation a un début et une fin	Les réflexions liées aux activités se situent avant, pendant et après la formation	Le développement des compétences est un processus planifié et continu qui s'inscrit à travers de multiples activités d'apprentissage
Les problèmes sont identifiés préalablement	La planification des activités de formation se fait en fonction des besoins ponctuels de l'ensemble des individus	La planification se réalise conjointement entre l'individu et l'organisation
Différentes solutions sont apportées aux différents problèmes durant la formation	Il n'y a pas de solution rapide aux problèmes. Ils exigent plutôt une analyse approfondie	La satisfaction des activités d'apprentissage, après régulation, se mesure en comparant le niveau de maîtrise ciblé et celui qui est acquis
La formation est en fonction d'objectifs spécifiques	La formation est en lien direct avec les objectifs de l'organisation	Les activités d'apprentissage sont en lien direct avec les attentes organisationnelles; les attentes personnelles en fonction du développement des compétences professionnelles
L'organisation est à blâmer si rien ne change après la formation	Tout le personnel est responsable du plan de formation continue	L'apprenant, soutenu par l'organisation, est responsable de ses apprentissages
La formation apporte des solutions à court terme	La formation vise le moyen terme	L'apprentissage est continu

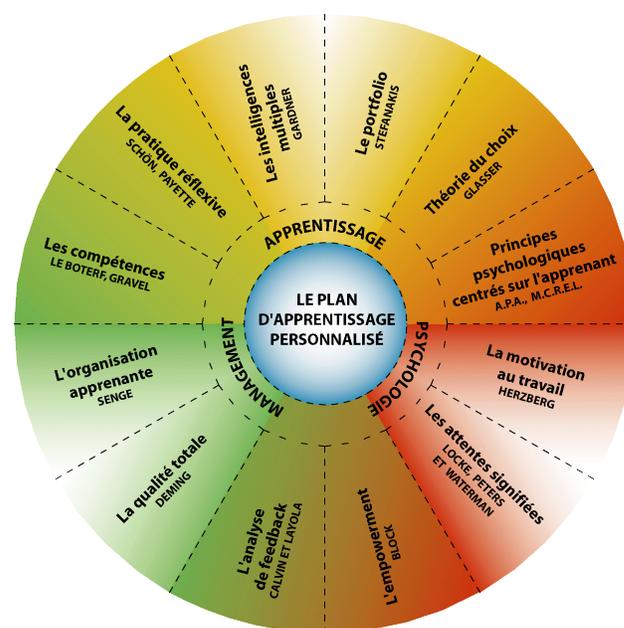
Le Plan d'apprentissage personnalisé

Aujourd'hui plus que jamais, le développement des individus au sein de l'organisation constitue un besoin auquel il importe de répondre. Le *Plan d'apprentissage personnalisé* aide les gestionnaires scolaires par une démarche structurante et un accompagnement tout au long du processus de développement ou d'évolution de leurs compétences. Cet outil personnalisé s'appuie sur la prise en charge par l'apprenant de ses apprentissages tout en favorisant l'utilisation d'une approche d'évaluation fondée sur l'autoévaluation et la coévaluation : une évaluation que l'on peut qualifier d'authentique dans la mesure où elle se colle à la pratique quotidienne et s'apprécie par des critères de maîtrise. Le PAP est une innovation dans le domaine du management scolaire, car il met l'accent sur le processus d'apprentissage, la pratique réflexive, la production de sens ainsi que sur l'évaluation du niveau de compétence ciblé. Le développement des compétences se traduit ainsi par un processus interactif et une production personnelle.

Le *Plan d'apprentissage personnalisé* est souple dans sa structure. Que l'on utilise la version papier ou virtuelle *Galilée*, il peut être adapté aux besoins et aux objectifs des utilisateurs. De plus, sa conception particulière offre différentes formes d'utilisation : de façon autonome, soutenue par l'organisation avec l'accompagnement d'un superviseur ou d'un groupe de pairs. En outre, il peut inclure des activités que l'on associe généralement au perfectionnement ou à la formation continue.

Le *Plan d'apprentissage personnalisé* se veut un outil évolué. Il peut se rapprocher, à certains égards, d'un autre outil d'apprentissage utile à l'évaluation des compétences, soit le portfolio. À l'instar du portfolio, le *Plan d'apprentissage personnalisé* est un outil de consignation et de présentation des productions, mais par surcroît un outil de planification, de réflexion, de production et d'analyse, relatif à la construction des savoirs et au développement des compétences.

Vue systémique des principales théories ou approches intégrées au Plan d'apprentissage personnalisé



La démarche du Plan d'apprentissage personnalisé

Tel qu'il est illustré à la figure ci-dessous, le PAP comporte quatre blocs distincts mais interdépendants. Leur réunion constitue un tout

organisé. C'est une démarche continue, structurée, signifiante et qui vise l'amélioration et la performance.

Démarche du Plan d'apprentissage personnalisé



Le bloc A, celui portant sur la génération du profil personnel de compétences, amène le gestionnaire à dresser son bilan de compétences et à définir ses attentes personnelles (sur le plan professionnel) tout en sélectionnant certaines compétences jugées plus importantes à développer. De plus, celui-ci doit déterminer un niveau de maîtrise actuel et visé pour chacune des compétences sélectionnées.

Le bloc B propose de planifier, à partir de douze entrées, les activités les plus susceptibles de contribuer au développement des compétences sélectionnées. Ces activités sont ensuite réalisées.

Le bloc C permet de confronter les attentes avec les résultats obtenus. Le gestionnaire est amené à apprécier la pertinence des activités au regard de la ou des compétences sélectionnées. Il doit également faire ressortir les stratégies d'apprentissage les plus significatives et porter un jugement sur l'efficacité et l'efficience des stratégies de développement.

Le dernier, le bloc D, suscite à nouveau la réflexion. C'est une évaluation à long terme qui permet de mettre à jour le profil de compétences et d'actualiser le PAP. Cette appréciation se veut résolument tournée vers l'avenir et permet de relancer le processus créant ainsi un contexte d'apprentissage continu.

Tout au long des quatre étapes de réalisation du *Plan d'apprentissage personnalisé*, le présent guide appuie sa démarche sur des

commentaires, des consignes, des activités de questionnement, ainsi que des exemples susceptibles d'accompagner l'apprenant.

La dernière section du document comporte une série d'annexes auxquelles il est suggéré de se référer. Pour les utilisateurs qui n'ont pas accès au logiciel d'apprentissage personnalisé *Galilée* , une version papier  du PAP est également fournie en annexe. Il est fortement conseillé d'en faire la reproduction et d'ajouter des pages au besoin. Les indicateurs  et  font référence à la version papier  ou logiciel .

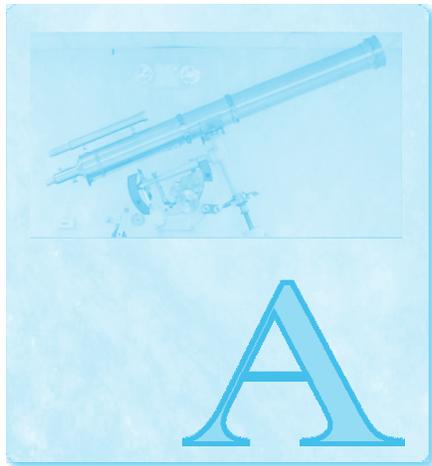
Galilée : un outil de gestion des apprentissages en ligne

Galilée se veut un outil d'accompagnement virtuel interactif très utile à la mise en œuvre du PAP. Il est conçu à partir d'un portail et il permet deux applications : une première pour l'utilisateur et une deuxième pour l'organisation. La section réservée à l'utilisateur lui donne notamment accès (sous réserve d'identification) à son plan, aux grilles d'appréciation et au profil des compétences. L'apprenant dispose d'un environnement interactif souple et facile d'utilisation. Il peut également traiter l'information sous différents formats et ainsi faire la cartographie de son capital de compétences et de son profil d'apprenant.

La section réservée à l'organisation lui procure la possibilité de modifier le profil de compétences commun à tous et de produire différents types de rapports concernant l'état et l'évaluation du capital intellectuel de l'organisation.



La génération du profil personnel de compétences

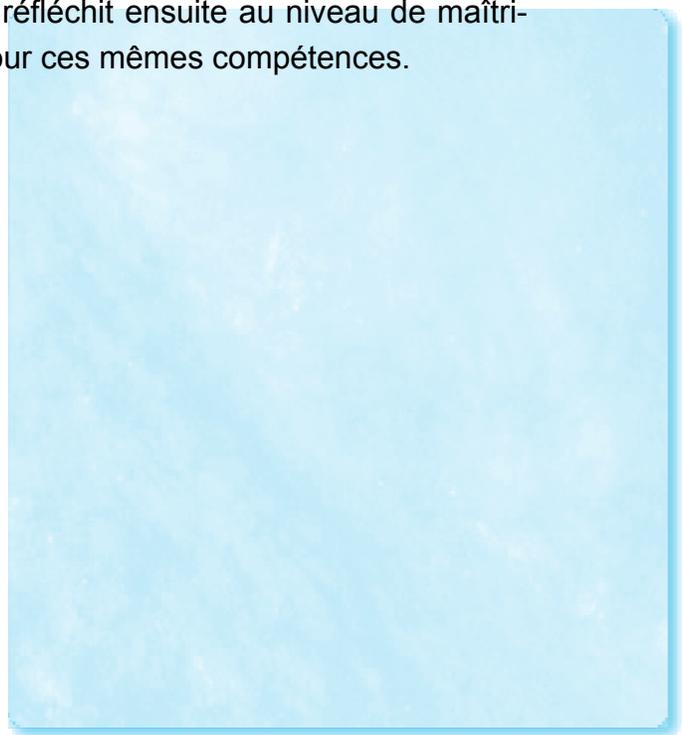


- **1. La génération du profil personnel de compétences**
- 2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences
- 3. Les attentes organisationnelles
- 4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel
- 5. Le choix des compétences à développer
- 6. Le niveau de maîtrise visé

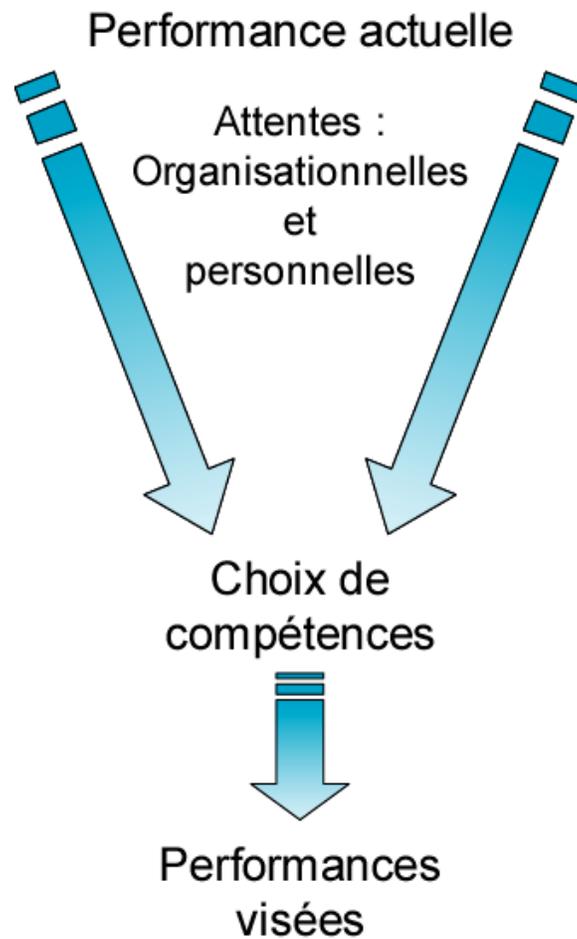


Le développement professionnel du gestionnaire prend forme à partir de ses propres attentes ainsi que de celles de l'organisation dans laquelle il œuvre. Lorsque les attentes personnelles et organisationnelles sont bien définies, le PAP propose au gestionnaire, à partir d'un cadre de référence, de faire le bilan de son niveau de maîtrise actuel de compétences. Le cadre de référence dont il est question tient à la fois compte des compétences traditionnellement reconnues pour la tâche de gestionnaire, mais également des nouvelles compétences issues des tendances actuelles en gestion et en éducation.

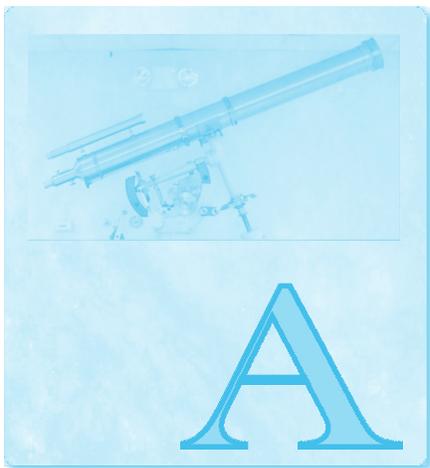
C'est à partir des attentes établies et de son *profil personnel de compétences* que le gestionnaire sélectionne les compétences qu'il désire développer. Il réfléchit ensuite au niveau de maîtrise qu'il désire atteindre pour ces mêmes compétences.



Génération du profil personnel de compétences



L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences



1. La génération du profil personnel de compétences
- **2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences**
3. Les attentes organisationnelles
4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel
5. Le choix des compétences à développer
6. Le niveau de maîtrise visé



Le développement professionnel repose sur la volonté du praticien d'autoévaluer son travail et de porter ainsi un regard critique sur lui-même.

La première étape du *Plan d'apprentissage personnalisé* propose de dresser son profil personnel à partir d'un cadre de référence identifiant des connaissances ainsi que cinq types de compétences liées à l'emploi de gestionnaire scolaire : les compétences de base, les compétences techniques, les compétences relationnelles, les compétences culturelles et les compétences symboliques. L'annexe I présente *le Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire*, comprenant la liste de ces connaissances, des compétences ainsi que des exemples de manifestations de la performance.

L'exercice de questionnement proposé à la page suivante a pour but de guider la réflexion afin de porter le jugement le plus juste possible sur chacune des compétences énumérées. Il s'agit, pour chaque compétence, d'identifier le niveau de maîtrise actuel, soit : le niveau d'appropriation, d'intégration, de contrôle, le niveau avancé ou expert. Les niveaux sont bien définis dans la *Grille d'appréciation des niveaux de maîtrise*, présentée en annexe II.

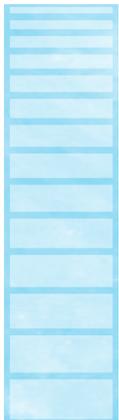
L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences

À cette étape, il s'agit de prendre conscience de votre niveau de maîtrise actuel des compétences liées à la fonction de gestionnaire scolaire.

Prendre quelques instants pour réfléchir en répondant aux questions suivantes :

- ❖ Quelles activités ou expériences liées à votre travail vous permettent de porter un jugement sur votre niveau de maîtrise actuel de compétences?
- ❖ En gestion, en quoi êtes-vous compétent et moins compétent?
- ❖ Quels sont les domaines d'activités dans lesquels vous excellez particulièrement?
- ❖ Quels sont les domaines d'activités dans lesquels vous éprouvez des difficultés?

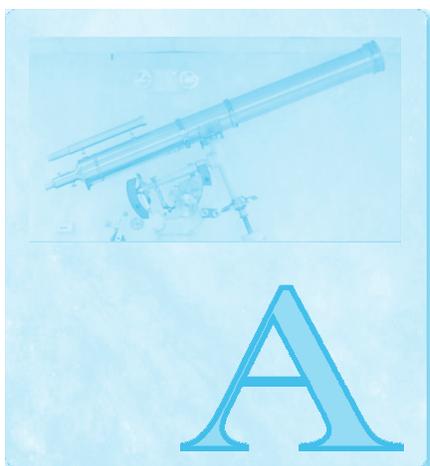
Il vous est proposé de :



- ◆ Remplir l'*Évaluation du niveau de maîtrise des compétences liées à la fonction de gestionnaire scolaire* de votre PAP  située en annexe IV ou . Cocher le niveau de maîtrise actuel pour chacune des compétences : niveau d'appropriation, d'intégration, de contrôle, niveau avancé ou expert.
- ◆ Afin de pousser davantage la réflexion, refaire l'exercice avec un collègue de travail ou une personne qui vous connaît bien. La comparaison des résultats obtenus permettra une meilleure évaluation de l'état de maîtrise actuel des compétences.

Le *Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire* présenté en annexe I ainsi que la *Grille d'appréciation des niveaux de maîtrise* présentée en annexe II seront très utiles pour la réalisation de cette étape.

Les attentes organisationnelles



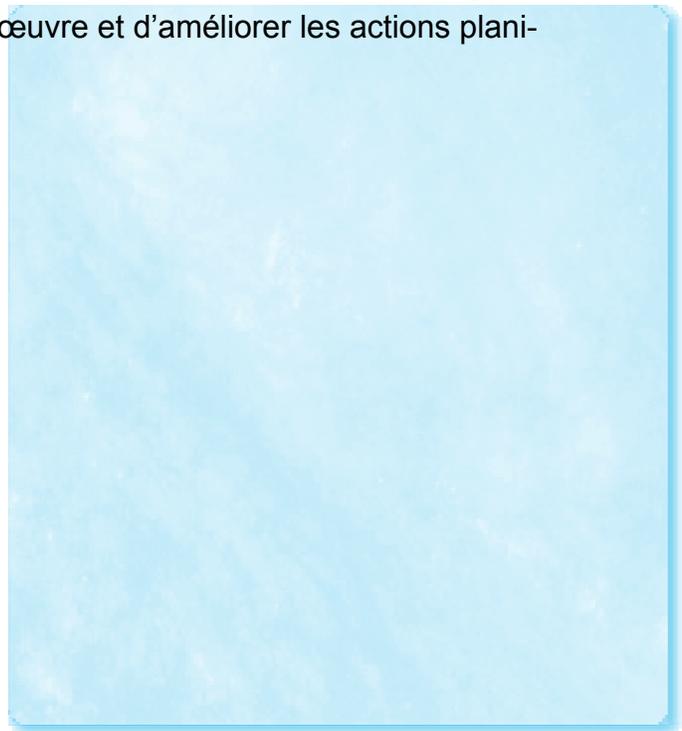
1. La génération du profil personnel de compétences
2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences
- **3. Les attentes organisationnelles**
4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel
5. Le choix des compétences à développer
6. Le niveau de maîtrise visé



Pour l'organisation, les attentes à **long** terme, souvent exprimées sous forme de visions, présentent généralement une image positive du futur. Leur énonciation doit être claire, facile à communiquer et orientée vers la qualité.

Les attentes à **moyen** terme ciblent le contexte et les enjeux organisationnels qui se traduisent sous la forme d'orientations, d'objectifs et de voies d'action. Des indicateurs relatifs à la performance sont également annoncés.

Les attentes à **court** terme identifient les outils et les moyens choisis afin de mettre en œuvre et d'améliorer les actions planifiées.



Les attentes organisationnelles

Les attentes organisationnelles, habituellement consignées au plan stratégique de la commission scolaire, sont le résultat de la planification de l'organisation. Cette planification s'articule sur des valeurs, des principes et des croyances, reflétant la réalité et les préoccupations du milieu ou de la communauté.

Les attentes organisationnelles sont souvent exprimées sous le couvert des dimensions suivantes :



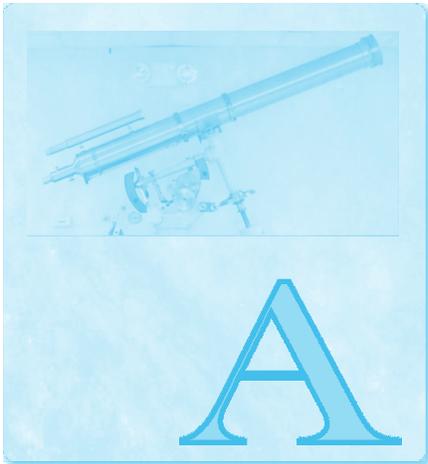
Le **long** terme, dans un avenir de quatre ou cinq ans, cible l'atteinte de résultats qui traduisent une vision, en identifiant les principaux moyens pour y parvenir.

Le **moyen** terme se définit par une planification stratégique répartie sur deux à trois ans; celle-ci inclut les orientations, les objectifs, les principales voies d'action et les indicateurs.

Le **court** terme désigne l'articulation annuelle des opérations planifiées (Gravel, 2003).

L'étape de planification et d'identification des compétences du *Plan d'apprentissage personnalisé* s'inscrit nécessairement dans la foulée des attentes organisationnelles. Cette étape permet de relier les objectifs individuels à ceux de l'organisation. Il importe, à défaut d'avoir participé à l'exercice d'élaboration des attentes organisationnelles, d'en prendre connaissance avant d'aborder la réflexion sur les attentes personnelles.

Les attentes personnelles sur le plan professionnel

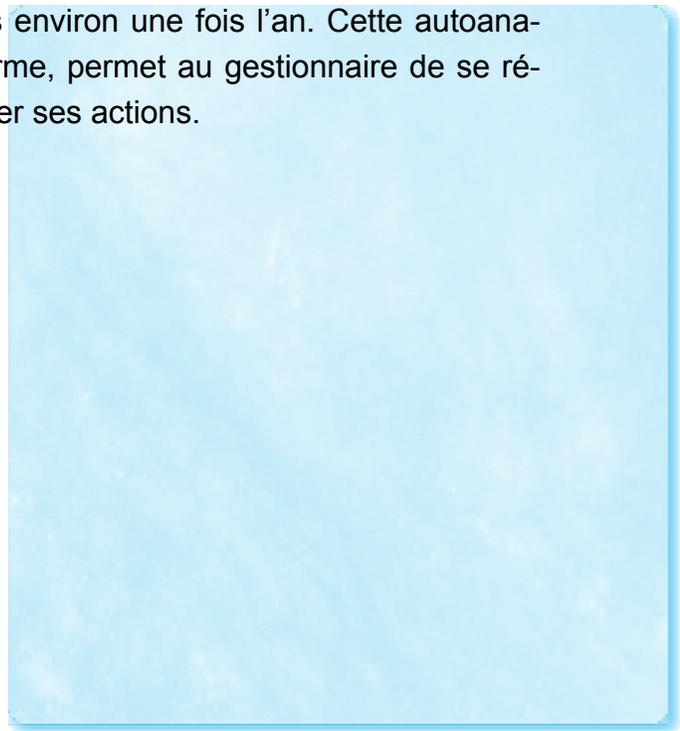


1. La génération du profil personnel de compétences
2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences
3. Les attentes organisationnelles
- **4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel**
5. Le choix des compétences à développer
6. Le niveau de maîtrise visé



Il est important, pour le gestionnaire scolaire, de définir ses attentes personnelles sur le plan professionnel. Pour la réalisation d'un tel exercice, une réflexion approfondie est d'abord nécessaire. Cet exercice de réflexion nécessite la clarification de ses propres valeurs et de sa conception de la profession de gestionnaire scolaire. De cette façon, une vision claire et certaines attentes personnelles se dégageront.

Les attentes personnelles expriment une réalité future qui répond aux valeurs et aux buts personnels, tout en étant en concordance avec les valeurs et les buts de l'organisation. Il s'agit d'effectuer une projection de la réalité dans le temps et d'y revenir. En effet, la démarche prévoit de faire le point sur les attentes personnelles environ une fois l'an. Cette autoanalyse, effectuée à long terme, permet au gestionnaire de se réajuster pour mieux orienter ses actions.



Les attentes personnelles sur le plan professionnel

L'objectif de cette fiche consiste à réfléchir aux convictions, principes, croyances et valeurs qui guident les actions posées sur le plan professionnel.

Prendre quelques instants pour répondre, à l'oral ou à l'écrit, aux questions suivantes :

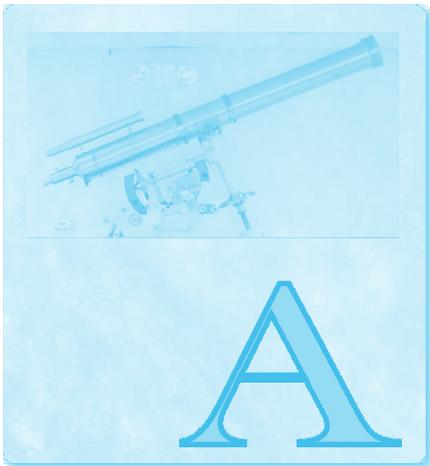
- ❖ Quels sont les principes, les croyances et les convictions qui guident votre travail de gestionnaire, qui éclairent vos décisions difficiles, qui inspirent votre pratique quotidienne?
- ❖ Comment percevez-vous votre contribution dans l'organisation?
- ❖ Comment vos réalisations professionnelles peuvent-elles contribuer à votre réalisation personnelle?
- ❖ De quoi avez-vous besoin pour vous réaliser dans votre travail et permettre l'atteinte des objectifs organisationnels?

Une fois la réflexion amorcée, nous vous suggérons de :



- ◆ Formuler entre cinq et dix énoncés qui définissent vos attentes personnelles sur le plan professionnel. Consulter les exemples des *Plans d'apprentissage personnalisé* présentés en annexe III.
- ◆ Inscrire vos attentes dans votre *Plan d'apprentissage personnalisé*, à l'endroit prévu à cet effet 📖 ✍️.

Le choix des compétences à développer



1. La génération du profil personnel de compétences
2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences
3. Les attentes organisationnelles
4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel
- **5. Le choix des compétences à développer**
6. Le niveau de maîtrise visé



La pratique liée à la fonction de gestionnaire scolaire exige la mise en œuvre d'un grand nombre de compétences. Il apparaît difficile de les développer toutes de façon simultanée. À cette étape de l'élaboration du *Plan d'apprentissage personnalisé*, il est recommandé de sélectionner quelques compétences sur lesquelles se concentreront vos énergies. Une liste de compétences est consignée dans un cadre de référence se voulant succinct, mais également représentatif de l'ensemble des compétences nécessaires à l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire.

Le choix des compétences s'effectue en tenant compte des attentes personnelles et organisationnelles identifiées aux étapes précédentes. Il est probable que certains événements liés au phénomène de la socialisation à la profession orientent le choix des compétences. La socialisation de la profession est un processus de construction de sa propre identité professionnelle et sociale. Par exemple, un exercice de simulation, une évaluation de rendement ou une analyse des résultats d'une entrevue peuvent avoir de l'effet sur la réflexion puisqu'ils dressent un portrait des forces et des faiblesses du gestionnaire. Les sources d'influence peuvent être multiples; le gestionnaire est le seul juge de ses priorités avant de prendre une décision.

Le choix des compétences à développer

À cette étape, il incombe de faire un choix des compétences à développer en fonction des attentes personnelles et organisationnelles. Pour un meilleur équilibre, la sélection devrait idéalement inclure des compétences provenant de chacun des types. Comme il est plus facile de passer de bon à excellent que de faible à passable, il importe de se concentrer sur les potentiels, car la satisfaction des résultats obtenus sera source d'accomplissement et de motivation. Par contre, il est souhaitable de chercher également à développer des compétences dont le niveau de maîtrise est moindre, plus particulièrement pour la réalisation de tâches ne pouvant être déléguées à d'autres personnes.

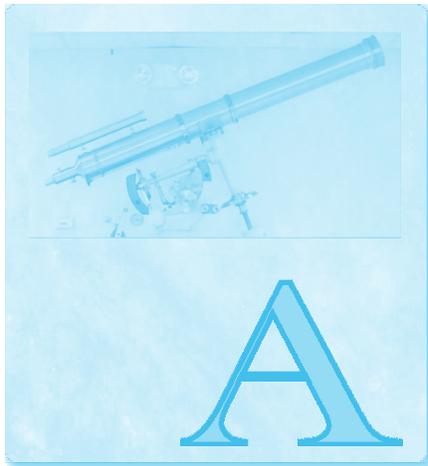
La démarche que nous vous suggérons est la suivante :



- ◆ Avoir en main les attentes organisationnelles et vos attentes personnelles.
- ◆ À l'aide de ces deux documents et de votre autoévaluation réalisée précédemment, sélectionner sept à douze compétences. Il est possible de revoir le *Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire* situé en annexe I pour des exemples de manifestation de chacune des compétences.
- ◆ Choisir au moins une compétence pour chacun des types et l'inscrire dans votre PAP 📖 🖊️ à la section *Compétences ciblées et niveau de maîtrise visé*.
- ◆ Pour chaque compétence, inscrire votre niveau de maîtrise actuel à l'aide de la lettre « A »¹ 📖 ou du crochet 🖊️. Des exemples concrets sont fournis en annexe III.

¹ « A » : actuel

Le niveau de maîtrise visé



1. La génération du profil personnel de compétences
2. L'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences
3. Les attentes organisationnelles
4. Les attentes personnelles sur le plan professionnel
5. Le choix des compétences à développer
- **6. Le niveau de maîtrise visé**



Cette étape du *Plan d'apprentissage personnalisé* ne peut être réalisée qu'à partir de l'évaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences. Il s'agit maintenant de déterminer pour les compétences sélectionnées le niveau à viser sur un horizon d'environ un an. Lorsque le PAP se réalise sous supervision, le niveau visé est cautionné par le superviseur. Les critères de performance et les verbes d'action définissent bien les niveaux de maîtrise; toutefois, cela ne sert que de balises. Il est possible pour une organisation d'adopter ou de modifier les niveaux de maîtrise. L'apprenant, bien qu'il puisse se donner des indications personnelles supplémentaires, ne peut, une fois ceux-ci établis, multiplier ou créer de nouveaux niveaux de maîtrise.

Il est important de se rappeler que des attentes élevées ou optimistes conditionnent généralement des résultats élevés. Toutefois, ces attentes ont avantage à être réalistes dans la mesure où elles procureront intérêt et motivation.

Le niveau de maîtrise visé

Il est temps de déterminer un niveau de maîtrise visé pour chacune des compétences sélectionnées.



- ◆ Pour chacune des compétences ciblées, déterminer un niveau de maîtrise à atteindre, à l'aide de la *Grille d'appréciation des niveaux de maîtrise* présentée en annexe II. Cette grille d'appréciation fournit pour chacun des cinq niveaux de maîtrise des critères de performance et des exemples de verbes d'action s'y rattachant. Ce sont des balises utiles à la détermination du niveau de maîtrise. Elles peuvent être bonifiées ou adaptées en fonction des visées de l'organisation.
- ◆ Noter vos choix dans votre *Plan d'apprentissage personnalisé* à l'endroit réservé à cette fin  . Utiliser la lettre « V »²  ou la cible . Voir les exemples fournis en annexe III.

² « V » : visé

La planification et la réalisation des activités d'apprentissage

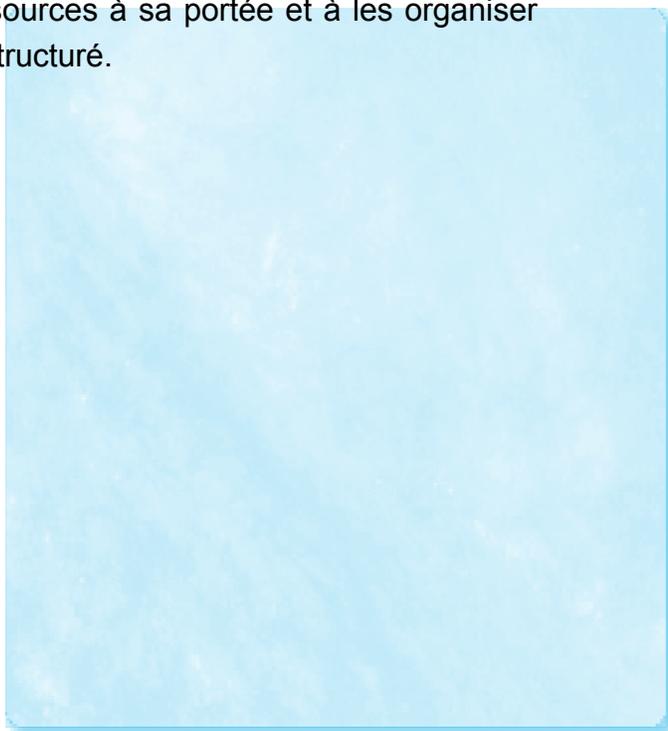


- **1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage**
- 2. La planification des activités d'apprentissage
- 3. Les quatre leviers de l'apprentissage
- 4. La formation sur les connaissances spécifiques
- 5. L'encadrement
- 6. L'intégration
- 7. La planification
- 8. La diffusion
- 9. L'évaluation
- 10. Les rôles et les responsabilités
- 11. L'innovation
- 12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
- 13. La lecture
- 14. La recherche
- 15. La communauté de pratiques virtuelles
- 16. La réalisation des activités d'apprentissage

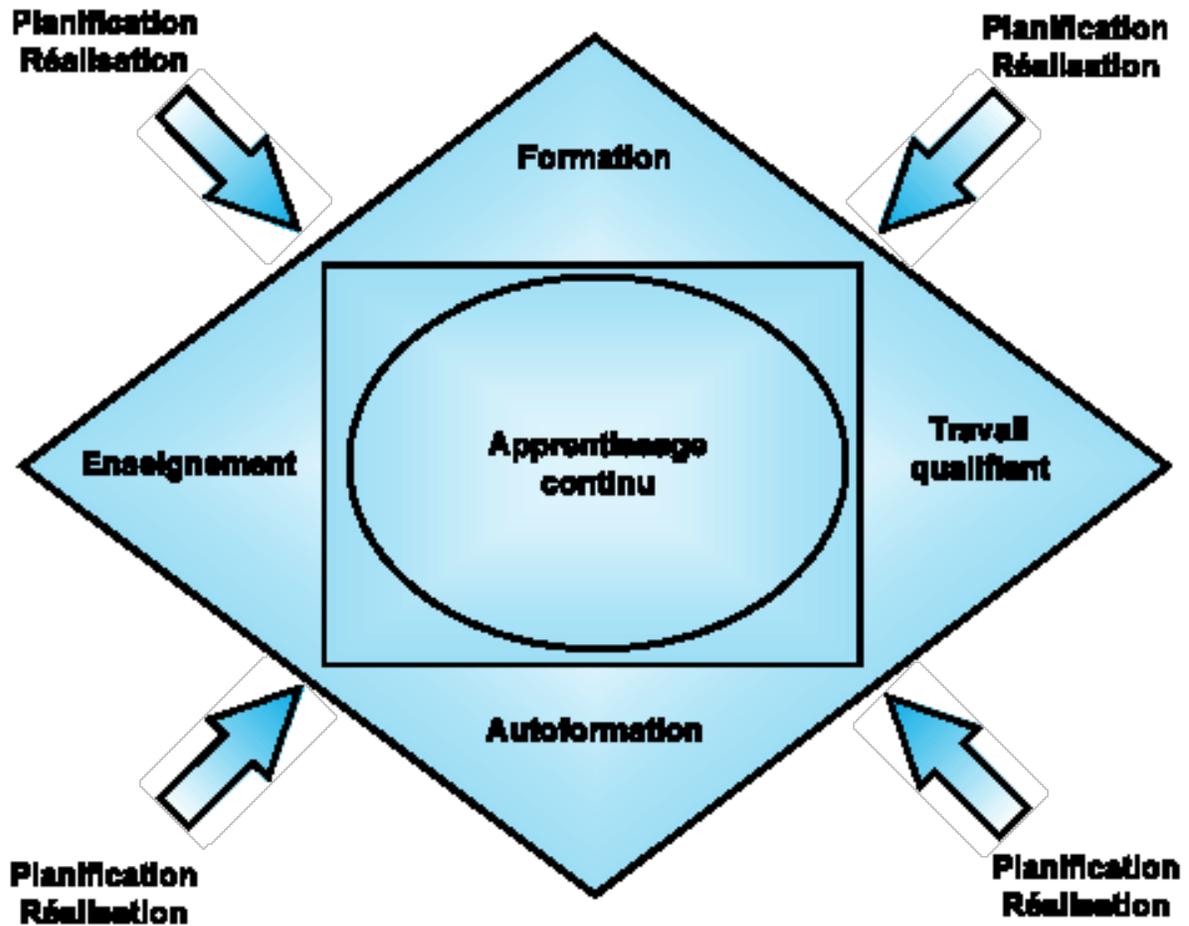


Tout en considérant l'organisation comme « espace d'apprentissage », ce bloc propose de planifier, d'organiser et de réaliser différentes activités d'apprentissage en relation avec le développement des compétences sélectionnées lors de la première étape. La responsabilité d'amorcer et de réaliser les activités incombe au gestionnaire et non plus à l'organisation, quoique celle-ci ait la responsabilité de soutenir l'apprenant dans sa démarche.

Quatre leviers d'apprentissage, soit la formation, l'enseignement, le travail qualifiant et l'autoformation sont proposés afin de mettre en œuvre la planification et la réalisation du PAP. Ce dernier incite l'apprenant à planifier et à réaliser, c'est-à-dire à solliciter les ressources à sa portée et à les organiser dans un ensemble bien structuré.



Planification et réalisation des activités d'apprentissage



La planification des activités d'apprentissage



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
- **2. La planification des activités d'apprentissage**
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Le processus de mise en place des activités d'apprentissage peut se résumer en trois étapes : l'objectivation du vécu, la clarification des attentes et la planification des activités d'apprentissage. La première et la seconde étape ont été réalisées à l'intérieur du bloc A. L'exercice proposé dans cette fiche fait référence à la troisième étape : la planification des activités d'apprentissage.

Les gestionnaires, dans leur milieu de travail respectif, vivent des expériences professionnelles qui amènent la transformation des pratiques quotidiennes. Il s'agit maintenant de saisir et de créer des occasions pour développer des compétences en tenant compte des attentes personnelles et organisationnelles. Il importe alors de planifier les moyens et les stratégies pouvant conduire au développement des compétences ciblées. C'est à partir des quatre leviers d'apprentissage suivants : formation, enseignement, travail qualifiant et autoformation, que se construit un PAP sur mesure et composé d'activités de types variés. Les fiches suivantes permettent de bien définir les leviers et chacune des douze entrées d'apprentissage afin d'en saisir les applications concrètes.

Le *Plan d'apprentissage personnalisé* se veut un outil d'apprentissage ouvert et centré sur l'action. C'est pourquoi il est avantageux d'y revenir régulièrement pour le compléter, le bonifier, l'ajuster selon l'évaluation de la situation et du développement des compétences. Il importe également de noter que plus d'une activité d'apprentissage peut servir au développement d'une même compétence, tout comme plus d'une compétence peut être développée par la même activité d'apprentissage.

La planification des activités d'apprentissage

Cette section propose la planification des activités d'apprentissage pouvant conduire au développement des compétences ciblées. Afin de faciliter la tâche, deux parties sont proposées : l'appropriation des douze entrées d'apprentissage et la planification.

Première partie : L'appropriation des entrées d'apprentissage

La planification débute par l'inventaire des ressources et des moyens disponibles. Il apparaît donc important de consulter les fiches suivantes qui documentent les douze entrées d'apprentissage, avant de planifier vos propres activités. Les informations recueillies à l'intérieur de ces fiches vous permettront de mieux connaître les différentes possibilités qui s'offrent à vous.

Deuxième partie : La planification

Dans un premier temps, afin de faciliter votre réflexion et de vous familiariser avec la dynamique de l'outil proposé, il peut être intéressant de faire le bilan de quelques activités d'apprentissage réalisées au cours de la dernière année pour ensuite les consigner à votre PAP  .

Dans un deuxième temps, vous avez l'obligation de planifier de nouvelles activités. Il peut s'avérer exigeant, surtout lorsqu'on en est à la première utilisation du PAP, de projeter une nouvelle activité d'apprentissage. Cependant, la consultation des douze fiches d'entrée d'apprentissage permettra sans doute l'éclosion d'idées nouvelles quant au choix d'une activité. Les exemples de PAP, présentés en annexe III, pourront aussi être sources d'inspiration.

Les étapes de la planification sont les suivantes :



- ◆ Projeter de nouvelles activités d'apprentissage en lien avec les compétences ciblées.
- ◆ Inscrire les nouvelles activités dans votre PAP  , section *Description des activités*.
- ◆ Inscrire le code alphanumérique associé à la compétence que cette activité permettra de développer dans la case *Cadre de référence*  . Attention! plus d'une compétence peut être associée à une même activité.
- ◆ Lorsque cet exercice est complété, inscrire la date de réalisation prévue pour chaque activité dans la case *Échéancier*  .

Les quatre leviers de l'apprentissage



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
- **3. Les quatre leviers de l'apprentissage**
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Les quatre leviers de l'apprentissage : formation, enseignement, travail qualifiant et autoformation constituent des champs ou des domaines d'application regroupés sous douze entrées. Ces douze entrées d'apprentissage déterminent les bases d'action sur lesquelles s'accomplissent les activités d'apprentissage. Le regroupement vise à faciliter leur compréhension ainsi qu'à en simplifier l'application.

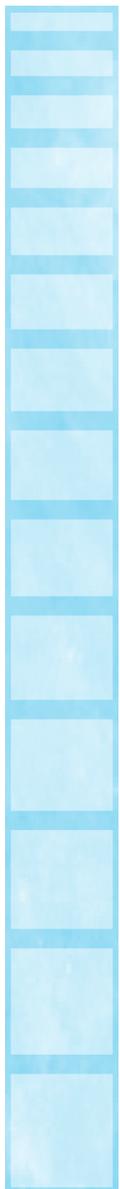
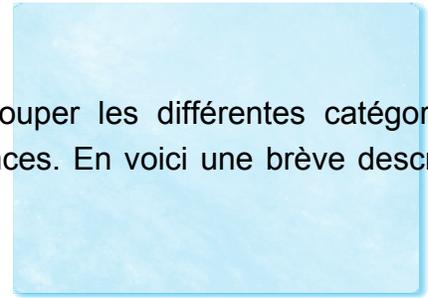
Cette classification par leviers et entrées d'apprentissage permet à l'apprenant, au fil du déroulement des activités prévues, de mieux cerner les stratégies ou activités susceptibles de développer ses compétences.

Les quatre leviers de l'apprentissage tentent de couvrir toutes les entrées d'apprentissage possibles. Lors de la planification, il peut survenir des cas où les frontières entre deux catégories sont minces. Dans de tels cas, il apparaît possible d'intégrer une activité d'apprentissage dans plus d'une catégorie. Il s'agit de favoriser la catégorie qui correspond le plus à ce que l'on entend réaliser.

Cependant, par souci d'ouverture et de respect du profil d'apprenant de chacun, nous convenons qu'il pourrait exister d'autres possibilités d'apprentissage n'apparaissant pas au PAP. Ces activités présentent assurément des caractéristiques rejoignant l'un ou l'autre des leviers. Il est donc possible de les intégrer dans la catégorie jugée la plus convenable.

Les quatre leviers de l'apprentissage

Les quatre leviers de l'apprentissage permettent de regrouper les différentes catégories d'activités proposées pour le développement des compétences. En voici une brève description :



La formation

Elle désigne un ensemble cohérent d'actions 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. Elle comporte des activités sur les connaissances spécifiques, des activités d'encadrement et des activités d'intégration.

L'enseignement

Il se veut un puissant levier d'apprentissage puisqu'il implique une grande intégration et une maîtrise des concepts à partager. L'enseignement se divise généralement en trois étapes : les activités de planification, la diffusion et l'évaluation.

Le travail qualifiant

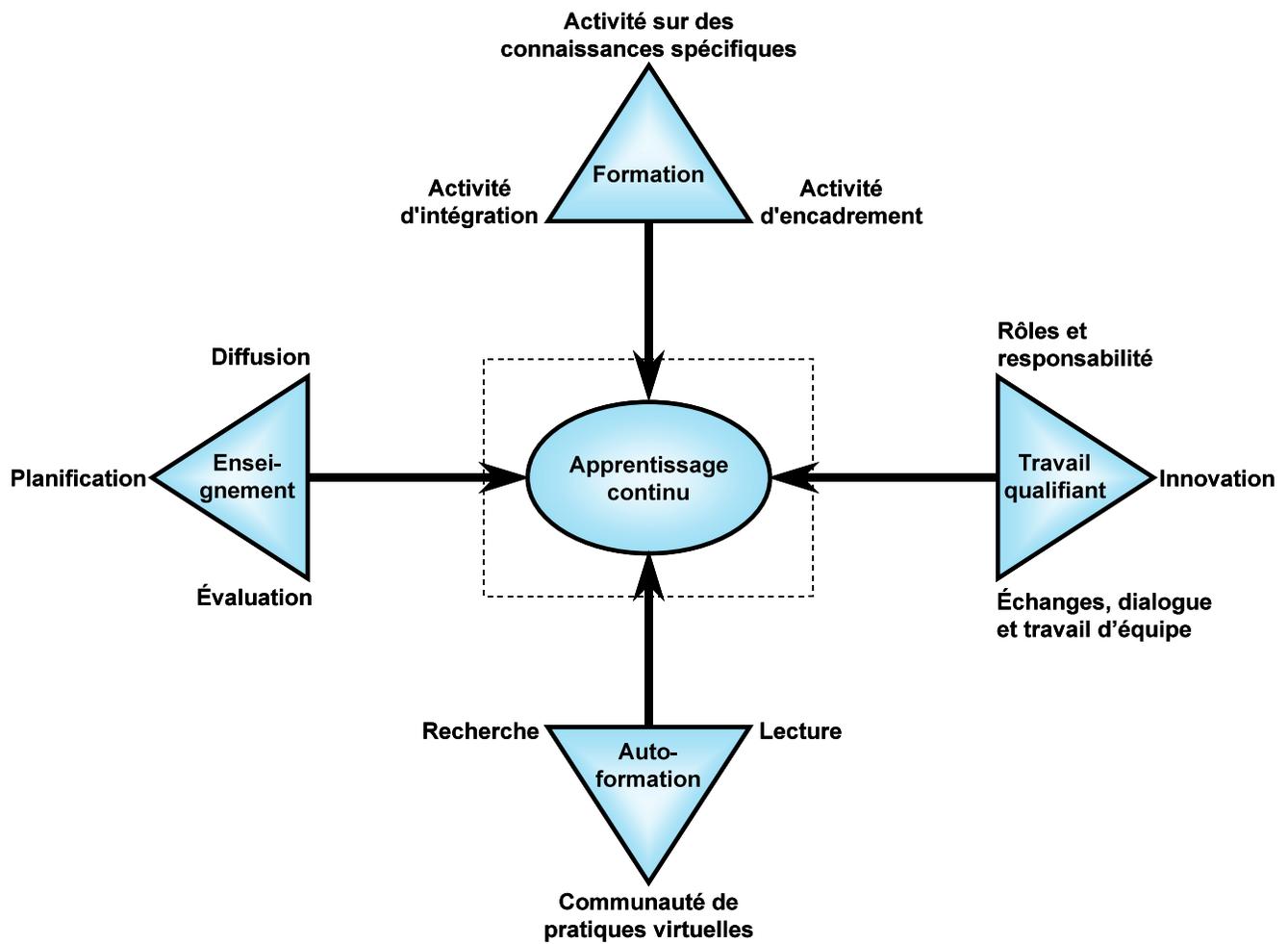
Il regroupe des activités impliquant des apprentissages réalisés dans le cadre du travail. Les activités riches en apprentissage sont souvent celles qui sollicitent l'autonomie, l'innovation ainsi que les échanges et le dialogue.

L'autoformation

Les activités d'apprentissage liées à l'autoformation permettent la recherche, la réflexion et l'analyse, mais également le partage au sein d'une communauté de pratiques virtuelles, ce qui favorise notamment une meilleure intégration et organisation des idées et des concepts.



Quatre leviers de l'apprentissage



La formation sur les connaissances spécifiques

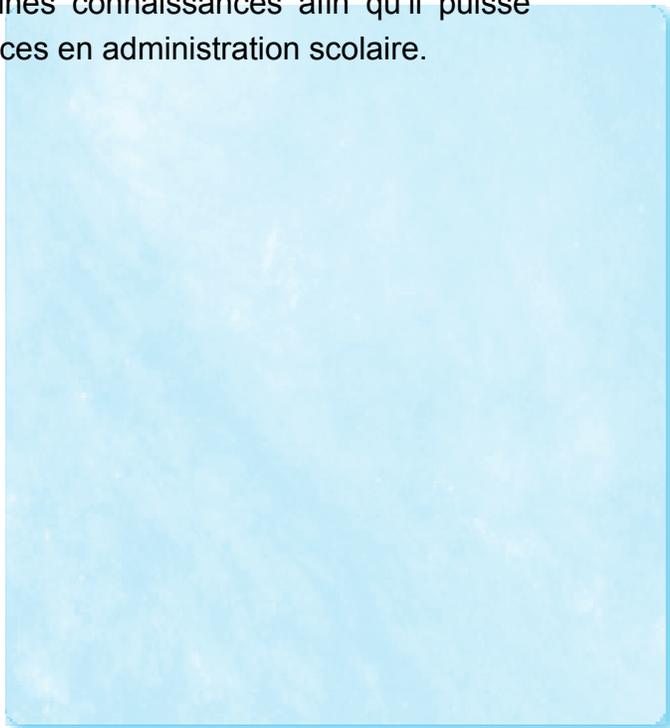


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
- **4. La formation sur les connaissances spécifiques**
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Les activités sur les connaissances spécifiques, particulièrement en milieu scolaire, sont rattachées au concept de perfectionnement. Ce type d'activité est largement répandu au sein des organisations pour mettre à jour les connaissances des travailleurs.

Ces activités sont fondamentales pour les gestionnaires, car le développement des concepts en management se fait de façon accélérée. Elles permettent au gestionnaire scolaire de compléter ou d'enrichir certaines connaissances afin qu'il puisse développer ses compétences en administration scolaire.



La formation sur les connaissances spécifiques

Les activités de formation sur les connaissances spécifiques sont constituées d'un ensemble d'activités établissant un rapport entre la pratique et la théorie, par l'acquisition de concepts et de connaissances. Le gestionnaire scolaire convient donc des thèmes à approfondir en fonction de ses besoins, de ses attentes et de ceux de l'organisation. Il est possible de qualifier ces activités ainsi :

- 
- elles font référence au développement et à la discrimination de concepts théoriques;
 - elles ajoutent des connaissances au bagage du gestionnaire scolaire;
 - elles peuvent être réalisées dans un cadre formel comme l'université, mais peuvent également se suivre à l'intérieur du milieu de travail;
 - elles visent des contenus d'apprentissage en fonction des compétences à développer;
 - elles sont d'une durée variable.

Les activités de formation sur les connaissances spécifiques sont associées aux activités de types :

- cours universitaire;
- colloque;
- conférence;
- congrès;
- séminaire.

L'encadrement



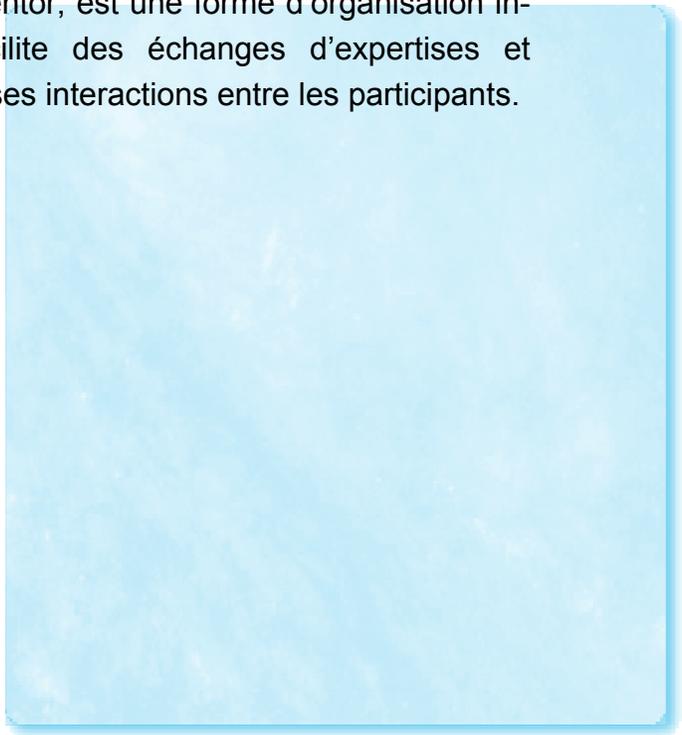
1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
- **5. L'encadrement**
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Les activités d'encadrement permettent de mettre en œuvre différentes formes de réflexion sur et dans la pratique, notamment par la référence à des praticiens d'expérience, l'accompagnement et le soutien d'un mentor ou d'une personne-ressource.

La démarche concrète de réflexion et d'objectivation peut prendre différentes formes selon les personnes, les objets d'analyse et les approches convenues entre les gestionnaires et les ressources d'encadrement.

La constitution d'un groupe de réflexion de quatre à six personnes, animé par un mentor, est une forme d'organisation intéressante, car elle facilite des échanges d'expertises et l'émergence de nombreuses interactions entre les participants.



L'encadrement

Les activités d'encadrement visent, à partir d'une démarche structurée, à aider le gestionnaire scolaire dans une réflexion critique sur et dans sa pratique professionnelle. Ce processus consiste à décrire et à expliciter sa façon d'aborder les problématiques, de partager les responsabilités, de concilier les points de vue, d'élaborer des décisions et des stratégies, de diriger et de mettre en œuvre, etc. Finalement, il s'agit de transformer ou de consolider sa pratique.

Il existe plusieurs types d'activités d'encadrement; il est toutefois possible de les regrouper en deux sous-ensembles : les activités à thèmes ouverts et les activités circonscrites autour d'une problématique particulière. Dans le premier cas, les participants apportent librement et selon les circonstances les sujets d'ordre professionnel à traiter tandis que dans le second, la problématique sur laquelle porte la discussion est préalablement déterminée par les apprenants ou l'organisation.

Le soutien apporté au gestionnaire tout au long de sa démarche est une des caractéristiques principales de ce type d'activités. Ce soutien peut prendre différentes formes :

- 
- un mentor entraîné à la pratique réflexive;
 - un collègue de travail expérimenté;
 - un expert du domaine abordé;
 - un supérieur hiérarchique (coach).

Les activités d'encadrement sont associées aux activités du type :

- mentorat;
- coaching;
- tutorat;
- compagnonnage;
- supervision.

L'intégration



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
- **6. L'intégration**
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Les activités d'intégration, dans un contexte de gestion scolaire, favorisent l'application des concepts ainsi que la mise en œuvre des savoirs développés précédemment. Elles visent l'amélioration des pratiques existantes et font référence à l'intégration de plusieurs compétences mobilisées dans un contexte précis.

L'activité intégratrice sollicite une mise en commun, selon un contexte donné, de plusieurs composantes liées à l'apprentissage. Cette union vise à ce que la résultante soit supérieure à la somme des parties.

La formation expérientielle constitue un exemple d'activité d'intégration de nature active. Elle intègre à des jeux de stratégies des compétences-clés utilisées au travail et que l'on cherche à développer ou à modifier. Lors de telles activités, les compétences ciblées font souvent référence au leadership, au travail d'équipe, à la résolution de problèmes et à la planification. À l'opposé, la rédaction du projet éducatif de l'établissement, à partir de la réunion et de la synthèse de toutes les données recueillies, se veut un exemple d'activité d'intégration de nature théorique. Une telle activité sollicite des compétences liées à une capacité d'interprétation, d'analyse, de synthèse et de créativité.

L'intégration

Les activités d'intégration sont axées sur une contribution significative à l'amélioration des pratiques de gestion, au développement de la profession, à la résolution de problèmes liés à la gestion ou au développement d'une instrumentation utile aux gestionnaires. Ces activités se structurent selon des critères de pertinence, d'utilité et de transférabilité.

L'intégration situe l'apprentissage dans l'optique globale de l'unité du savoir, postule la cohérence et la logique d'ensemble de la connaissance, associe l'apprentissage à une synthèse en continuelle restructuration, perçoit les résolutions de problèmes comme des sources de savoirs nouveaux et préconise que ces processus de résolution soient des soutiens d'apprentissage dans le cadre de la concertation des matières et des habiletés (Legendre, 1993, p. 735).

Les activités d'intégration permettent donc d'organiser les savoirs dans un cadre de référence cohérent et structuré. Elles font référence à une intégration des savoirs dans un contexte précis.



Les activités d'intégration sont associées à :

- l'expérimentation;
- la production d'essais contextualisés;
- la réalisation de projets;
- le projet éducatif et les plans de réussite.

La planification



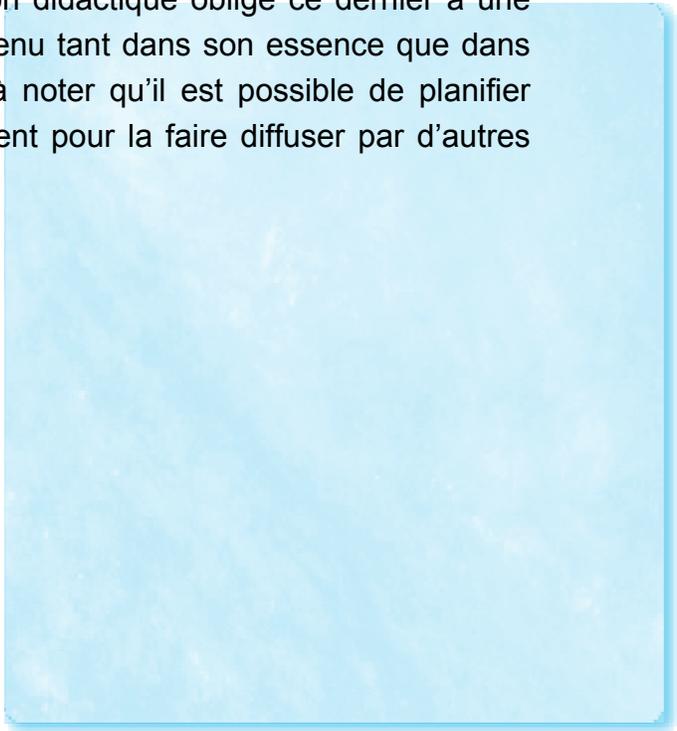
1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
- **7. La planification**
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



L'enseignement est un puissant levier d'apprentissage puisqu'il implique une grande intégration et une maîtrise des concepts à partager. Ses fonctions principales sont la planification, la diffusion et l'évaluation.

La phase de la planification est essentielle puisqu'elle détermine exactement les modalités de l'activité d'enseignement. Ces modalités varient selon l'intention du diffuseur, du contenu à partager, des particularités des apprenants et du contexte de réalisation.

Cette relation dialectique entre l'enseignant et la matière constitue en soi une source riche en apprentissages pour le pédagogue, car la manipulation didactique oblige ce dernier à une certaine maîtrise du contenu tant dans son essence que dans ses particularités. Il est à noter qu'il est possible de planifier une activité d'enseignement pour la faire diffuser par d'autres personnes.



La planification

La phase de planification consiste, dans un premier temps, à déterminer les objectifs de l'activité d'apprentissage, les connaissances à partager et les compétences qui devront être mobilisées. Ensuite vient la détermination des critères ou des indicateurs relatifs à la performance attendue ainsi qu'à la démarche de travail anticipée. Ces indicateurs et ces critères servant à l'évaluation permettront aux participants d'ajuster leurs actions. De plus, il faut choisir des stratégies pédagogiques efficaces en fonction des visées de l'enseignement ainsi que du profil d'apprentissage des participants. Finalement, il est important de planifier la mise en place de contextes d'apprentissage riches et significatifs. Le tableau suivant résume les cinq composantes de la phase de planification.

Composantes de la phase de planification

Planification
<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs, connaissances et compétences ciblés • Indicateurs ou critères relatifs à la performance et à la démarche • Stratégies pédagogiques privilégiées • Contexte d'apprentissage • Caractéristiques des apprenants

Exemples :

- planification d'une série d'ateliers destinés aux enseignants concernant l'encadrement des élèves;
- planification d'une série d'ateliers d'aide aux devoirs destinés aux parents d'élèves;
- planification d'une formation en lien avec la réforme.

La diffusion



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
- **8. La diffusion**
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



L'étape de la diffusion de l'enseignement fait référence aux notions que l'on transmet, c'est-à-dire que l'on partage avec les apprenants, selon une planification établie. En d'autres mots, la diffusion est la mise en œuvre de la planification de l'activité d'apprentissage. Celle-ci peut avoir été planifiée par la même personne qui en assure la réalisation ou par une autre personne.

La diffusion d'un contenu d'apprentissage est une activité qui mobilise plusieurs compétences, plus particulièrement des compétences relationnelles et culturelles. Des stratégies pédagogiques variées et bien adaptées au contexte enrichissent cette activité. Le fait de diffuser un contenu d'enseignement nécessite une bonne compréhension du phénomène, du sujet et génère alors des apprentissages pour le diffuseur. La transmission d'un savoir expérientiel ou théorique n'implique pas nécessairement un groupe d'apprenants. Il peut également se réaliser dans le cadre d'activités de soutien, d'accompagnement ou de supervision.

La diffusion

La première composante de la diffusion de l'enseignement consiste à mettre en place l'activité d'apprentissage contextualisée, notamment par un rappel des connaissances antérieures, des attentes de l'enseignant, des compétences ciblées, de la durée prévue et du contexte. Une fois l'activité en cours, les préoccupations du diffuseur concernent la gestion efficace du groupe, soit le climat de classe, le temps accordé à chaque partie de l'activité, le matériel nécessaire, etc.

La deuxième composante se traduit par la modulation des stratégies pédagogiques en fonction du contexte et des compétences professionnelles du diffuseur. Il doit alors se préoccuper de communiquer efficacement, synthétiser l'information, motiver les participants et réguler sa pratique.

De plus, l'enseignant doit se soucier du soutien et de l'encadrement individuel et collectif. En effet, il doit assurer une aide efficace en questionnant les participants, en guidant leurs actions, en réorientant leurs démarches et en fournissant des réponses claires et concrètes à leurs interrogations. Il se doit également d'être sensible au cheminement de chacun des apprenants. Le tableau suivant résume les quatre composantes de la phase de diffusion.

Composantes de la phase de diffusion

Diffusion
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'activités contextualisées • Gestion du groupe • Modulation des stratégies pédagogiques (en fonction du contexte et des compétences professionnelles) • Soutien et encadrement individuels

»S :

ation d'une formation sur le travail en projet;

ion des orientations du nouveau programme de formation au personnel
gnant du primaire;

gnement des nouvelles stratégies pédagogiques.

L'évaluation



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
- **9. L'évaluation**
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



L'évaluation sert à poser un jugement pendant ou après l'action. L'évaluation fait partie intégrante de l'acte d'enseigner. Elle permet d'ajuster et de modifier la planification ainsi que les stratégies pédagogiques.

Le choix du type ou de la forme d'évaluation varie selon les besoins de l'enseignement. Ce choix peut également être une combinaison de types et de formes. En fait, il est possible d'utiliser des outils qualitatifs pour ajuster le tir tout au long de la formation (évaluation formative), d'utiliser des grilles critériées pour juger le niveau de maîtrise de certaines compétences à un temps jugé opportun (évaluation critériée) et de faire un bilan en fin de parcours (évaluation sommative). Toutes les formes d'évaluation impliquent une collecte, une analyse et une interprétation des données recueillies. Les moyens utilisés pour collecter les données ainsi que l'information qu'on en tire sont des sources de contribution à la construction des savoirs et au développement des compétences.

L'évaluation

Types d'évaluation :

Il existe plusieurs types d'évaluation des apprentissages; il ne s'agit pas d'en dresser une liste exhaustive, mais bien de comprendre les distinctions entre celles documentées dans cette fiche : formative, critériée et sommative.

Les définitions proposées ci-dessous sont inspirées du Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993, pp. 577-586).

Évaluation formative

Évaluation d'une personne, d'un objet, d'une situation, d'une production, etc. dans un but d'assistance, d'amélioration, de correction s'il y a lieu. Le but de l'évaluation formative n'a rien à voir avec quelque jugement ou verdict que ce soit.

Évaluation critériée

La performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet.

Évaluation sommative

Évaluation effectuée à la fin d'un cycle ou d'un programme d'études ou encore à la suite d'apprentissages extrascolaires, ayant pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un apprenant afin de permettre la prise de décision relative à la sanction.

Formes d'évaluation :

En ce qui concerne la forme de l'évaluation, elle peut varier selon les besoins : jugement de l'enseignant, autoévaluation, coévaluation ou évaluation par les pairs. Le tableau suivant résume les composantes de la phase d'évaluation.

Composantes de la phase d'évaluation

Évaluation	
Types	Formes
<ul style="list-style-type: none">• Formative• Critériée• Sommative	<ul style="list-style-type: none">• Jugement de l'enseignant• Autoévaluation• Coévaluation• Évaluation par les pairs

Exemples :

- construire une grille d'observation permettant l'évaluation du contenu et de l'enseignement lors d'une formation sur l'élaboration du plan de réussite;
- demander aux participants de faire une brève synthèse ou un schéma expliquant l'essentiel de ce qu'ils ont compris.

Les rôles et les responsabilités

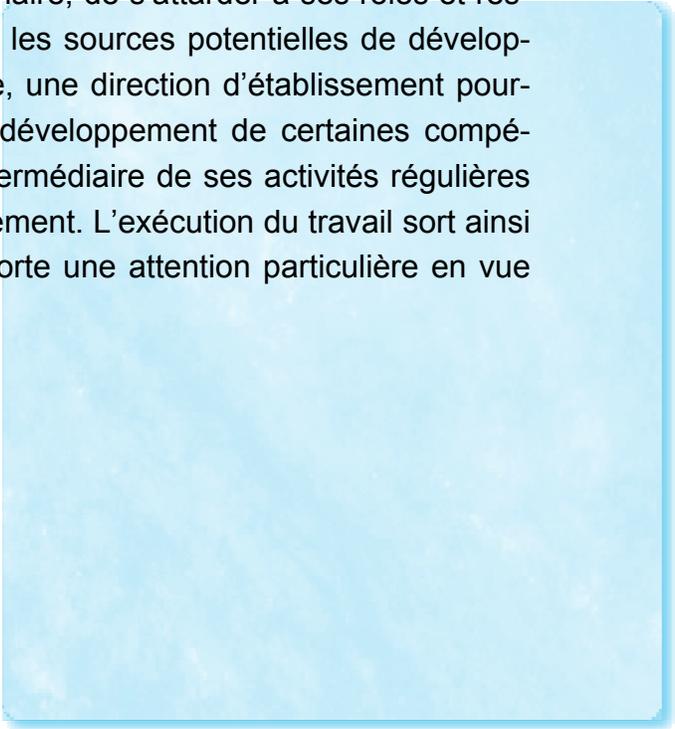


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
- **10. Les rôles et les responsabilités**
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



L'emploi de gestionnaire scolaire comporte l'exercice de fonctions, d'attributions, de pouvoirs et de tâches dans plusieurs champs d'activités. Le *Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires du gouvernement du Québec* donne les rôles et responsabilités dévolus aux gestionnaires. Ces derniers ont l'obligation de fournir les résultats attendus dans un contexte où ils savent ce qu'ils ont à faire; ils connaissent leur marge de liberté et les critères d'évaluation.

Pour l'application du *Plan d'apprentissage personnalisé*, il est suggéré d'identifier des rôles et responsabilités susceptibles de favoriser le développement des compétences ciblées. Il y a donc lieu, pour le gestionnaire, de s'attarder à ses rôles et responsabilités et d'exploiter les sources potentielles de développement. À titre d'exemple, une direction d'établissement pourrait très bien planifier le développement de certaines compétences humaines par l'intermédiaire de ses activités régulières avec le conseil d'établissement. L'exécution du travail sort ainsi de la routine puisqu'on porte une attention particulière en vue de s'améliorer.



Les rôles et les responsabilités

L'emploi de gestionnaire scolaire comporte la responsabilité de la gestion, aux points de vue administratif et pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources de l'établissement ou du service 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 scolaire.

L'emploi de directeur d'établissement, tel que stipulé dans la *Loi sur l'instruction publique* et dans le *Règlement sur les conditions d'emploi de gestionnaire des commissions scolaires du gouvernement du Québec*, comporte notamment l'exercice des responsabilités suivantes :

- 
- Évaluer les besoins de l'école ou du centre et en définir les objectifs, compte tenu des dispositions légales ainsi que des orientations, des politiques, des règlements de la commission et du conseil d'établissement;
 - Assister le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs, participer aux séances et appliquer les décisions de ce dernier;
 - Favoriser la concertation entre les parents, les élèves, l'équipe-école et les autres intervenants, de même que leur participation à la vie de l'école et à la réussite scolaire;
 - Participer à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire; voir à l'application de ceux-ci;
 - Assurer la promotion de l'école.

Les emplois de gestionnaires au sein des services de la commission scolaire comportent également des responsabilités de gestion administrative et pédagogique en vue de favoriser la réussite de tous les élèves. Ces emplois font référence à des champs d'activités plus spécifiques tels : les services éducatifs, les ressources humaines, les finances et les ressources matérielles.

L'innovation

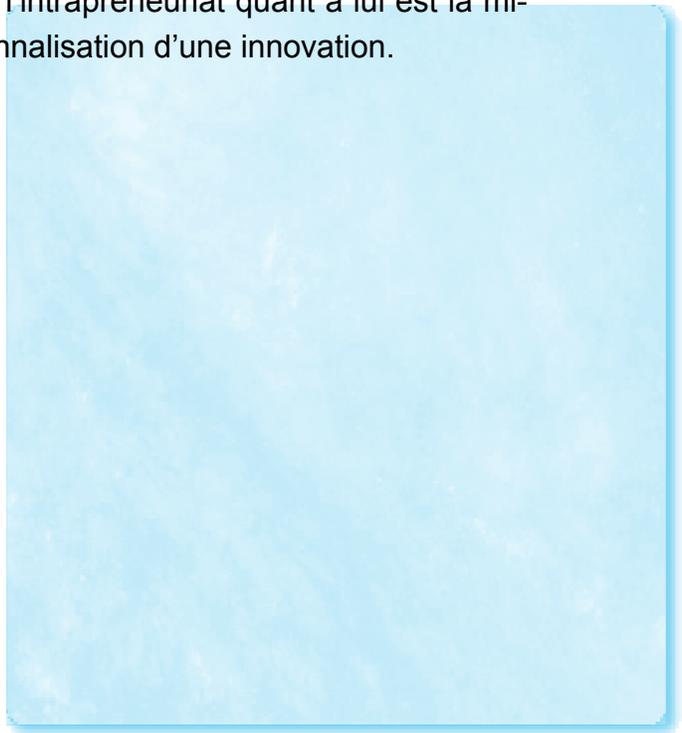


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
- **11. L'innovation**
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Les activités d'apprentissage associées à l'innovation se réfèrent à l'idée de marge de liberté qui consiste à permettre aux différentes personnes ou unités d'une organisation de développer localement et par elles-mêmes les innovations s'adaptant à la réalisation de la tâche. L'innovation fait référence notamment au perfectionnement d'une invention, à une nouvelle utilisation, à l'extension d'une invention ou d'une application dans un domaine complètement différent.

L'innovation implique obligatoirement la notion de changement; cependant, tout changement n'est pas nécessairement synonyme d'innovation. Par ailleurs, si l'innovation est porteuse d'une idée de renouveau, l'intrapreneuriat quant à lui est la mise en œuvre ou l'opérationnalisation d'une innovation.



L'innovation

L'innovation est nécessaire au développement et à l'évolution d'une organisation. Essentiellement, elle constitue l'acte d'inventer ou de créer quelque chose de nouveau afin de répondre à un besoin personnel, collectif ou organisationnel. Le gestionnaire scolaire qui fait preuve d'innovation résout des problèmes, génère de nouvelles connaissances et développe, par le fait même, des compétences. L'innovation, l'intrapreneuriat et la créativité sont indissociables dans une organisation. En effet, « La découverte, l'invention et l'innovation sont les principaux apports de la créativité » (Côté, Abravanel, Jacques, Bélanger, 1986, p. 397). En d'autres mots, la créativité permet l'innovation et l'intrapreneur, soutenu par l'organisation, mettra en place les structures pour l'opérationnaliser. Il apparaît important, puisqu'elle est à la base de l'innovation, de bien cerner les différentes caractéristiques de la créativité. Dans *Réapprendre à apprendre*, Bertrand et Azrour (2000) traitent de différentes dimensions de la créativité :

Dimension personnelle

La créativité est la manière et l'art, pour l'apprenante ou l'apprenant, d'utiliser son cerveau et sa structure cognitive pour produire de nouvelles idées et résoudre des problèmes.

Dimension collective et sociale

La créativité s'appuie sur des connaissances mises au point par d'autres. La personne créatrice s'efforce cependant de les dépasser.

Dimension organisationnelle

La créativité est la source de la mise en place, grâce à la synergie et à la capacité créatrice d'équipes de travail, de produits et de services nouveaux, en réponse à certains besoins et à certaines demandes. À ce titre, la créativité et l'innovation sont des sources importantes de richesse et de bien-être individuels et collectifs. L'intrapreneuriat s'inscrit dans cette idée d'un mode organisationnel permettant à ses employés d'innover en leur donnant la liberté, la marge de manœuvre et les ressources pour le faire (Carrier, 1997).

Selon Bacus et Romain (1992, p. 18), « Apprendre un maximum d'informations sur la créativité » rend déjà créatif. En effet, il ne suffit pas de vouloir innover; il faut acquérir certaines techniques relativement simples pour le faire. En voici quelques-unes selon Bertrand et Azrour (2000) :

La pensée analogique

Utiliser l'imagerie mentale et la métaphore permet de mettre en relief des ressemblances et des différences pour faciliter la génération de nouvelles idées et connaissances.

La pensée latérale

Rechercher des idées neuves et originales en sortant des sentiers battus. Emprunter des voies latérales, donc des voies différentes afin d'aborder un problème.

La pensée par schéma intégrateur

Prendre des notes, les structurer et utiliser différentes couleurs pour établir des liens entre les diverses notions. On obtient ainsi une cartographie de concepts-clés. Cette méthode provoque des associations d'idées qui constituent de véritables créations.

La pensée divergente

Générer de nouvelles idées en recherchant, non pas une réponse unique, mais des réponses multiples à une question ou à un problème.

Le *brainstorming*

Utiliser la synergie des membres d'un groupe de travail de façon à stimuler l'individu à produire des idées nouvelles. Les deux conditions à cette technique sont : l'expression libre de chacun sans retenue et sans critique, et la combinaison d'idées permettant d'arriver à une solution concrète et pratique.

La synectique

Utiliser tout particulièrement l'originalité, l'exception, voire la fantaisie et la bizarrerie. Elle s'apparente au *brainstorming*, c'est également une technique qui cherche à ramener à la surface de la conscience des éléments enfouis dans le préconscient, afin de les utiliser dans le déclenchement du processus créatif.



Exemples :

- création de groupes multiniveaux au secondaire où les approches pédagogiques privilégiées respectent le rythme d'apprentissage de chaque élève;
- production et utilisation d'un bulletin descriptif répondant aux besoins de l'équipe-école;
- mise en place d'une structure permettant la réalisation d'un stage en direction d'établissement pour futurs gestionnaires afin de se familiariser avec certains aspects de la tâche.

Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe

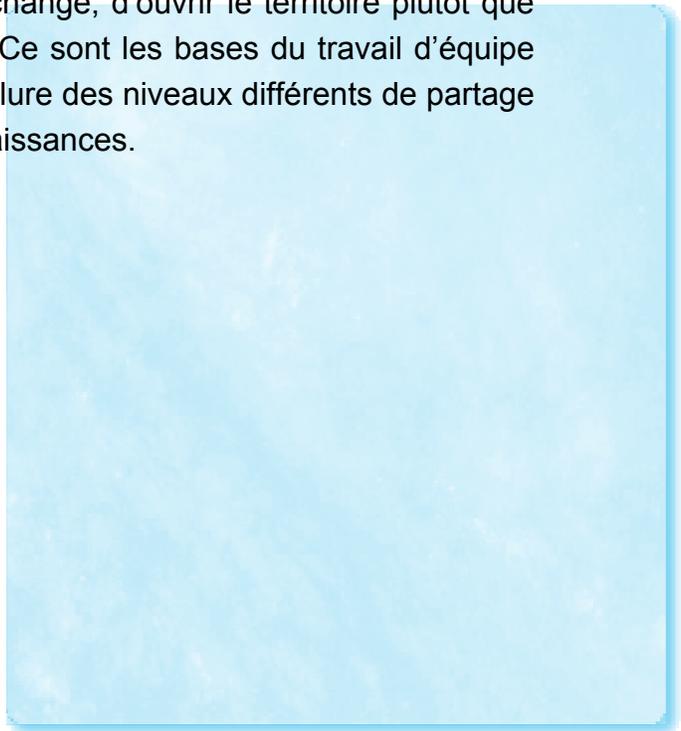


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
- **12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe**
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Savoir communiquer, c'est être capable de s'ouvrir aux autres, de partager et de recevoir de 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. Partager avec d'autres, c'est être capable d'échanger sur son vécu.

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 afin d'établir un dialogue. 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. Ce sont les bases du travail d'équipe qui, pour sa part, peut inclure des niveaux différents de partage et d'intégration des connaissances.



Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe

Certaines recherches sur la réussite professionnelle font valoir l'importance des relations interpersonnelles dans le développement des compétences. Goleman (1999, p. 244) mentionne « qu'on s'en remet trop vite aux facultés cognitives au détriment de l'intelligence sociale. Mais c'est quand on associe les deux que la magie commence. » Il devient donc de plus en plus pertinent de pouvoir s'appuyer sur un réseau ou une équipe pour trouver l'information adéquate et développer les compétences nécessaires à l'avancement du travail. Dans l'organisation scolaire, les échanges, le dialogue et le travail en équipe apparaissent comme des incontournables.

Selon le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993, p. 349), l'échange et le dialogue permettent, entre autres, de favoriser la discussion, l'échange de vues, le consensus et la confrontation. Ils suscitent des réactions et amènent l'expression des sentiments et des émotions. De plus, ils aident à clarifier la pensée et à formuler de nouvelles idées. Finalement, ils favorisent grandement l'activité intellectuelle en permettant une progression des idées.

Pour avoir une discussion efficace, Scholtes, Joiner, Streibel, Lalanne (2002, pp. 3-9) résument les attitudes qu'un interlocuteur doit adopter :

- Écouter : accorder toute son attention à la personne qui parle en essayant de bien saisir ses propos.
- Demander des précisions : faire préciser le but, les aspects importants de la discussion et demander des exemples au besoin.
- Régulariser sa participation : participer à la discussion tout en laissant une place aux autres membres de l'équipe.
- Résumer : résumer ce qui a été dit, s'assurer que ce résumé correspond à l'essentiel du message.
- Gérer le temps : faire en sorte que le temps accordé à l'écoute de tous les membres d'une discussion soit également réparti.
- Éviter les digressions : éviter que la discussion traîne en longueur ou qu'elle soit hors du sujet.
- Rechercher une entente : tenter de parvenir à un véritable accord.
- Conclure : lorsqu'une discussion a été fructueuse, prendre une décision.

Les types d'équipes de travail, dans les rencontres formelles ou informelles, peuvent varier en fonction des besoins et des compétences à développer. Bertrand et Azrour (2000, p. 218) les décrivent ainsi :

Équipes de travail de petite taille, de moyenne taille et de grande taille

Équipe de travail regroupant deux ou trois membres (petite taille).

Équipe de travail regroupant quatre ou cinq membres (moyenne taille).

Équipe de travail regroupant six membres et plus (grande taille).

Équipe de travail homogène

Équipe de travail regroupant des gens relativement semblables.

Équipe de travail hétérogène

Équipe de travail regroupant des gens passablement différents.

Équipe de travail critériée

Équipe de travail dont les membres sont choisis selon des critères précis.

Équipe de travail non critériée

Équipe de travail dont les membres sont choisis par un individu de façon plus ou moins arbitraire, par tirage au sort, etc.

Équipe de travail de nature permanente

Équipe de travail permanente formée à long terme qui réalise plusieurs tâches de différentes natures.

Équipe de travail de nature temporaire

Équipe de travail mise en place pour réaliser une tâche, résoudre un problème, produire un travail, rédiger un rapport, etc. Ce type n'existe qu'en fonction de son mandat et disparaît avec la fin de ce dernier.



Exemples :

- plan d'intervention;
- supervision de stages;
- participation au groupe pédagogique de l'école;
- rencontre de cycles au primaire;
- participation à un séminaire sur l'évolution des compétences en gestion scolaire;
- discussion entre collègues sur un sujet d'intérêt professionnel;
- conseil consultatif de gestion.

La lecture

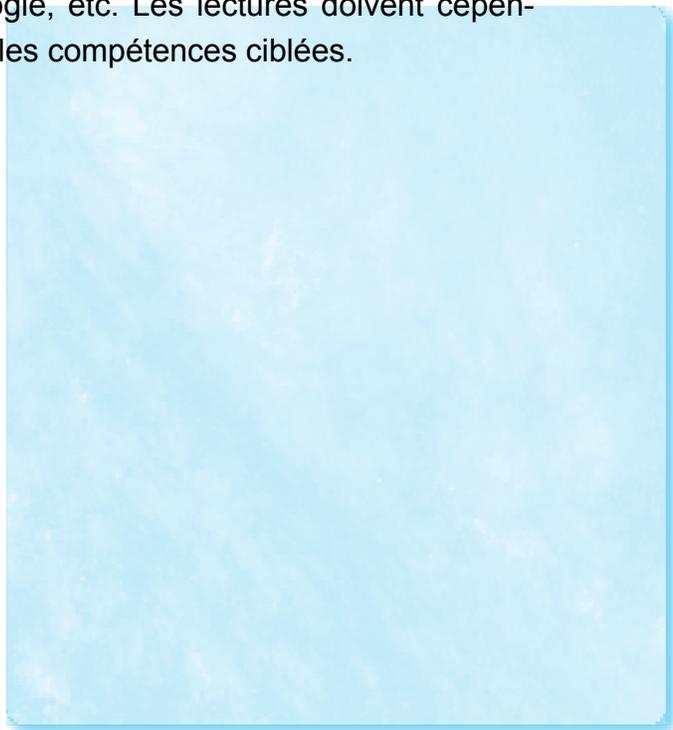


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
- **13. La lecture**
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



Dans notre société contemporaine, les compétences deviennent rapidement désuètes en raison de l'accélération des changements. La lecture constitue donc un moyen facilement accessible pour actualiser les connaissances en vue de développer des compétences. Les lectures permettent de clarifier certains concepts, d'acquérir une culture générale élevée, d'organiser la pensée et, en définitive, de ne pas réinventer la roue.

Il est souhaitable de sélectionner des sujets de lecture spécifiques, en lien avec l'éducation et la gestion, mais également des sujets de culture plus globale tels que l'éthique, l'actualité, la sociologie, la psychologie, etc. Les lectures doivent cependant être orientées selon les compétences ciblées.



La lecture

Le fait de se documenter, de lire sur l'objet de ses préoccupations professionnelles apparaît comme un élément essentiel à la construction des savoirs du gestionnaire scolaire. La lecture permet également de développer une compréhension approfondie de certains phénomènes dans le sens où les nouvelles connaissances permettent une meilleure organisation ou structuration de la pensée.

Il existe différentes stratégies afin de rendre la lecture plus efficace. Sous la notion générale de stratégies de lecture, les experts du domaine identifient une série de démarches, de mesures et d'opérations de diverses natures et de divers niveaux, permettant d'améliorer le processus de lecture.

Techniques recommandées par Bertrand et Azrou (2000, pp. 253-254) pour une lecture active efficace :

- Encadrer les mots clés.
- Encercler les mots de liaison parce qu'ils assurent la cohérence du texte et qu'ils introduisent les idées nouvelles.
- Souligner les idées principales, c'est-à-dire celles sur lesquelles repose le poids du texte.
- Mettre des accolades, des parenthèses ou d'autres signes à côté des passages principaux qui renferment des définitions, des arguments, des explications, des exemples, des statistiques, des chiffres, etc.
- Placer des abréviations ou écrire des commentaires dans la marge et entre les lignes.
- Utiliser des flèches, des symboles mathématiques, des couleurs différentes, pour rattacher les idées entre elles.
- Numéroter les parties du texte pour en découvrir la structure.
- Construire une représentation simplifiée et fonctionnelle des idées maîtresses qui composent un texte et de leurs articulations logiques (schéma intégrateur).
- Rédiger un court texte-synthèse, à partir principalement des lectures indicatives et diagonales et du schéma intégrateur, permettant en quelques mots de résumer les points les plus importants d'un texte pour faciliter sa compréhension et mettre en mémoire l'essentiel.



Exemples :

- lecture d'un article sur un sujet d'intérêt professionnel;
- construction d'un recueil de résumés de lectures traitant de pédagogie;
- abonnement à des revues spécialisées.

La recherche



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
- **14. La recherche**
15. La communauté de pratiques virtuelles
16. La réalisation des activités d'apprentissage



La recherche se caractérise par sa finalité qui est de produire un changement chez une personne, au sein d'un groupe ou dans une organisation. Le choix de la recherche comme stratégie d'autoformation se justifie par son double objectif : produire un savoir et des pistes d'action utiles au groupe de personnes concernées par la recherche et donner du pouvoir aux personnes en leur permettant de clarifier leurs savoirs, leurs pratiques et ainsi, de développer leurs compétences.

La recherche en éducation couvre un large éventail de champs. Il suffit d'évoquer des domaines tels l'apprentissage, la réussite, la motivation, l'évaluation et la gestion pour constater l'étendue des possibilités offertes. La crédibilité d'une recherche repose essentiellement sur le respect des normes établies par la communauté scientifique.

La recherche

La recherche se construit selon un processus; ainsi, différentes étapes caractérisent son développement. On doit généralement cerner un problème ou une problématique, préciser l'objet de la recherche, formuler une hypothèse ou des questions, recenser les écrits, recueillir et traiter des données, présenter et discuter des résultats pour formuler des nouvelles questions orientées soit vers l'objet d'étude, soit vers l'action. Il existe plusieurs types de recherches dans le domaine de l'éducation, mais il est possible de dégager deux voies permettant de les différencier.

Recherche quantitative :

« Recherche fondée sur des statistiques, sur la mesure de quantité » (Petit Robert, 1993, p. 2114). « Recherche qui préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats » (Legendre, 1993, p. 1088).

Recherche qualitative/interprétative :

« Approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. Elle se déroule dans le milieu naturel des participants. Elle est éclectique dans ses choix d'outils de travail » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

L'utilisation de méthodes permettant de recueillir des données de différentes natures (qualitatives et quantitatives) pour une même recherche est également valable et pertinente pour le chercheur/praticien. Cette combinaison se traduit souvent dans une recherche-action ou collaborative.

Recherche-action ou collaborative :

Selon Karsenti, Savoie-Zajc (2000), ce type de recherche se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion, et vise le changement pendant qu'elle se déroule, tout en générant des connaissances. Puisqu'elle s'inscrit dans un processus dynamique, elle se donne une méthodologie flexible qui lui permet de s'adapter aux imprévus échelonnés sur le terrain. Elle est menée par un chercheur qui est en même temps acteur et qui la planifie et la mène en collaboration avec ceux qui sont concernés par le problème examiné.

Exemples :

- rédaction d'un projet milieu dans le cadre de la maîtrise en éducation;
- participation à un groupe de recherche;
- élaboration d'une nouvelle méthode pour améliorer le rendement des élèves.

La communauté de pratiques virtuelles

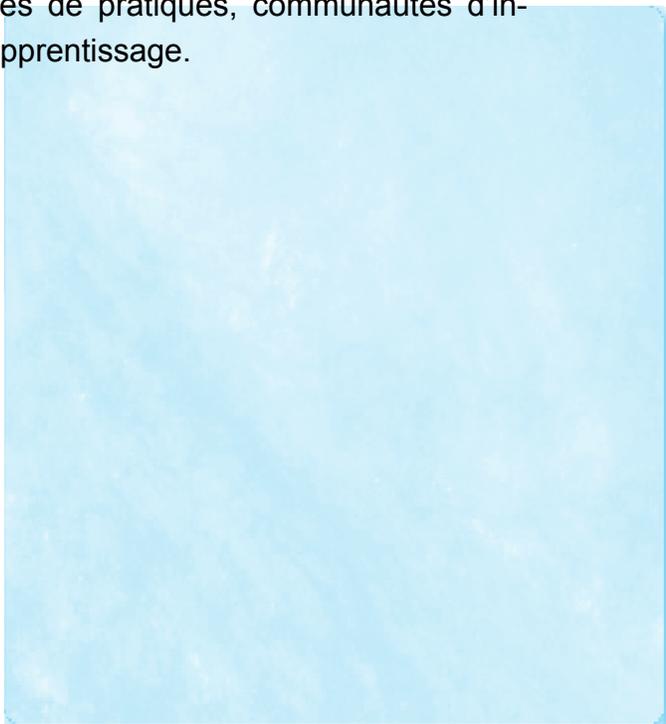


1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
- **15. La communauté de pratiques virtuelles**
16. La réalisation des activités d'apprentissage



L'utilisation des moyens de communication modernes facilite la circulation de l'information et peut aider à la création d'un savoir collectif. Plusieurs formes d'apprentissage collectif virtuel ont été et sont encore présentement étudiées, car elles sont une ressource riche et facilement accessible pour l'apprenant.

Elles sont constituées d'un regroupement d'individus aux expériences variées qui mettent en commun des ressources au profit de la construction des savoirs. Ces regroupements sont souvent appelés communautés de pratiques, communautés d'intérêt ou communautés d'apprentissage.

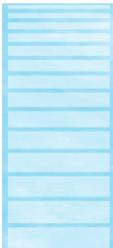


La communauté de pratiques virtuelles

Le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications vient soutenir la mise en place de réseaux susceptibles de favoriser le partage et la construction des savoirs entre un grand nombre d'individus. Pour Lévy (1999), la communication virtuelle accroît le potentiel d'intelligence collective des groupes humains.

Les communautés de pratiques virtuelles sont constituées d'individus liés par un réseau informatique, désireux de partager et de faire évoluer un savoir donné. Elles sont porteuses d'un grand potentiel, puisqu'elles sollicitent l'individu et la collectivité où il évolue, dans un contexte qui lui est propre. Ces communautés virtuelles permettent la *coconstruction* des savoirs explicites (répertoriés) et tacites (non répertoriés), la cogestion de l'information, une coexpertise entre les participants, ainsi qu'une synergie de groupe orientée vers la pratique réflexive et le changement.

L'articulation des communautés de pratiques virtuelles varie selon les buts recherchés. Ces communautés peuvent se concentrer sur l'échange de l'information autour d'un sujet commun, sur la volonté de traduire et de développer un savoir reconnu en une pratique ou sur le partage des expertises professionnelles en vue de résoudre un problème.



Exemples :

- participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences;
- participation à une communauté de pratiques soutenant les gestionnaires scolaires en début de carrière.

La réalisation des activités d'apprentissage



1. La planification et la réalisation des activités d'apprentissage
2. La planification des activités d'apprentissage
3. Les quatre leviers de l'apprentissage
4. La formation sur les connaissances spécifiques
5. L'encadrement
6. L'intégration
7. La planification
8. La diffusion
9. L'évaluation
10. Les rôles et les responsabilités
11. L'innovation
12. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe
13. La lecture
14. La recherche
15. La communauté de pratiques virtuelles
- **16. La réalisation des activités d'apprentissage**



Lors de la réalisation d'activités d'apprentissage, il serait intéressant d'adopter une attitude d'ouverture, c'est-à-dire d'être conscient que les actions consistent en une multitude de possibilités d'apprentissage. Pour soutenir la réflexion, certains gestionnaires préféreront noter leurs idées dans un journal de bord; d'autres utiliseront des moyens différents. Il revient à chacun de personnaliser sa démarche.

Ces réflexions, qu'elles soient écrites ou non, soutiendront la pratique réflexive lorsque viendra le moment, plus tard dans le processus du *Plan d'apprentissage personnalisé*, de se distancer des actions. Ces réflexions permettront aussi de voir la pratique comme évolutive, qui mûrit lentement, qui se construit et se consolide étape par étape. En d'autres mots, qui s'apprend comme une suite de structurations, de déstructurations et de restructurations (Payette, 1988).

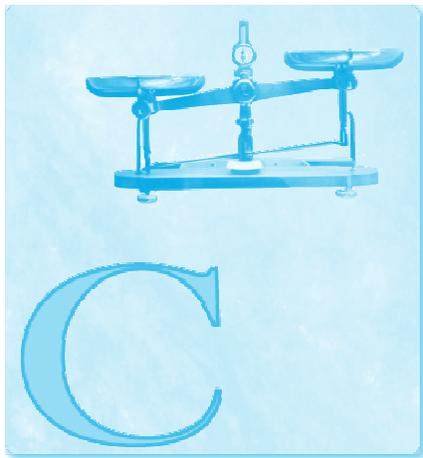
La réalisation des activités d'apprentissage

Le gestionnaire qui a planifié ses activités d'apprentissage est habituellement plus attentif aux gestes qu'il pose lorsqu'il est dans le feu de l'action. Par cet état de conscience, il devient plus facile de maximiser davantage son développement par la réflexion dans l'action.

La réalisation d'une activité d'apprentissage se réfère à l'action. Tout au long de la réalisation des activités, le gestionnaire scolaire sera à même de réfléchir sur celles-ci. Cette réflexion relève plus de la réflexion dans l'action que sur l'action. Selon Payette (1988), la réflexion pendant l'action diffère de celle sur l'action puisqu'elle ne vise pas le même but. En effet, la première se réfère au souci d'efficacité et la seconde, au souci d'intelligibilité.

Il est intéressant de concevoir la réflexion dans l'action comme une conversation. Selon Schön (1983), cette conversation est le discours que se tient un gestionnaire lorsqu'il est plongé dans l'action. Payette (1988, p. 4), dans son ouvrage sur *l'Efficacité des gestionnaires et des organisations*, décrit cette réflexion dans l'action comme « 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. »

L'évaluation du développement des compétences

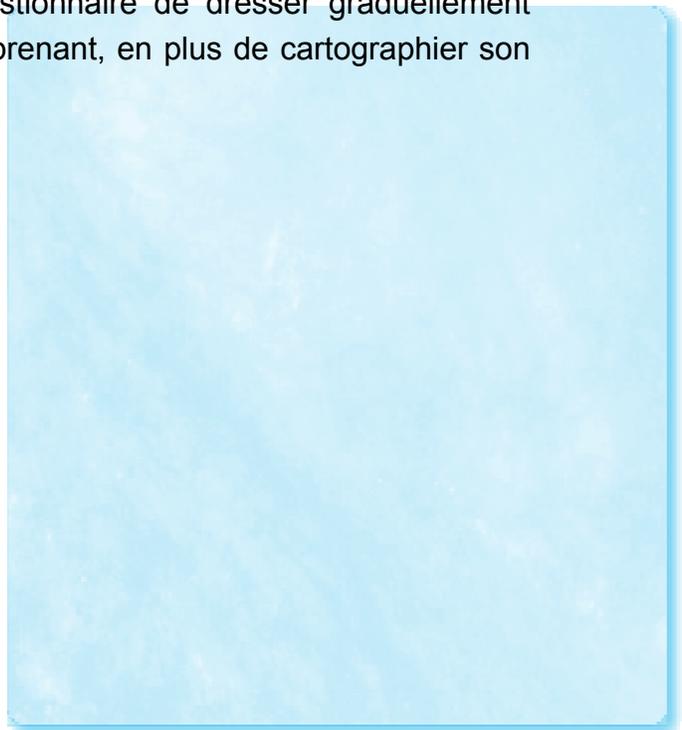


- **1. L'évaluation du développement des compétences**
- 2. Les apprentissages significatifs
- 3. Les manifestations des compétences
- 4. Le portefeuille professionnel
- 5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
- 6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
- 7. Le soutien par les pairs et la supervision

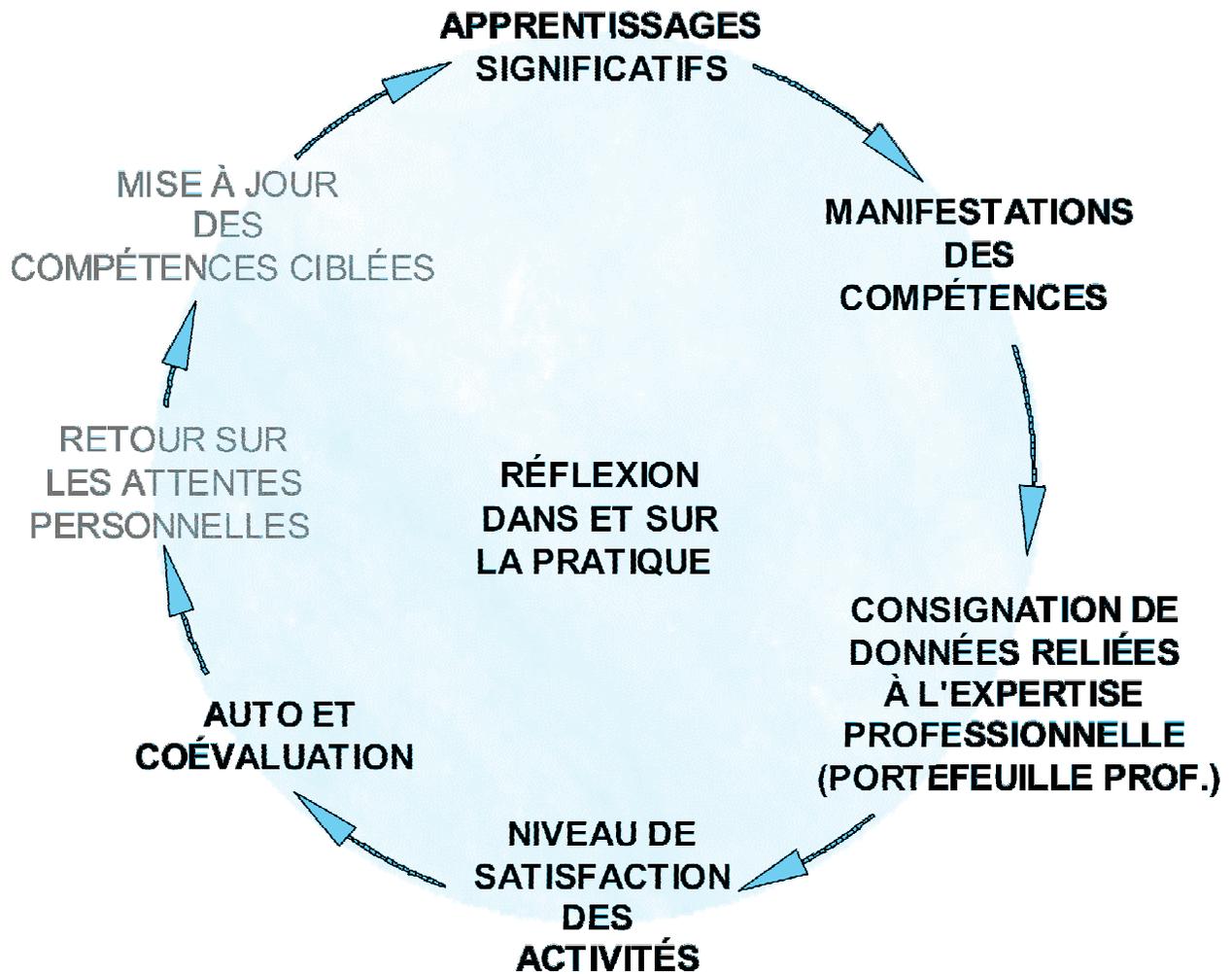


L'évaluation du développement des compétences amène l'individu à consigner les apprentissages significatifs qu'il fait et les manifestations des compétences qui en résultent. Ce passage de la connaissance à la compétence oblige le gestionnaire à juger de l'efficacité de ses stratégies, non plus sous l'angle d'accumulation d'activités, mais plutôt d'utilisation des savoirs.

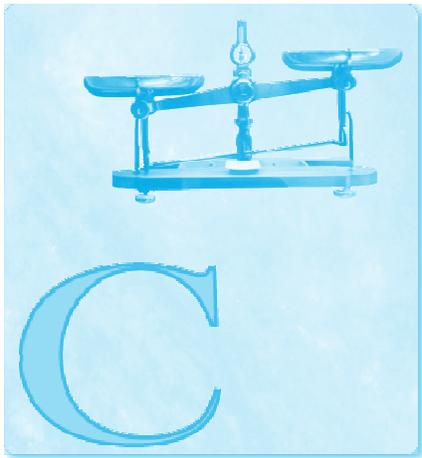
L'apprenant doit donc juger du niveau de satisfaction des activités réalisées au regard du développement des compétences prédéterminées. Il peut également, lorsque cela lui apparaît pertinent, ajouter à son portefeuille professionnel des pièces qui témoignent du développement de ses compétences. Cette évaluation permet au gestionnaire de dresser graduellement son profil personnel d'apprenant, en plus de cartographier son capital de compétences.



Évaluation du développement des compétences



Les apprentissages significatifs



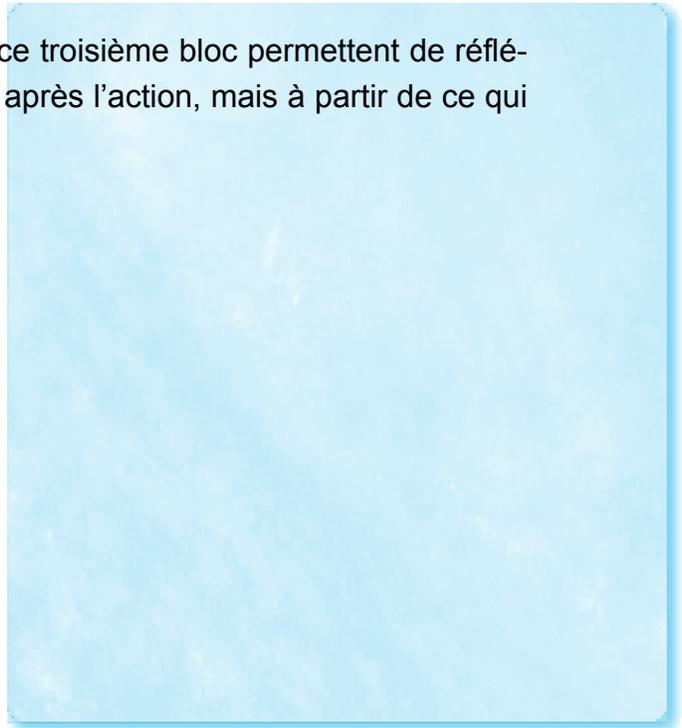
1. L'évaluation du développement des compétences
- **2. Les apprentissages significatifs**
3. Les manifestations des compétences
4. Le portefeuille professionnel
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
7. Le soutien par les pairs et la supervision



Les activités d'apprentissage permettent d'acquérir une multitude de savoirs. Ces apprentissages, pour être significatifs, doivent être utilisés dans le cadre de la ou des compétences à développer. Par conséquent, le gestionnaire scolaire doit toujours garder à l'esprit les compétences qu'il désire développer et la manière d'y arriver.

Évidemment, l'activité d'apprentissage réalisée peut être très intéressante et stimulante, sans pour autant permettre la réalisation d'apprentissages significatifs. Cela ne veut pas dire qu'aucun bénéfice n'en sera retiré. Cela indique par contre qu'une réflexion sur d'autres moyens pour atteindre les objectifs fixés s'impose.

La plupart des étapes de ce troisième bloc permettent de réfléchir à l'action, c'est-à-dire après l'action, mais à partir de ce qui s'est passé dans l'action.



Les apprentissages significatifs

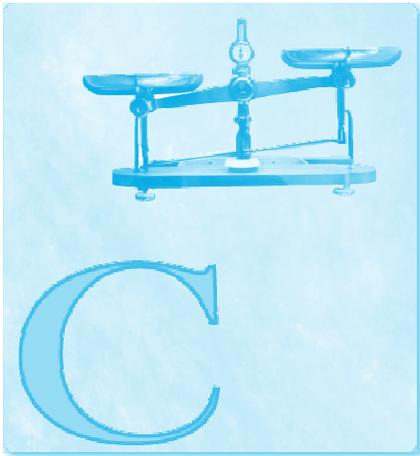
Un apprentissage significatif fait référence à un savoir, c'est-à-dire une information, une notion, une connaissance, un comportement, une habileté, une attitude ou un processus qui vient répondre à un besoin. Dans un *Plan d'apprentissage personnalisé*, l'apprentissage significatif est celui qui est directement en lien avec les compétences ciblées.

Pour vous aider à faire ressortir les apprentissages significatifs, en lien avec la compétence ciblée, il vous est proposé de :



- ◆ Prendre quelques instants pour réfléchir à l'activité d'apprentissage qui a été réalisée.
- ◆ Déterminer si vous avez fait des apprentissages significatifs, en lien avec ce que vous désiriez développer.
- ◆ Inscrire ces apprentissages dans la colonne *Apprentissages significatifs* de votre *Plan d'apprentissage personnalisé*  . Référez-vous aux exemples fournis en annexe III.

Les manifestations des compétences

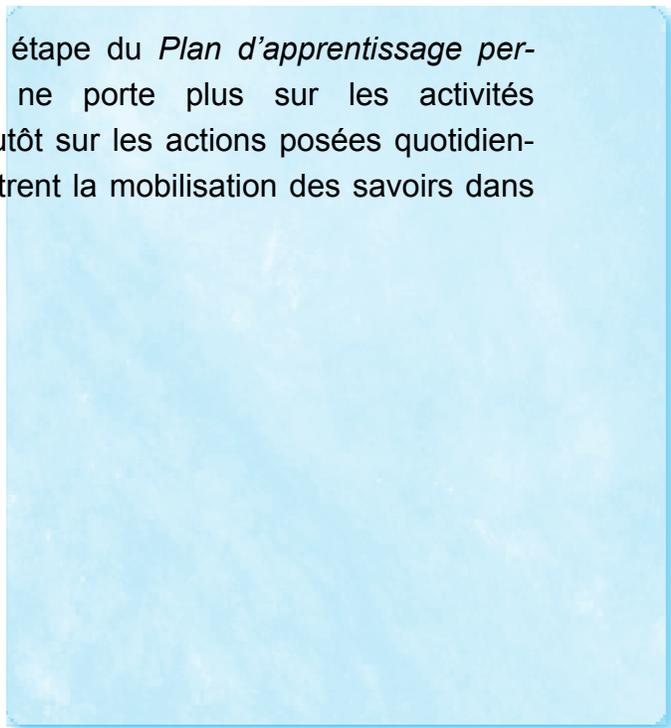


1. L'évaluation du développement des compétences
2. Les apprentissages significatifs
- **3. Les manifestations des compétences**
4. Le portefeuille professionnel
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
7. Le soutien par les pairs et la supervision



Une compétence ne se définit pas comme une accumulation de savoirs, mais plutôt comme « 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 » (Gravel, 2002a., p. 68). Les manifestations des compétences sont synonymes de performances au travail. Ces manifestations ou performances peuvent prendre différentes formes, et il revient au gestionnaire de les consigner dans son PAP.

Par conséquent, à cette étape du *Plan d'apprentissage personnalisé*, la réflexion ne porte plus sur les activités d'apprentissage, mais plutôt sur les actions posées quotidiennement. Celles-ci démontrent la mobilisation des savoirs dans l'action.



Les manifestations des compétences

Les manifestations des compétences doivent être consignées dans votre PAP. Le *Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire*, présenté en annexe I, en identifie quelques-unes relatives à l'emploi pour chacune des compétences ciblées. Au fil des mois, dans la mesure où le choix des activités aura réellement permis le développement des compétences, vous constaterez que de nombreuses manifestations en prouveront la mobilisation. En d'autres mots, lorsque votre travail sollicitera les compétences que vous aviez ciblées, le niveau de maîtrise de celles-ci évoluera.

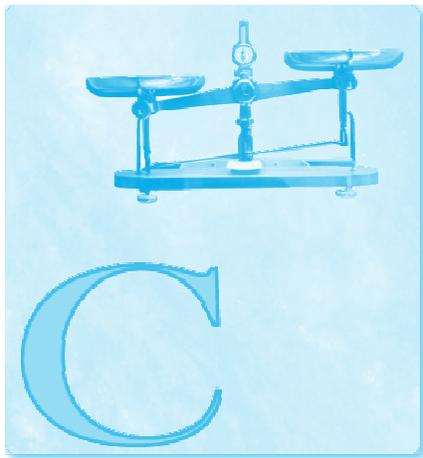
Pour établir une relation entre les compétences ciblées et les manifestations de ces compétences dans la pratique professionnelle, vous devez :



- ◆ Inscrire dans la colonne *Manifestation des compétences* du PAP  , les actions, gestes ou attitudes qui démontrent une utilisation pratique des savoirs acquis lors de l'activité d'apprentissage.

Il est utile de laisser passer un certain temps après la réalisation de l'activité d'apprentissage avant d'inscrire une ou des manifestations dans votre PAP, car ces dernières se réalisent dans l'action ou pendant l'exercice de l'emploi.

Le portefeuille professionnel



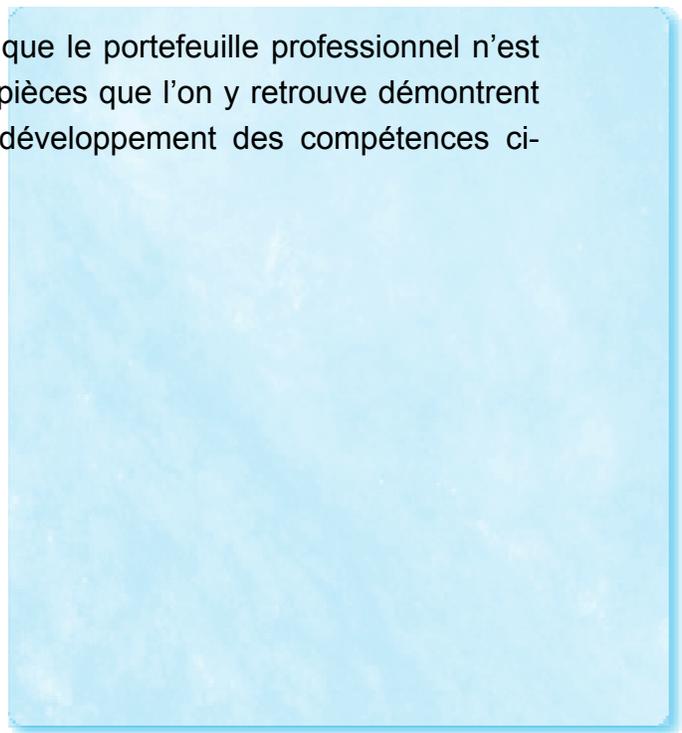
1. L'évaluation du développement des compétences
2. Les apprentissages significatifs
3. Les manifestations des compétences
- **4. Le portefeuille professionnel**
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
7. Le soutien par les pairs et la supervision



Le *Plan d'apprentissage personnalisé* fait place à la planification, la réflexion, la production, l'analyse, la construction des savoirs et au développement des compétences, mais également à la consignation et à la présentation des productions témoignant des compétences développées.

L'intérêt du portefeuille professionnel tient principalement à son caractère historique. Il donne la possibilité au gestionnaire scolaire de retracer le processus de développement de ses compétences. Le portefeuille professionnel devient donc le miroir de l'apprenant et témoigne ainsi de son cheminement professionnel. Il existe évidemment plusieurs types de portefeuilles professionnels; toutefois, c'est à l'apprenant de déterminer et d'organiser le sien de manière à répondre à ses propres besoins.

Il est important de noter que le portefeuille professionnel n'est vraiment utile que si les pièces que l'on y retrouve démontrent réellement le degré de développement des compétences ciblées.



Le portefeuille professionnel

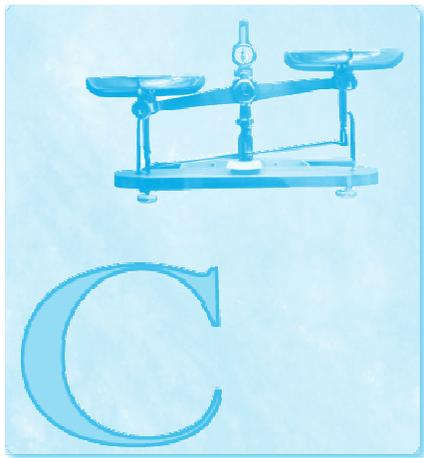
Le portefeuille professionnel consiste principalement en une formule de consignation et de présentation de documents témoignant du développement des compétences. L'apprenant se doit de personnaliser son portefeuille professionnel et de choisir les éléments qui le constituent. Bien que le portefeuille puisse prendre différentes formes, les pièces qui y sont consignées illustrent le niveau de maîtrise atteint.

Comme la constitution du portefeuille professionnel varie d'une personne à une autre, il vous est suggéré de :



- ◆ Prendre quelques instants pour réfléchir à la façon dont vous organiserez votre portefeuille professionnel. Par exemple, vous pouvez décider de consigner vos documents dans un classeur à anneaux, une pochette, une chemise, un cédérom, etc.
- ◆ Discriminer, au regard des compétences ciblées, les pièces que vous jugez les plus significatives.
- ◆ Insérer ces pièces à votre portefeuille professionnel selon le type de classement choisi.
- ◆ Cocher la case *Portefeuille professionnel* dans votre *Plan d'apprentissage personnalisé* 📖 ✎.

Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage



1. L'évaluation du développement des compétences
2. Les apprentissages significatifs
3. Les manifestations des compétences
4. Le portefeuille professionnel
- **5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage**
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
7. Le soutien par les pairs et la supervision



La satisfaction des activités d'apprentissage doit être évaluée en fonction du niveau de maîtrise visé. En d'autres mots, le gestionnaire devra juger, à court terme, de l'efficacité de l'activité d'apprentissage qui a été vécue en mesurant le lien entre ce qui a été appris (*apprentissages significatifs*) et ce qui a été réinvesti dans la pratique quotidienne (*manifestations de la compétence*).

Dans certains cas, plus d'une compétence peut être ciblée lors de la même activité d'apprentissage. Il s'agit, dans de tels cas, d'évaluer le niveau de satisfaction pour chacune des compétences. Cette évaluation ne se fait pas nécessairement immédiatement après la réalisation de l'activité d'apprentissage. Il est primordial de se donner du temps pour réfléchir sur ses actions et pour saisir les possibilités de réinvestissement des connaissances nouvellement acquises. Après un certain temps, il sera plus facile d'évaluer de façon juste le degré de satisfaction envers l'activité d'apprentissage.

À long terme, il sera possible, grâce à cette section du *Plan d'apprentissage personnalisé*, de tirer des conclusions sur le profil personnel de l'apprenant. En prenant conscience des activités pour lesquelles il a atteint un niveau de satisfaction élevé, le gestionnaire pourra faire des liens entre celles-ci et obtenir ainsi des indications sur sa façon d'apprendre et sur les contextes les plus profitables pour lui.

Il est important de mentionner que l'absence de manifestations pour une compétence ciblée ne veut pas nécessairement dire qu'il n'y a pas eu développement de la compétence. Il se peut que le contexte ou les occasions de réinvestissement n'aient pas suscité la mise en œuvre de la compétence.

Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage

À cette étape, il importe de réfléchir à l'activité d'apprentissage qui a été réalisée afin de juger de sa contribution au développement de la ou des compétences ciblées. Il s'agit alors de :



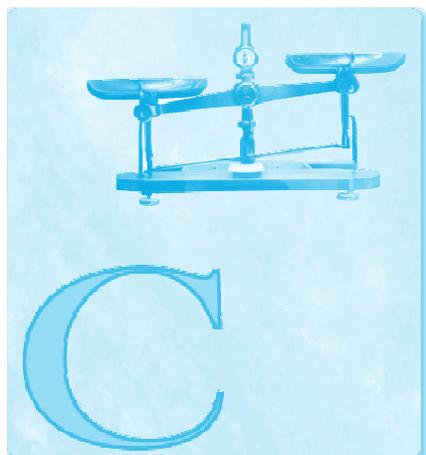
- ◆ Prendre un moment pour réfléchir aux apprentissages que l'activité vous a permis de réaliser (*apprentissages significatifs*) et aux actions qui témoignent du réinvestissement de vos apprentissages (*manifestations de la compétence*).
- ◆ Répondre aux questions suivantes; elles guideront votre réflexion afin de permettre une analyse plus juste de votre niveau de satisfaction des activités d'apprentissage au regard de la ou des compétences ciblées.

- ❖ Avez-vous eu l'occasion de réinvestir les connaissances acquises lors de l'activité d'apprentissage?
- ❖ Quel était le contexte?
- ❖ Quelles étaient vos intentions?
- ❖ Quelles ont été vos actions?
- ❖ Avez-vous mobilisé les connaissances nouvellement acquises dans votre quotidien?
- ❖ Quelles conclusions pouvez-vous tirer?



- ◆ Remplir la colonne *Niveau de satisfaction* dans le PAP  . Des exemples sont fournis en annexe III.
- ◆ Refaire de temps à autre la même démarche et modifier votre jugement au besoin.

L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences



1. L'évaluation du développement des compétences
2. Les apprentissages significatifs
3. Les manifestations des compétences
4. Le portefeuille professionnel
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
- **6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences**
7. Le soutien par les pairs et la supervision



Dans le premier bloc, le *Plan d'apprentissage personnalisé* proposait, pour les connaissances et les compétences retenues, de déterminer le niveau de maîtrise actuel et de cibler le niveau de maîtrise visé dans un horizon d'environ une année. Il s'agit maintenant, après plusieurs mois d'expérimentation, d'évaluer l'état de développement de chacune de ces compétences. En effet, il importe de faire le lien entre le niveau de maîtrise de départ, celui visé et celui réellement atteint.

Pour être en mesure de faire une analyse juste, chacune des compétences et leur niveau de maîtrise devront être analysés en considérant les différentes activités d'apprentissage ainsi que leur niveau de satisfaction. On obtient de cette façon plusieurs indices permettant de s'autoévaluer.

Puisque l'évaluation fait inévitablement partie du processus d'apprentissage, il est normal d'y associer l'apprenant. En effet, prendre du temps pour porter un jugement soi-même sur ce que l'on vient d'apprendre, ainsi que sur la façon dont on vient de l'apprendre, permet une réelle prise de conscience conduisant à l'autoévaluation. Celle-ci doit se vivre dans un cadre structuré permettant au gestionnaire d'évaluer ses compétences.

La coévaluation, lorsqu'elle est faite de façon formative, s'effectue sous la supervision d'une autre personne. Celle-ci agit à titre de guide et permet ainsi de pousser la réflexion, d'orienter les actions et de tirer des conclusions sur le développement des compétences de gestionnaire scolaire. Il est important de mentionner que la coévaluation n'est pas impérative; par contre, le jugement d'une autre personne peut aider grandement la réflexion. L'autoévaluation ainsi que la coévaluation permettent d'effectuer, au moment jugé opportun, un bilan des compétences développées.

L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences

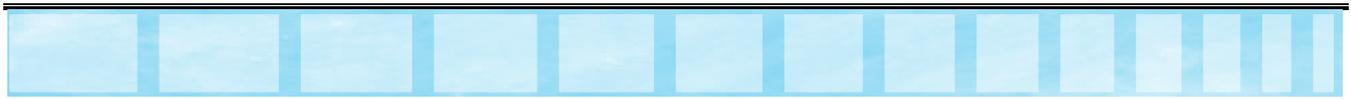
Le fait de porter un jugement sur le développement de ses compétences oblige le gestionnaire à y réfléchir, à juger de la pertinence de ses actions. Legendre (1993, p. 118) donne la définition suivante de l'autoévaluation :

« Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation. »

Le gestionnaire peut, lors de ce processus, se faire aider et ainsi, soumettre à un pair ou un superviseur sa propre évaluation. Cette dernière personne peut guider, ajuster et aider l'apprenant à s'autoévaluer.

La procédure est la suivante :

- ◆ Évaluer, seul ou accompagné d'une autre personne, l'état actuel du développement de vos compétences par rapport au niveau de maîtrise visé.
- ◆ Consulter la section *Compétences ciblées et Niveau de maîtrise visé* de votre PAP  ou la section *Autoévaluation et coévaluation du développement des compétences* .
- ◆ Repérer la ou les compétences à évaluer.
- ◆ Considérer, pour chaque compétence, les activités d'apprentissage s'y rattachant et leur niveau de satisfaction (complété lors de l'étape précédente). Il est utile d'imprimer le *Rapport des activités par compétence* disponible sur *Galilée* .
- ◆ Analyser le niveau de maîtrise réellement atteint au regard du niveau de maîtrise visé.



Cette étape d'évaluation permet de dégager certaines réalités par rapport à votre profil personnel d'apprenant. Ces réalités, qui sont le résultat des gestes que vous avez posés, témoignent de votre performance d'apprenant et soutiennent la remise en question de certains aspects tels :

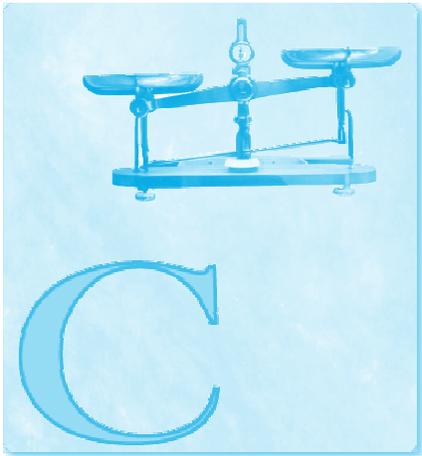
- Le choix des entrées d'apprentissage;
- Les contextes d'apprentissage significatifs;
- L'efficacité des activités réalisées;
- Le comportement adopté en situation d'apprentissage.

Tout en tenant compte de cette appréciation, il est temps de :



- ✦ Modifier l'emplacement de votre niveau de maîtrise actuel de compétence. À noter que la lettre « A » désigne le niveau de maîtrise que vous possédiez lorsque vous avez entrepris la démarche du PAP.
- ✦ Avoir en main la section *Compétences ciblées et Niveau de maîtrise visé* de votre PAP 📖 ou la section *Autoévaluation et coévaluation du développement des compétences* 🗒.
- ✦ Déplacer la lettre « A » 📖 ou le crochet 🗒 dans la nouvelle colonne appropriée.

Le soutien par les pairs et la supervision



1. L'évaluation du développement des compétences
2. Les apprentissages significatifs
3. Les manifestations des compétences
4. Le portefeuille professionnel
5. Le niveau de satisfaction des activités d'apprentissage
6. L'autoévaluation et la coévaluation du développement des compétences
- **7. Le soutien par les pairs et la supervision**



L'apprenant, lorsqu'il a besoin d'un avis ou d'une opinion concernant son travail, s'adresse à des personnes en qui il a confiance et qui le connaissent bien; à titre d'exemple, il pourrait être intéressant de confronter, auprès d'une telle personne, l'autoévaluation du niveau de maîtrise actuel des compétences.

Bien que tout gestionnaire réfléchisse inévitablement à ce qu'il fait, la recherche témoigne que l'action est habitée par une pensée, par une compréhension qui ne peut avoir lieu en dehors d'elle : comprendre en agissant. Il s'agit essentiellement de prendre conscience de sa façon personnelle de réfléchir sur et dans la pratique. D'abord, sur la pratique si possible avec l'aide des autres, car il est difficile de le faire seul, et alternativement, dans la pratique en étant attentif aux actions posées.

La supervision nécessite environ trois rencontres annuelles. La première, en début d'année, porte principalement sur l'identification des compétences et la planification des activités. La deuxième, en cours d'année, est axée sur la planification et la réalisation des activités ainsi que sur leur appréciation. La dernière rencontre permet notamment de revenir sur l'appréciation des activités, de vérifier si le niveau de compétence est atteint, en plus de faire un retour sur les attentes pour actualiser le PAP.

Le soutien par les pairs et la supervision

Le PAP est avant tout une démarche personnelle centrée sur les apprentissages et le développement des compétences. Toutefois, une telle approche a tout avantage à être soutenue. Elle peut l'être par les pairs ou par une supervision directe ou encore mieux, par une combinaison des deux.

Le soutien par les pairs

Il peut prendre la forme de demande d'avis ou d'opinions auprès des pairs ou se structurer davantage par la mise en œuvre de groupes de réflexion sur la pratique. Ces groupes sont composés de six à dix personnes vivant la démarche proposée par le PAP. Ce type de fonctionnement favorise la réflexion sur et dans la pratique. Il est facilité par des séances de travail se déroulant ainsi :



- ◆ Présenter son environnement professionnel.
- ◆ Présenter les événements ou préoccupations vécus en relation avec le PAP.
- ◆ Permettre des questions de clarification.
- ◆ Recevoir des commentaires et en discuter.
- ◆ Émettre des suggestions ou des hypothèses d'action.

La supervision

D'emblée, il convient de mentionner que la supervision directe a beaucoup plus de chances de succès si elle est acceptée par les deux personnes concernées. De plus, comme le PAP est un processus centré sur l'apprentissage continu et sur le développement des compétences, il est fortement recommandé de l'exclure de toute forme de contrôle menant à des sanctions ou à des récompenses.

Lors des rencontres, le superviseur exécute essentiellement les actions suivantes :



- ◆ Faire une lecture conjointe du PAP.
- ◆ Poser des questions.
- ◆ Recevoir les commentaires.
- ◆ Susciter la discussion.
- ◆ Faire des suggestions.
- ◆ Proposer des avenues.
- ◆ Porter un jugement.

Le fait de porter un jugement sur le niveau de développement des compétences amène le superviseur à se référer à des sources variées d'information. En voici les principales :

- les notes personnelles inscrites au PAP;
- l'autoévaluation de l'apprenant;
- les documents déposés au portefeuille professionnel.

L'actualisation du Plan d'apprentissage personnalisé

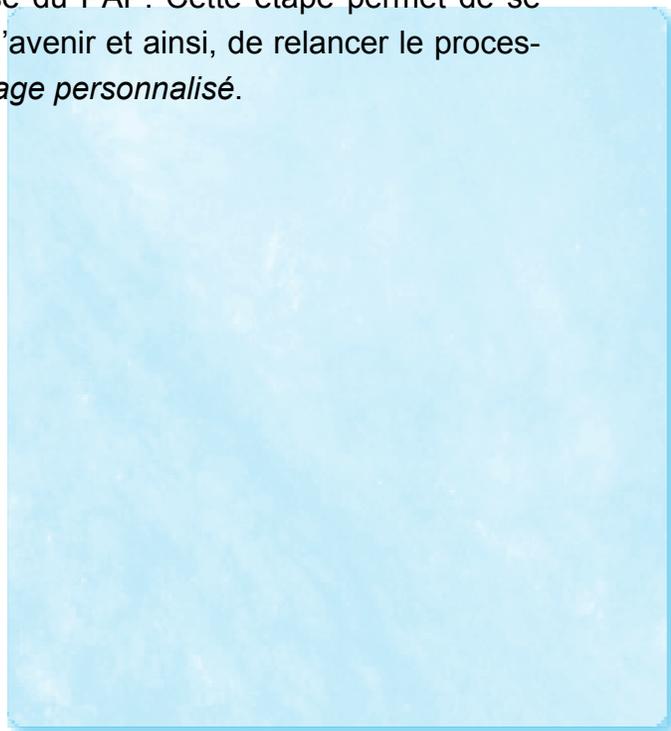


- 1. **L'actualisation du Plan d'apprentissage personnalisé**
- 2. Le retour sur les attentes personnelles et la mise à jour des compétences ciblées

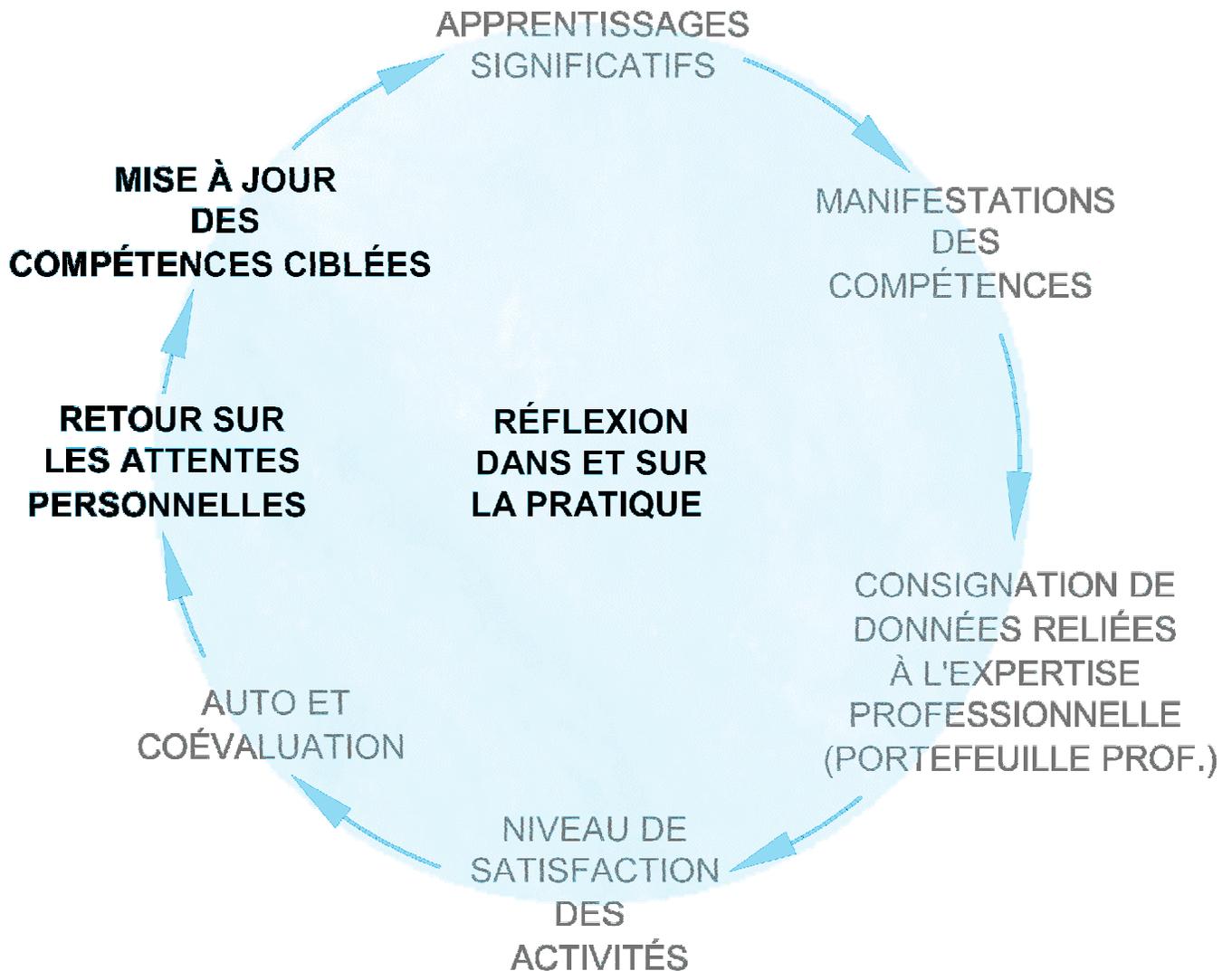


La quatrième et dernière partie du *Plan d'apprentissage personnalisé* se veut, à la base, un exercice de réflexion visant l'actualisation du PAP. Il est en plus un exercice d'évaluation dans la mesure où il permet de situer son évolution dans une perspective plus globale.

C'est en examinant le progrès sur un horizon d'une année que l'appréciation du développement des compétences prend un sens plus profond et rend possible le renouvellement des choix ou des attentes à la base du PAP. Cette étape permet de se projeter à nouveau vers l'avenir et ainsi, de relancer le processus du *Plan d'apprentissage personnalisé*.



Actualisation du Plan d'apprentissage personnalisé



Le retour sur les attentes personnelles et la mise à jour des compétences ciblées

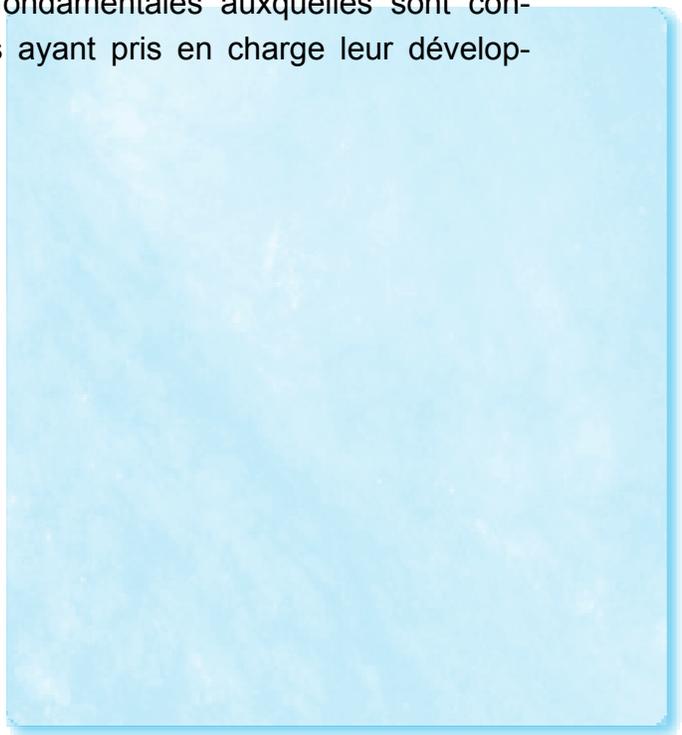


1. L'actualisation du Plan d'apprentissage personnalisé
- 2. **Le retour sur les attentes personnelles et la mise à jour des compétences ciblées**



C'est le choix des attentes personnelles qui oriente la démarche de développement professionnel. Les compétences ciblées et les activités d'apprentissage retenues en cours d'année ont certainement été source d'apprentissage et de développement, à un certain degré. Cependant, ont-elles vraiment permis de répondre aux attentes personnelles sur le plan professionnel? Les bons choix ont-ils été faits? Comment s'oriente le développement?

Ce sont des questions fondamentales auxquelles sont confrontés des gestionnaires ayant pris en charge leur développement professionnel.



Le retour sur les attentes personnelles et la mise à jour des compétences ciblées

Le retour sur les attentes personnelles est un processus de rétroaction ou d'analyse de *feedback* qui se réalise *a posteriori* à une fréquence annuelle. Cette analyse demande de prendre du recul ou de visualiser les réalisations dans une perspective plus globale. Elle permet de réajuster les attentes au besoin et de repartir sur des bases solides et des défis significatifs.

Pour aider votre analyse, il vous est proposé de :

- ◆ Prendre quelques instants pour relire vos attentes personnelles sur le plan professionnel.
- ◆ Vérifier si vos attentes personnelles sont toujours le reflet des principes et des convictions qui guident votre travail de gestionnaire, éclairent vos décisions difficiles et inspirent votre pratique quotidienne.
- ◆ Modifier, bonifier ou conserver certaines de vos attentes personnelles sur le plan professionnel.
- ◆ Vérifier si les compétences que vous avez choisi de développer vous ont permis de satisfaire vos attentes personnelles sur le plan professionnel.
- ◆ Reprendre toute votre évaluation du niveau de maîtrise des compétences (fiche A-4)  .
- ◆ Renouveler ou modifier le choix des compétences ciblées (fiche A-5)  .
- ◆ Relancer le processus en reprenant toutes les étapes du guide  .

Sur ce dernier point, pour une gestion plus facile et plus efficace, il vous est possible d'alléger votre PAP en désactivant les compétences que vous jugez suffisamment développées dans la section *Mise à jour du Plan d'apprentissage personnalisé* .

Pour ceux qui n'ont pas accès à *Galilée*, il sera important de reproduire le PAP de l'annexe IV ou les activités s'y rattachant, avant de relancer le processus .

CONCLUSION

Le PAP propose une démarche de développement professionnel s'appuyant sur la prise en charge de ses apprentissages par l'apprenant. Les fondements d'une telle approche reposent sur l'idée que chaque être humain est doté d'un bagage et d'un potentiel uniques. La personne fait des apprentissages selon un rythme qui lui est propre, par une multitude de portes d'entrée ou de voies d'accès qui, à ses yeux, sont porteuses de sens.

Outre le fait qu'il suscite les apprentissages et le développement des compétences, le PAP permet à l'apprenant de mieux connaître la façon dont il apprend. Sur les bases de ses acquis (hérédité et expérience) et à partir de ses besoins ainsi que de ses attentes, l'individu s'engage dans un processus de construction des savoirs et de développement des compétences. Pour arriver à ses fins, il utilise différentes stratégies, tant dans le choix des entrées et des activités d'apprentissage que dans le traitement cognitif et métacognitif des savoirs (intelligences multiples). En fait, l'apprenant se constitue un profil personnel dans la mesure où il en sait plus sur sa façon d'apprendre, dans quelle situation il excelle et quelle forme d'intelligence est utilisée selon le contexte.

Le PAP se veut une démarche porteuse de sens et mobilisante pour l'individu qui s'y engage. En effet, les recherches de Tremblay (1999, pp. 65-66) identifient la responsabilisation ou l'« empowerment » de l'individu comme le « vaisseau amiral de la mobilisation. Rien ne mobilise plus que la responsabilité accompagnée du pouvoir nécessaire à sa réalisa-

tion. » Le deuxième facteur mobilisateur est la possibilité d'améliorer ses compétences, ce qui est l'objet même du PAP. Tremblay identifie deux autres grands facteurs de mobilisation, soit la reconnaissance du travail accompli et celle de l'effort fourni. Voilà deux autres points susceptibles d'être satisfaits par une démarche structurée de supervision du PAP.

Le PAP est un outil puissant dans la mesure où il s'échafaude à partir d'une conception de l'apprentissage systémique ou organique, d'une approche qui place l'individu au centre de son développement, d'une structure cohérente et d'une articulation à géométrie variable. Il se positionne ainsi comme faisant partie d'une nouvelle génération dans le développement professionnel.

Du point de vue d'un gestionnaire, le PAP fait écho à l'essence même de la réalité et de la crédibilité du leader éducatif, soit celle d'agir comme un modèle et de s'inscrire dans un processus d'apprentissage continu.





Bibliographie

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, MID CONTINENT REGIONAL EDUCATION LABORATORY. *Learner-centered Psychological Principles*. Traduit par Réginald Grégoire inc. pour la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1993, 33 pages.

AUTHIER, M., LEVY, P. *Les arbres de la connaissance*, Paris : Éditions La Découverte, 1996, 181 p.

ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 1999, 183 p.

BACUS, A., ROMAIN, C. *Développez votre créativité*, Belgique : Marabout, 1992, 250 p.

BARNABÉ, C. *Introduction à la qualité totale en éducation*, Québec : Les Éditions Transcontinental inc., 1995, 147 p.

BARNABÉ, C. *La gestion totale de la qualité en éducation*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1998, 582 p.

BÉDARD, R. *Les fondements de la pensée et de la pratique administrative*, Montréal: Hautes Études commerciales, 1999, 3 documents.

BERTRAND, D., AZROUR, H. *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail : Théorie et pratique pour maîtriser les compétences transversales*, Montréal : Guérin, 2000, 434 p.

BISSONNETTE, S., RICHARD, R. *Comment construire des compétences en classe*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 133 p.

BLOCK, P. *The Empowered Manager*, San Francisco : Jossey-Bass Editor, 1993, 204 p.

BOUTEILLER, D. «Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu», *Gestion*, vol. 22, n° 3, 1997, pp. 14-25.

BRUNET, L., BRASSARD, A. ET CORRIVEAU, L. *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*, Montréal : Éditions Agence d'Arc, 1991, 215 p.

CARRIER, C. *De la créativité à l'intrapreneuriat*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997, 136 p.

CLÉMENT, J. *La régulation, système de références pour les groupes d'analyse des pratiques professionnelles*, Cédex : Presses Universitaires du Septentrion, 1995, 388 p.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. *Le profil de compétences. Directions d'établissement*, Montréal : CECM, 1997, 11 p.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires*. Rapport final, Québec : Ministère de l'Éducation, 1996, 90 p.

CÔTÉ, N., ABRAVANEL, H., JACQUES, J., BÉLANGER, L. *Individu, groupe et organisation*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 1986, 440 p.

DARESH, J.C. «Improving Principal Preparation : A Review of Common Strategies», *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, vol. 81, n° 595, 1997, pp. 3-8.

DEMING, W.E. *Hors de la crise = Out of the crisis*. Traduction anglaise de J.M. Gogue, Paris : Économica, 1988, 507 p.

DONALDSON, G.A., JR. «The Maine Approach to Improving Principal Leadership», *Educational Leadership*, Alexandria Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 45, n° 1, September 1987, pp. 43-45.

DRUCKER, P. *L'avenir du management*, Paris : Village mondial, 1999, 199 p.

ÉTHIER, G. *La gestion de l'excellence en éducation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 1989, 360 p.

FABI, B. ET JACOB, R. «Se réorganiser pour mieux performer», *Gestion*, septembre 1994, pp. 48-58.

GARDNER, H. *Multiple intelligences : The Theory in Practice*, New York : Basic Books, 1993, 304 p.

GOLEMAN, D. *L'intelligence émotionnelle 2 : Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*, Paris : Robert Lafont, 1999, 384 p.

GRAVEL, M. *Description d'emploi type, directeur, directrice d'établissement*. Montréal : Regroupement des associations de directions d'école (AAESQ, ACSQ, ADEM, AQPDE, FQDE), 1998, 14 p.

GRAVEL, M. *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : L'évaluation d'une approche et de ses effets*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Chicoutimi, 2002a., 252 p.

GRAVEL, M. *Le dîner traditionnel chinois ou l'image d'un modèle systémique de l'apprentissage en milieu scolaire*. Conférence donnée à des éducateurs québécois et chinois, Alma, 2002b., 15 p.

GRAVEL, M. «De la discipline à l'évaluation», *Le point en administration scolaire*, vol. 5, n° 3, 2003, pp. 26-27.

GRAVEL, M., BOIVIN, C. ET DUFOUR, P. *Évaluation institutionnelle : Quoi évaluer? Comment s'y prendre?*, Québec : Guérin Éditeur, 2001, 89 p.

GREENE, J.C. *Profil du directeur, directrice d'établissement*. Document élaboré pour les associations de directeurs, directrices d'établissement (AAESQ, ACSQ, ADEM, AQPDE, FQDE), Chicoutimi, 1994, 13 p.

GRÉGOIRE, R. *La formation du personnel de direction d'école : Un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*, Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 112 p.

GUILLEMETTE, R. *Vision de l'école de demain*. Conférence aux gestionnaires scolaires, Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, 1997, 11 p.

HACCOUN, R., JEANRIE, C. ET SAKS, A.M. «Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : Vers un modèle diagnostique des impacts», *Gestion*, vol. 22, n° 3, 1997, pp. 108-113.

HANDY, C. *Le nouveau langage de l'organisation et ses implications pour le dirigeant : Le leader de demain*, Paris : La Fondation Drucker, Village Mondial, 1997, pp. 31-47.

INTERSTATE SCHOOL LEADERS LICENSURE CONSORTIUM, *Draft Standards for Schools Leaders*, 1996. <http://ccsso.org/uslcstds.htm>.

KARSENTI, T., SAVOIE-ZAJC, L. *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 2000, 350 p.

KATZ, R.L. «Skills of an effective administrator», *Harvard Business Review*, vol. 51, 1974.

KOFFI, V., LAURIN, P. ET MOREAU, A. *Quand l'école se prend en main*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1998, 258 p.

KOONTZ, H. ET O'DONELL, C. *Management, principes et méthodes de gestion*, San Francisco et Montréal : McGraw-Hill éditeurs, 1980, 618 p.

KRUEGER, R.A. *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*, California : Sage Publications, 1994, 254 p.

LAWLER, E.E. III. *The Ultimate Advantage : Creating the High Involvement Organisation*, San Francisco : Jasssey-Bass Publishers, 1992, 204 p.

LEBOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 1997, 294 p.

LEBOTERF, G. *L'ingénierie des compétences*, Paris : Les Éditions d'Organisation. 1998, 415 p.

LEBOTERF, G. *Ingénierie et évaluations des compétences*, Paris : Les Éditions d'Organisation, 2002, 563 p.

LECLERC, J. *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*, Ste-Foy : P.U.Q, 1996, 321 p.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire Actuel de l'Éducation*, Paris et Montréal : Les Éditions Guérin, 1993, 1500 p.

LE PETIT ROBERT 1993. *Dictionnaire de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert, 1993, 2757 p.

LEVY, P. *L'intelligence collective : Pour une anthropologie de cyberspace*, Paris : Éditions La Découverte, 1997, 240 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement. Rapport d'un comité d'étude*, Québec : Direction de la formation du personnel scolaire, 1995a., 33 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Préparation à la direction d'un établissement d'enseignement. Résultats d'un sondage*, Québec : Direction de la formation du personnel scolaire, 1995b., 31 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Soutenir le développement des ressources humaines pour «prendre le virage du succès»*, Québec : Direction de la formation du personnel scolaire, 1999, 12 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec : Gouvernement du Québec, 2001, 350 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Québec : Gouvernement du Québec. Fichier informatique accessible par internet, Mise à jour : septembre 2003.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois.htm>

MINTZBERG, H. *Structure et dynamique des organisations*, Montréal : Les Éditions Agence d'Arc inc., 1982, 34 p.

MORAND, M. ET OUELLET, T. «La formation continue du personnel, un autre virage». *Le point en administration scolaire*, Hiver 1998, vol. 1, n° 3, p. 5.

MOREAU, A. «La formation continue, un voyage sans fin». *Le point en administration scolaire*, Hiver 1998, vol. 1, n° 3, pp. 15-21.

PALLASCIO, R., ET LAFORTUNE, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 349 p.

PAQUIN, M. *L'organisation du travail*, Montréal : Les Éditions Agence d'Arc inc., 1986, 1999 p.

PAYETTE, P. *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1993, 310 p.

PELLETIER, G. *Plaidoyer pour un métier impossible: diriger la maison Éducation*, Québec : Congrès de l'Association québécoise de direction des écoles, 1998, 11 p.

PELLETIER, G. *Former des dirigeants en éducation*, Paris et Bruxelles : DeBoeck University, 1999, 325 p.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF éditeur, 1998, 125 p.

PIAGET, J. *La psychologie de l'intelligence*, Paris : Armand Collin, 1967, 192 p.

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, Québec : Éditeurs officiel du Québec, 2000.

SCANS. *Linking school and work : Roles for standards and assessment*, San Francisco : Jossey-Bass, 1996, 465 p.

SCHÖN, D.A. *Le praticien réflexif*, Québec : Les Éditions Logiques, 1994, 418 p.

SENGE, P. *La cinquième discipline : L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris : FIRST, 1991, 462 p.

SCHOLTES, P., JOINER, B., STREIBEL, B., LALANNE, J. *Réussir en équipe*, Montréal : Actualisation, 2000, 2002, 327 p.

SHULMAN, L.S. *Teacher portfolios : A Theoretical Activity*, In *Portfolio in Hand*,. New York : Teachers College, 1998, pp. 23-38.

ST-ARNAUD, Y. *L'interaction professionnelle, efficacité et coopération*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1995, 223 p.

STEFANAKIS, E.H. *Multiple Intelligences and Portfolios*, Portsmouth, NH : Danny Miller editor, 2002, 160 p.

STEWART, D.W. ET SHAMDASANI, P.N. *Focus Group, Theory and Practice*, California : Sage Publications, 1990, 153 p.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques, 1997, 474 p.

TREMBLAY, M. «Qu'est-ce qui nous mobilise?» *Affaires plus*, décembre 1999, pp. 65-66.

ZUÑIGA, R. *Planifier et évaluer l'action sociale*, Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, 225 p.

Cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire

Introduction

Le cadre de référence pour l'exercice de l'emploi de gestionnaire scolaire présenté dans ce document est le fruit d'une longue réflexion ponctuée par l'analyse de travaux de recherche sur la question et d'une expérimentation réalisée sur une période de deux années. Cette dernière expérimentation a permis de vérifier l'intégration et la transférabilité du cadre proposé à différentes situations professionnelles vécues par les gestionnaires scolaires.

À partir d'ancrages théoriques, reposant sur une approche par compétences, le cadre propose des contenus et des manifestations résolument tournés vers la performance professionnelle. Cette particularité permet une intégration des deux approches (approche par compétences et approche par performances ou standards) les plus couramment utilisées pour la conception et l'articulation des profils d'emploi. Le cadre se veut également cohérent et souple dans sa structure, ce qui facilite son application dans divers domaines tels la sélection, l'évaluation, la supervision et le développement professionnel.

Les compétences du gestionnaire en milieu scolaire se veulent une résultante de plusieurs dimensions personnelles et professionnelles. Le modèle d'organisation des compétences présenté dans ce document s'inspire du modèle le plus classique et le plus cité, soit celui de Katz (1974), bonifié des connaissances et des compétences de base par Gravel, Ouellette et Tremblay (2003) ainsi que des compétences symboliques par Pelletier (1996). Ce dernier le définit comme « 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 " » (pp. 101-102).

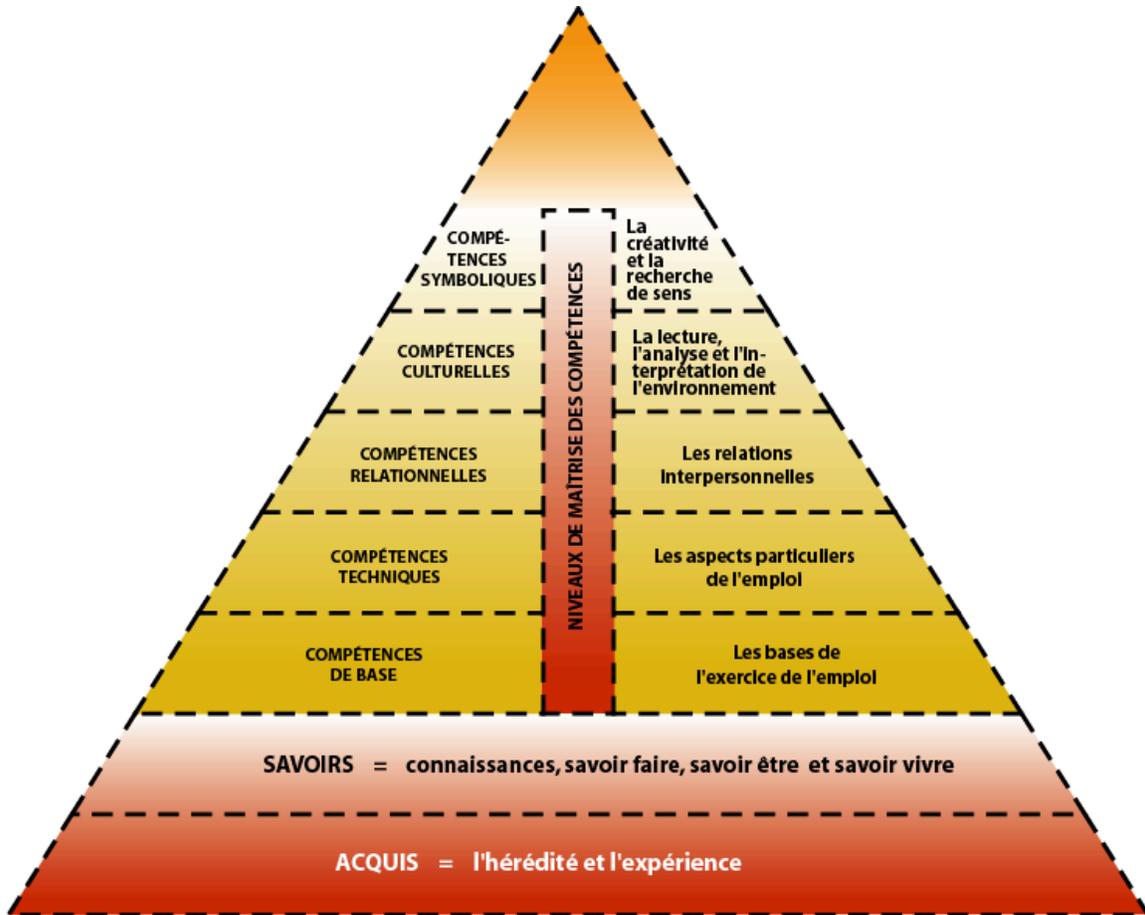
Tel qu'il est illustré à la page, suivante le cadre de référence s'établit sur six strates de connaissances ou de compétences. Ces dernières, ainsi regroupées, peuvent toutes, selon le contexte d'action, être nécessaires à l'accomplissement des fonctions du gestionnaire scolaire. Elles s'identifient comme suit :

- ✦ les connaissances;
- ✦ les compétences de base;
- ✦ les compétences techniques;
- ✦ les compétences relationnelles;
- ✦ les compétences culturelles;
- ✦ les compétences symboliques.

Les connaissances constituent des fondements relatifs à l'utilisation des compétences. Au plan des compétences, l'évolution vers une strate subséquente ne désigne pas nécessairement une efficacité accrue, mais plutôt la maîtrise de compétences différentes, souvent 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. En fait, bien que les compétences culturelles et symboliques soient plus complexes et difficiles à maîtriser, chacune des compétences identifiées est utile lorsque le contexte se prête à son utilisation. Le gestionnaire peut donc maîtriser certains éléments d'une strate suivante, sans pour autant avoir atteint un niveau de maîtrise avancé dans la strate précédente.

La détermination du niveau de maîtrise pour chacune des compétences se réalise à partir d'une grille d'appréciation établissant les critères de performance et les verbes d'action associés à chacun des cinq niveaux proposés. Cette grille se retrouve à l'annexe II du présent document.

Pyramide des strates



Michel Gravel Ph. D.

Pour le présent cadre, les six strates retenues sont présentées ainsi :

- ✦ une description des principaux éléments constituant la strate;
- ✦ une identification alphanumérique et une énumération des connaissances ou des compétences;
- ✦ des exemples de contenus pour chacune des connaissances;
- ✦ des manifestations de la performance pour chacune des compétences.

Les connaissances N 1 à N 9

Un certain bagage de connaissances est nécessaire pour exercer la fonction de gestionnaire scolaire. Ces connaissances se réfèrent notamment à la pédagogie, à la gestion, aux systèmes ainsi qu'aux dispositions légales entourant l'organisation scolaire. Elles constituent en quelque sorte les bases du savoir que le gestionnaire doit graduellement acquérir pour être efficace dans son organisation. Bien que ces connaissances soient essentielles, elles sont toutefois provisoires puisque toujours en évolution.

N 1

La théorie des systèmes et les principaux systèmes liés à l'éducation (scolaire, politique, social, démocratique, organisationnel, technologique, économique).

Exemples de contenus :

- ✦ les théories des systèmes;
- ✦ le processus d'innovation dans les systèmes, les organisations et avec les individus;
- ✦ les principes démocratiques et hiérarchiques du système scolaire;
- ✦ les systèmes et les procédés politiques, sociaux, culturels et économiques qui influencent les institutions scolaires;
- ✦ les modèles et les stratégies de changements utilisés dans les systèmes politiques, sociaux, culturels et économiques liés à l'école.

N 2

Les théories appliquées d'apprentissage.

Exemples de contenus :

- ✦ l'apprentissage et les compétences;
- ✦ le fonctionnement du cerveau;
- ✦ les principes psychologiques centrés sur l'apprenant;
- ✦ les buts de l'apprentissage dans une société pluraliste;
- ✦ la conception, la réalisation, l'évaluation et le perfectionnement liés aux curriculums;
- ✦ la diversité et sa signification dans l'enseignement;
- ✦ le développement de modèles spécialisés (professionnels) d'apprentissage personnalisé;
- ✦ les idées, forces et contraintes universelles qui influencent l'enseignement et l'apprentissage;
- ✦ la pratique réflexive et la métacognition;
- ✦ les grands courants théoriques tels que le béhaviorisme, le cognitivisme et le socio constructivisme.

N 3

Les théories motivationnelles.

Exemples de contenus :

- ✦ l'estime de soi;
- ✦ les attentes personnelles et signifiées;
- ✦ les valeurs individuelles et partagées;
- ✦ l'introspection et l'analyse du cheminement;
- ✦ les besoins à combler;
- ✦ les aspects affectifs et les sentiments;
- ✦ la théorie du choix;
- ✦ la satisfaction et la reconnaissance.

N 4

Les approches et courants pédagogiques.

Exemples de contenus :

- ✦ les intelligences multiples;
- ✦ la gestion mentale;
- ✦ la programmation neurolinguistique;
- ✦ l'apprentissage coopératif;
- ✦ l'apprentissage par projets;
- ✦ l'enseignement stratégique;
- ✦ l'actualisation du potentiel intellectuel;
- ✦ les différents modes d'évaluation des apprentissages;
- ✦ la pratique réflexive;
- ✦ la gestion de classe;
- ✦ l'approche par compétences;
- ✦ la différenciation pédagogique.

N 5

Les théories en gestion contemporaine.

Exemples de contenus :

- ✦ les principes de développement et d'accomplissement des plans ou projets éducatifs;
- ✦ les sources d'information, la collection des données et les stratégies d'analyse des données;
- ✦ la formation de consensus et les habiletés de négociation efficaces;
- ✦ les stratégies de mesures, d'évaluation et de contrôle;
- ✦ les théories et modèles d'organisations et les principes de développement organisationnels;
- ✦ la gestion et le développement des ressources humaines.

- ✦ les relations communautaires, les stratégies et les méthodes de marketing;
- ✦ les modèles de partenariat avec des organismes scolaires, familiaux, communautaires et d'enseignement supérieur;
- ✦ les buts de l'éducation et le rôle du leadership dans la société moderne;
- ✦ la créativité et l'innovation dans l'organisation.

N 6

Les dispositions légales et la réglementation régissant les opérations scolaires.

Exemples de contenus :

- ✦ les lois et règlements qui régissent le domaine scolaire;
- ✦ les politiques et règlements de la commission scolaire;
- ✦ les procédures opérationnelles au niveau de l'école et de la commission scolaire;
- ✦ les principes et modes opérationnels relatifs à la sûreté et la sécurité de l'école;
- ✦ les principes et modes opérationnels se rapportant aux facilités et à l'utilisation de l'espace;
- ✦ la politique d'évaluation des apprentissages;
- ✦ la politique EHDAA;
- ✦ les cadres de référence;
- ✦ la politique de l'éducation des adultes et de la formation continue.

N 7

Les structures et les perspectives éthiques.

Exemples de contenus :

- ✦ les tendances ayant un impact sur la communauté scolaire;
- ✦ les règles d'éthique professionnelle;
- ✦ l'importance de la diversité et de l'équité dans une société démocratique;
- ✦ les règles reconnues de savoir-vivre;
- ✦ le code d'éthique de la commission scolaire.

N 8

La vision et le plan stratégique du Ministère et de la commission scolaire.

Exemples de contenus :

- ✦ les valeurs de la communauté scolaire et leurs particularités;
- ✦ le projet éducatif et le plan de réussite de l'établissement;
- ✦ les grands encadrements ministériels.

Les compétences de base B 1 à B 13

Ces compétences sont jugées essentielles à l'accomplissement d'une fonction de gestionnaire scolaire. Elles nécessitent la capacité de comprendre et d'interpréter divers types de documents, de communiquer efficacement à l'écrit, en plus de savoir écouter et s'exprimer verbalement. Entre autres, maîtriser ces compétences signifie avoir de l'estime de soi, être conscient d'une responsabilité individuelle, être sociable, contrôler ses émotions et agir avec détermination, intégrité et honnêteté.

B 1

Communiquer efficacement à l'oral.

Quelques manifestations :

- ✦ exprime sa pensée de façon logique et structurée;
- ✦ fait preuve d'objectivité dans son discours;
- ✦ argumente oralement et défend ses idées;
- ✦ démontre, par son discours, un esprit de synthèse et une capacité d'analyse;
- ✦ communique avec une attitude constructive;
- ✦ verbalise ses sentiments, exprime ses réactions personnelles;
- ✦ utilise l'humour, lorsque c'est pertinent;
- ✦ adapte son langage;
- ✦ soigne la qualité de son langage.

B 2

Communiquer efficacement à l'écrit.

Quelques manifestations :

- ✦ maîtrise les règles de grammaire, de ponctuation et d'orthographe;
- ✦ exprime sa pensée par écrit de façon logique et structurée;
- ✦ démontre, à l'écrit, un esprit de synthèse et une capacité d'analyse;
- ✦ rédige des communiqués selon les normes établies;
- ✦ révisé les documents officiels de l'école.

B 3

Savoir écouter.

Quelques manifestations :

- ✦ fait preuve d'écoute active;
- ✦ démontre de l'intérêt face aux membres du personnel, aux élèves, aux parents et aux membres du conseil d'établissement;
- ✦ reformule les propos de l'interlocuteur;
- ✦ résume et fait des liens entre les interventions;
- ✦ demande des renseignements, des clarifications;
- ✦ laisse parler les autres sans les interrompre;
- ✦ encourage la participation des autres.

B 4

Utiliser les technologies de l'information et de la communication.

Quelques manifestations :

- ✦ utilise les technologies courantes qui soutiennent les fonctions d'administration;
- ✦ utilise efficacement les technologies dans la gestion des opérations scolaires;
- ✦ fait la promotion de l'utilisation des technologies comme soutien à l'apprentissage;
- ✦ communique à l'aide d'outils technologiques variés.

B 5

Gérer son stress.

Quelques manifestations :

- ✦ reste calme, relativise;
- ✦ reconnaît les agents de stress;
- ✦ est conscient de ses limites;
- ✦ prend du recul par rapport aux événements;
- ✦ apprend à se détendre;
- ✦ communique ses émotions de façon approprié;
- ✦ reconnaît ses erreurs;
- ✦ travaille son estime de soi;
- ✦ demeure positif devant les événements difficiles.

B 6

Contrôler ses émotions.

Quelques manifestations :

- ✦ garde le contrôle de lui-même;
- ✦ récupère rapidement à la suite d'une perturbation;
- ✦ persévère malgré les déconvenues et les frustrations;
- ✦ fait preuve d'empathie;
- ✦ réagit avec tact;
- ✦ est conscient de ses sentiments;
- ✦ gère ses émotions de façon à ce qu'elles facilitent le travail;
- ✦ s'évalue avec réalisme;
- ✦ génère des pensées qui influent positivement sur ses émotions.

B 7

Agir avec détermination et courage.

Quelques manifestations :

- ✦ agit individuellement auprès des membres du personnel ayant un comportement non approprié;
- ✦ accepte la responsabilité de ses actions;
- ✦ donne son opinion clairement et défend ses idées;
- ✦ prend des risques lorsque cela est nécessaire;
- ✦ innove pour améliorer l'établissement;
- ✦ prend des décisions administratives pour rehausser l'apprentissage et l'enseignement;
- ✦ recherche une rétroaction honnête de la part des collègues et du personnel;
- ✦ fait face à la complexité du travail;
- ✦ développe des stratégies pour faire face au changement.

B 8

Résoudre des conflits.

Quelques manifestations :

- ✦ identifie et utilise efficacement différentes stratégies de résolution de conflits;
- ✦ décèle les aspects positifs et négatifs d'un conflit;
- ✦ permet à chacun d'exprimer ses sentiments;
- ✦ recherche les solutions gagnants-gagnants;
- ✦ agit avec diplomatie;
- ✦ écoute les parties concernées et fait une synthèse de l'information recueillie.

B 9

Travailler en équipe.

Quelques manifestations :

- ✦ propose des idées nouvelles et stimule le groupe;
- ✦ émet des commentaires constructifs sur le fonctionnement du groupe;
- ✦ accepte les compromis, les critiques constructives;
- ✦ fait des propositions de conciliation;
- ✦ rétablit le calme dans des périodes de confusion ou de désordre;
- ✦ identifie les résultats à atteindre;
- ✦ établit des mécanismes de contrôle appropriés;
- ✦ identifie les dysfonctions au sein d'une équipe;
- ✦ formule de façon claire et précise les objectifs communs;
- ✦ établit des normes de fonctionnement;
- ✦ collabore avec les membres de l'équipe-école.

B 10

Respecter les lois, les règlements et l'autorité légitime.

Quelques manifestations :

- ✦ maintient la confidentialité et le secret des dossiers scolaires;
- ✦ reconnaît et respecte l'autorité légitime;
- ✦ accomplit ses engagements, ses obligations conventionnelles et légales;
- ✦ applique avec jugement les règlements et les procédures;
- ✦ travaille avec la communauté scolaire à l'intérieur du cadre des politiques, des lois et des règlements décrétés par les autorités légitimes.

B 11

Agir avec équité, dignité et éthique.

Quelques manifestations :

- ✦ agit avec loyauté envers l'organisation;
- ✦ démontre un code d'éthique personnel et professionnel;
- ✦ traite les gens honnêtement, avec dignité et respect;
- ✦ protège les droits et la confidentialité des personnes;
- ✦ exige que les autres dans la communauté scolaire démontrent de l'intégrité et se comportent avec éthique;
- ✦ respecte les structures hiérarchiques;
- ✦ intervient auprès des membres du personnel diffusant des renseignements non utiles ou faux sur les élèves ou sur le personnel;
- ✦ accepte la responsabilité concernant les actions de l'école;
- ✦ se sert de l'influence de sa fonction pour intensifier et améliorer la réussite des élèves plutôt que pour un gain personnel;
- ✦ rend l'école accessible au sondage et à l'évaluation du public.

B 12

Exercer son leadership.

Quelques manifestations :

- ✦ rétablit le calme dans des périodes de confusion ou de désordre;
- ✦ identifie et communique les résultats à atteindre;
- ✦ établit des mécanismes de contrôle appropriés;
- ✦ agit comme médiateur;
- ✦ se sert de l'influence de sa fonction pour intensifier et améliorer la réussite des élèves;
- ✦ établit des normes implicites ou explicites à caractère relationnel ou fonctionnel.

B 13

Agir en fonction du maintien ou de l'amélioration de son état de santé global.

Quelques manifestations :

- ✦ garde un équilibre entre le défi professionnel et sa vie personnelle;
- ✦ s'occupe de développer de saines habitudes de vie;
- ✦ fait preuve d'objectivité dans son travail;
- ✦ gère bien ses attentes;
- ✦ s'occupe de ses besoins;
- ✦ se donne du temps pour vivre en équilibre;
- ✦ pratique des activités pour améliorer sa condition physique et mentale.

Les compétences techniques T 1 à T 6

Les compétences techniques supposent des interventions faisant notamment intervenir des méthodes, procédures, processus ou techniques. Elles sont souvent acquises par la formation. Maîtriser les compétences techniques, c'est être capable de prévenir, d'identifier ou de résoudre les problèmes de fonctionnement à l'intérieur de l'organisation scolaire, tout en ayant une bonne compréhension des procédures particulières liées à la mise en opération et au fonctionnement de cette organisation.

T 1

Agir en fonction de l'application des programmes de formation.

Quelques manifestations :

- ✦ crée une cohérence organisationnelle où les activités correspondent aux objectifs;
- ✦ met en place des structures qui sont flexibles et qui s'adaptent aux réalités contextuelles;
- ✦ vérifie le niveau d'application des programmes;
- ✦ accompagne l'enseignant dans sa pratique en fonction de l'application des programmes;
- ✦ établit des mécanismes d'évaluation des apprentissages permettant de situer le cheminement de l'école.

T 2

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

Quelques manifestations :

- ✦ prend des décisions administratives pour rehausser l'apprentissage et l'enseignement;
- ✦ fait confiance aux gens et à leur opinion;
- ✦ recueille les besoins de formation des membres du personnel de l'établissement;
- ✦ organise les activités de formation;
- ✦ considère le développement professionnel comme partie intégrante du projet de l'établissement;
- ✦ suscite le changement et l'innovation pédagogiques.

T 3

Recueillir les données du terrain, les présenter, en faire l'analyse et la synthèse.

Quelques manifestations :

- ✦ utilise les données démographiques pertinentes liées aux élèves et à leur famille dans le développement de la mission et des buts de l'école;
- ✦ utilise une variété de sources d'information lors de la prise de décision;
- ✦ utilise régulièrement les renseignements relatifs aux préoccupations, aux attentes et aux besoins de la famille et de la communauté;
- ✦ contrôle, évalue et révisé régulièrement les plans d'action;
- ✦ contrôle sur une base régulière la culture et le climat de l'école.

T 4

Préparer un budget, gérer l'argent et produire des rapports financiers en appliquant les principes de gestion des finances publiques.

Quelques manifestations :

- ✦ administre les ressources financières de l'établissement ou du service avec responsabilité, efficacité et efficience;
- ✦ utilise les ressources et les fonds publics convenablement et sagement;
- ✦ connaît et utilise les règles de financement du Ministère pour établir les fonds générés de l'établissement;
- ✦ utilise les objectifs, les principes et les critères publics donnés par la commission scolaire pour aider à la préparation du budget;
- ✦ prépare le budget annuel de l'établissement ou du service en s'assurant du maintien et de l'équilibre entre les dépenses et les ressources financières allouées par la commission scolaire;
- ✦ gère les ressources matérielles de l'établissement ou du service.

T 5

Partager et discuter avec les membres des équipes-établissements des principales connaissances sur l'apprentissage et voir avec eux le transfert possible.

Quelques manifestations :

- ✦ utilise la connaissance de l'apprentissage, de l'enseignement et du développement de l'élève pour orienter les décisions administratives;
- ✦ identifie, clarifie et considère les obstacles à l'apprentissage des élèves;
- ✦ communique les progrès à tous les intervenants;
- ✦ crée des mécanismes ou structures permettant l'actualisation des connaissances;
- ✦ modélise auprès des intervenants les pratiques reconnues;
- ✦ informe sur les nouvelles connaissances.

T 6

Gérer son temps en fonction de l'atteinte des buts de l'école.

Quelques manifestations :

- ✦ discerne l'essentiel de l'accessoire;
- ✦ établit des priorités;
- ✦ prévoit des étapes menant à des objectifs;
- ✦ utilise systématiquement un agenda;
- ✦ organise chaque jour un horaire de travail;
- ✦ prévoit à l'horaire des périodes libres pour faire face aux imprévus;
- ✦ respecte les échéanciers fixés;
- ✦ reconnaît les chronophages ou grignoteurs de temps.

Les compétences relationnelles R 1 à R 8

Ces compétences englobent un savoir-faire et un savoir-être en vue d'établir une interaction dynamique. Les compétences relationnelles réfèrent à la capacité de travailler en équipe, de contribuer aux efforts d'un groupe par ses idées, ses suggestions et son propre effort. De plus, cela implique la compétence de diriger, d'encourager, de convaincre, de motiver et de travailler dans un milieu culturel diversifié.

R 1

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

Quelques manifestations :

- ✦ établit un consensus relatif à la vision parmi les participants;
- ✦ crée un environnement où les élèves et le personnel se sentent valorisés et importants;
- ✦ reconnaît les responsabilités et les contributions de chacun;
- ✦ gère efficacement les négociations en vue d'un contrat collectif et d'autres accords conventionnels relatifs à l'école;
- ✦ partage les responsabilités afin de porter au maximum le sentiment d'appartenance et de responsabilité.

R 2

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

Quelques manifestations :

- ✦ emploie une variété de modèles d'action, de stratégies d'accompagnement et de supervision;
- ✦ élabore des stratégies pertinentes à la solution de problèmes;
- ✦ utilise des habiletés relatives au fonctionnement d'un groupe, à l'établissement de consensus;
- ✦ met en œuvre des processus reconnus face à la résolution de conflits.

R 3

Recevoir et partager l'information de manière efficace.

Quelques manifestations :

- ✦ communique efficacement la vision et la mission de l'établissement au personnel, aux parents, aux élèves et aux membres de la communauté;
- ✦ évite de créer des conflits par ses interventions ou ses attitudes inopportunes;
- ✦ communique le progrès vers la vision à tous les participants;
- ✦ écoute ses collaborateurs et comprend leurs besoins;
- ✦ utilise des habiletés de communication efficaces;
- ✦ manifeste de l'enthousiasme.

R 4

Susciter la mise en œuvre de moyens variés pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation des élèves.

Quelques manifestations :

- ✦ reconnaît et célèbre les accomplissements de l'élève;
- ✦ s'assure que les occasions multiples pour apprendre sont disponibles à tous les élèves;
- ✦ évalue l'apprentissage des élèves au moyen d'une variété de techniques;
- ✦ identifie, clarifie et considère les obstacles à l'apprentissage de l'élève;
- ✦ prépare des programmes personnels et particuliers pour répondre aux besoins des élèves et à ceux de leur famille.

R 5

Utiliser les forces et les qualités de chacun lorsque les valeurs et les opinions peuvent apparaître comme discordantes et démobilisantes.

Quelques manifestations :

- ✦ agit avec objectivité;
- ✦ dissocie l'opinion de l'individu en faisant preuve d'empathie;
- ✦ favorise le débat en se souciant de rallier les gens.

R 6

Développer des partenariats permettant de générer des ressources supplémentaires pour l'établissement.

Quelques manifestations :

- ✦ intègre les services d'intervenants sociaux aux programmes scolaires;
- ✦ fait valoir les ressources disponibles de la communauté afin de soutenir l'école;
- ✦ recherche et obtient les ressources nécessaires pour soutenir la réalisation de la mission et des buts de l'école;
- ✦ implique les parents dans la quête de ressources auprès de la communauté.

R 7

Lire la réalité affective qui se dégage d'un contexte et adapter ses interventions.

Quelques manifestations :

- ✦ est à l'écoute des membres de la communauté éducative et comprend leurs besoins;
- ✦ est à l'écoute de ses collaborateurs et comprend leurs besoins;
- ✦ utilise une attitude adéquate dans ses interventions afin d'éviter de créer des conflits;
- ✦ utilise des stratégies de communication et d'accompagnement adaptées au contexte;
- ✦ fait preuve d'ouverture et de souplesse dans ses interventions.

R 8

Agir en concertation avec l'équipe-école dans l'articulation et la mise en œuvre du projet éducatif en lien avec le plan stratégique.

Quelques manifestations :

- ✦ assure la cohésion dans les actions;
- ✦ agit en cohésion avec les décisions prises en groupe;
- ✦ contribue à une vision commune au niveau didactique et pédagogique;
- ✦ collabore en proposant des idées sur l'amélioration continue des systèmes mis en place pour assurer la réussite de tous les élèves.

R 9

Établir des relations significatives dans un contexte de travail.

Quelques manifestations :

- ✦ assure un accompagnement approprié selon les besoins;
- ✦ valorise le travail des intervenants;
- ✦ souligne les succès individuels et collectifs;
- ✦ reconnaît l'autonomie professionnelle;
- ✦ établit une relation empathique avec les intervenants;
- ✦ traite tous les individus avec justice, dignité et respect;
- ✦ s'assure que toutes les personnes concernées peuvent s'exprimer.

Les compétences culturelles C 1 à C 5

Ces compétences permettent de mettre en perspective et d'interpréter les différences, de savoir lire l'environnement et la culture de l'organisation scolaire. Les compétences culturelles nécessitent la capacité de recueillir des données, d'évaluer leur pertinence et leur précision, d'interpréter, d'analyser, de synthétiser et d'expliquer l'information. Elles permettent également d'agir en fonction de l'amélioration continue de l'organisation.

C 1

Percevoir, analyser et influencer sur la réalité du milieu, notamment sur les programmes d'études enseignés et sur le cheminement professionnel des membres de son équipe.

Quelques manifestations :

- ✦ utilise les données liées à l'évaluation des apprentissages de l'élève pour définir les moyens permettant d'atteindre les objectifs de l'établissement;
- ✦ planifie, réalise, évalue et améliore les programmes scolaires;
- ✦ fait en sorte que le personnel utilise de multiples sources d'information pour améliorer son niveau de compétence;
- ✦ réconcilie les besoins organisationnels de prévision et de contrôle avec les besoins personnels de liberté et d'autonomie;
- ✦ soutient et guide les membres de son équipe dans leur cheminement professionnel.

C 2

S'examiner sur et dans sa pratique professionnelle, pour en arriver à poser des gestes orientés vers la réussite des élèves et de l'école.

Quelques manifestations :

- ✦ examine ses valeurs personnelles et professionnelles;
- ✦ agit comme modèle;
- ✦ considère l'impact de ses pratiques de gestion sur les autres;
- ✦ valorise un apprentissage durable et continu pour soi-même et pour les autres;
- ✦ s'autoévalue et ajuste sa pratique;
- ✦ réinvestit les résultats de sa réflexion dans l'action;
- ✦ propose des axes de formation et d'accompagnement.

C 3

Interpréter et faire comprendre la signification des actions proposées.

Quelques manifestations :

- ✦ fonde les décisions sur la recherche, l'expérience du personnel et les recommandations ministérielles;
- ✦ fait en sorte que le personnel utilise de multiples sources d'information;
- ✦ s'assure que la vision de la commission scolaire et de l'établissement façonne les programmes, les projets et les actions éducatives;
- ✦ reconnaît, étudie, observe et emploie convenablement les nouvelles tendances en éducation et en gestion;
- ✦ identifie les problèmes potentiels et en tient compte;
- ✦ identifie, clarifie et considère les obstacles à l'accomplissement des orientations et objectifs de l'établissement ou du service.

C 4

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

Quelques manifestations :

- ✦ reconnaît les changements provenant de l'environnement social, culturel, technologique et économique;
- ✦ suit le développement des grandes tendances en éducation;
- ✦ participe aux débats publics en éducation;
- ✦ organise des événements éducatifs;
- ✦ émet ses opinions à partir d'une argumentation fondée et cohérente;
- ✦ situe la réalité dans un contexte dynamique.

C 5

Établir des rapports étroits avec la communauté et lui rendre des comptes.

Quelques manifestations :

- ✦ reconnaît et célèbre les contributions des membres de la communauté scolaire;
- ✦ implique la communauté dans la planification et la réalisation du projet éducatif;
- ✦ prépare des programmes personnels et particuliers pour répondre aux besoins des élèves et à ceux de leurs familles;
- ✦ identifie, développe et entretient les rapports avec les leaders de la communauté;
- ✦ fait en sorte que l'établissement et la communauté s'échangent des ressources;
- ✦ établit des associations avec les entreprises de la région, les institutions d'enseignement supérieur et les groupes communautaires pour consolider les programmes et soutenir les orientations de l'établissement;
- ✦ établit un programme de relations communautaires;
- ✦ développe des relations efficaces et maintenues avec les médias.

Les compétences symboliques S 1 à S 5

Ces compétences permettent la production de sens et l'expression d'une vision. Elles impliquent une capacité de modifier un système existant ou d'en concevoir un nouveau, de façon à améliorer la qualité des services offerts dans l'organisation scolaire. Leur mise en œuvre fait appel à la créativité, notamment par la construction de stratégies nouvelles et adaptées au contexte de l'organisation.

S 1

Faire émerger et traduire en action une vision des objectifs et des activités qui tient compte des opinions de chacun des acteurs de l'établissement ou du service.

Quelques manifestations :

- ✦ conçoit le noyau central de la vision de l'établissement à partir des croyances et des opinions de tous les acteurs;
- ✦ reconnaît que les ressources humaines soutiennent l'atteinte des buts scolaires;
- ✦ prépare un plan d'exécution, comprenant les objectifs et les stratégies pour mener à bien la vision et les buts clairement définis;
- ✦ agit à titre d'intervenant privilégié, particulièrement auprès du personnel, du conseil d'établissement, des collaborateurs sociaux externes, des entreprises, des autres ordres d'enseignement et des agents de la commission scolaire;
- ✦ communique la vision au moyen de symboles, cérémonies, allégories et autres activités semblables.

S 2

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

Quelques manifestations :

- ✦ organise et aligne l'établissement ou le service vers la réussite;
- ✦ planifie et gère les procédés opérationnels de façon à porter au maximum les possibilités de réussite;
- ✦ contrôle et modifie régulièrement les systèmes organisationnels;
- ✦ fait comprendre l'organisation par la conception de systèmes adaptés à la vision et au contexte;
- ✦ favorise la fluidité des différents systèmes entre eux.

S 3

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

Quelques manifestations :

- ✦ instaure auprès des intervenants des pratiques susceptibles de faire émerger leur créativité;
- ✦ conçoit des solutions nouvelles et originales;
- ✦ fait circuler l'information au sein de la communauté scolaire à propos des tendances, des issues, des événements et des possibilités d'innovations pour l'établissement ou le service;
- ✦ essaie de nouvelles pratiques pour favoriser la réussite.

S 4

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

Quelques manifestations :

- ✦ utilise et adapte au contexte de l'établissement des idées originales et efficaces, utilisées dans d'autres organisations;
- ✦ établit les plans opérationnels et les procédés pour réaliser la vision et les buts de l'établissement ou du service;
- ✦ analyse la littérature et s'en sert pour générer des projets pour l'établissement ou le service;
- ✦ anime le personnel selon des thématiques liées à l'apprentissage et à la réussite éducative.

S 5

Démontrer une culture d'attentes élevées de performance pour soi, l'élève, le personnel et les collègues.

Quelques manifestations :

- ✦ considère que le développement professionnel vise à promouvoir l'apprentissage de l'élève comme le prévoient la vision et les buts de l'établissement ou de la commission scolaire;
- ✦ encourage et modèle l'apprentissage;
- ✦ considère qu'il existe une culture d'attentes élevées de performance pour le directeur, l'élève et le personnel;
- ✦ prévoit des occasions pour permettre au personnel de développer, en équipes, des compétences essentielles;
- ✦ manifeste des valeurs, des croyances et des attitudes qui démontrent un niveau de maîtrise supérieur;
- ✦ devient intransigeant face à l'incompétence ou à une intervention inadéquate;
- ✦ reconnaît et célèbre les accomplissements de l'élève et du personnel.