

## **Chapitre I**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

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

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

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

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

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

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

## **1.1 LE CONTEXTE SOCIAL ET L'ÉDUCATION**

### **1.1.1 La remise en question de l'école**

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

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

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

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

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

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

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

### **1.1.2 L'évolution du rôle des directeurs d'établissement**

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

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

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

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

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

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

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

Le Conseil supérieur de l'éducation propose aux gestionnaires de se référer à un modèle de gestion plus convivial, plus ouvert, plus efficace et mieux adapté. Plusieurs auteurs ou organismes américains et québécois tels DeMoulin (1992), la Fédération québécoise des directeurs d'établissements (1996), l'Interstate School Leaders Licensu-

---

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

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

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

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

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

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

## **1.2 LE CONTEXTE DE GESTION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT**

### **1.2.1 La réussite éducative**

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Il en va ainsi pour le Québec qui prend l'établissement scolaire comme cible de la présente réforme de l'éducation. On veut une école autonome et responsable, proche de la communauté, des «apprenants», une école capable de prendre des décisions et d'en rendre compte. L'école comme élément important de la réussite scolaire est d'ailleurs à la base de plusieurs rapports<sup>2</sup> émanant d'organismes du milieu qui ont fait des recommandations s'inscrivant dans un paradigme de gestion renouvelée et des courants qui en découlent.

---

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

### 1.2.2 La complexité de la fonction de directeur d'établissement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **1.2.3 Les qualifications et la formation**

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

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

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

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

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

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

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

Le virage amorcé aux États-Unis, mais également au Québec, remet en cause les moyens de formation que se donnent les directeurs d'école pour être en mesure d'assumer leur nouveau rôle. À cet effet, on sent bien la volonté des directeurs d'école, par l'intermédiaire de leurs associations professionnelles, de s'impliquer aux niveaux de la planification, de l'élaboration et de l'évaluation de la formation offerte aux directeurs. Un indice de cette tendance est observable par l'appel d'offre de services aux Universités demandé par la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (laquelle représente 2 400 directeurs d'école) fait en décembre 1997. Cet appel d'offre de services veut répondre à des besoins de perfectionnement créés par la réforme de l'éducation; toutefois, les ententes qui en découlent (avec les constituant-tes de l'Université du Québec offrant des programmes en administration scolaire) prévoient des modalités de reconduction de l'entente en plus de faciliter, pour le directeur, le passage d'une formation sur mesure<sup>3</sup> à une formation continue<sup>4</sup>. La voie du partenariat entre les différents organismes prend une plus grande ampleur.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

À partir d'initiatives diverses provenant d'universités, d'États, de districts scolaires et d'autres organismes publics et privés, l'idée des centres pour les directeurs d'école s'est répandue dans l'ensemble des États-Unis. Il est même devenu difficile d'en faire le compte car ils ont évolué dans des directions différentes, en outre par la création d'académies.

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

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

L'expérience de la «School Leadership Academy» créée en 1985 par le département d'État de la Californie est intéressante par le fait qu'elle a formé plusieurs milliers de directeurs d'école (de 1987 à 1990 environ 6 000) sur un programme de trois ans et d'une durée de plus de 300 heures. Selon Schainker et Roberts (1987, pp.30-34), le programme de formation veut répondre aux besoins par la mise en place de stratégies établies à partir des recherches empiriques et du vécu. On part des contraintes pour les transformer en opportunités en plus de faire un retour critique sur l'action. Les éléments de contenu sont établis à partir de 16 modes d'organisation ou processus d'amélioration des apprentissages des élèves. Un des objectifs visés par la formation est que les directeurs soient capables, à la suite de la formation, d'appliquer les stratégies apprises dans leur milieu de travail. Marsh (1992) a voulu, à partir d'une recherche méthodologique impliquant 44 gradués de la première cohorte ayant terminé le pro-



gramme de trois ans en mai 1989, vérifier si les diplômés étaient dans leurs fonctions, à l'intérieur de l'école, des administrateurs innovateurs et possédant une vision cohérente de l'organisation. Les résultats permettent d'avancer que bien qu'il y ait une bonne compréhension des éléments inscrits au programme, celle-ci n'est que partiellement intégrée dans l'application, sur le site de l'école. Il y a une bonne compréhension du processus mais une application difficile en regard de la réalité concrète. Une telle évaluation a permis à l'Académie de réviser son programme de formation.

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

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

Une autre forme d'assistance directe pour les directeurs d'école en fonction consiste à les paier avec un mentor ou «coach». Selon Bertani *et al.* (1997), le programme «Lift» pour venir en aide aux nouveaux directeurs des écoles publiques de Chicago constitue une approche efficace de suivi, de support et de développement professionnel des directeurs d'école dans leurs premières années. Il faut noter que le district de Chicago vivait un problème aigu de roulement de son personnel de direction

depuis la mise en place d'une réforme scolaire. L'un des objets de cette réforme permettait au conseil d'établissement de l'école de congédier le directeur.

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

Dans cette foulée, des efforts d'adéquation des formations offertes aux directeurs d'établissement, et toujours aux États-Unis, on ne peut passer sous silence le leadership qu'ont pris les associations professionnelles de directeurs d'école afin d'établir un cadre d'évaluation individuelle approfondie des capacités et des compétences. Grégoire (1993), dans une étude sur la formation du personnel de direction de l'école, y mentionne que ce cadre a été établi, en collaboration avec plusieurs Universités<sup>5</sup>, dans le but d'évaluer les candidats à la fonction de directeur d'école. Pour le secondaire, on parle de 12 habiletés précises que devrait posséder un directeur d'école et dans la même veine, pour le primaire, de 12 dimensions assorties de descripteurs. Toujours selon Grégoire (1993), les centres mis en place «assessment center» ont largement dépassé le simple objectif d'évaluation des compétences et des capacités pour établir, à partir des évaluations faites, des sessions de formation qui obligent un regard plus sensible à la dynamique réelle de l'activité des directeurs d'école.

Au Québec, il commence à être question de formation continue pour les équipes écoles comme pour les gestionnaires scolaires. L'expérience n'est pas très avancée. Au

---

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

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

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

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

Bien que ces dernières expériences ouvrent la porte à des approches de formation pouvant mieux répondre aux besoins des directeurs, peu de recherches sont réalisées afin d'en connaître les retombées réelles sur la pratique des directeurs d'école. La présente recherche tente de cerner les effets d'une approche et d'en comprendre la dynamique. Elle porte sur un programme qui présente certaines particularités quant à son adaptabilité (voir section 3.3 et annexe IV). Il convient de souligner que le programme de formation continue en administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi vise la compétence professionnelle à partir de principes tels l'apprentissage, la prise en charge, la cohérence et l'amélioration continue. Celui-ci s'articule sur une structure où les étudiants au programme prennent en charge leur processus de formation en fonction de deux axes: 1) un axe collectif qui tient compte des besoins communs à l'ensemble des apprenants regroupés dans une cohorte et 2) un axe individuel qui respecte les besoins spécifiques et le cheminement particulier de chaque apprenant. Les étu-

dians ont à intervenir sur le choix des activités de formation offertes et sur le contenu de ces mêmes activités. En ce sens, le cheminement de chacune des activités de formation s'appuie sur une programmation ouverte, sur une co-décision (apprenants, intervenant), sur le contenu de l'activité, sur le déroulement des activités et sur les compétences visées. Ce cheminement correspond à des étapes d'orientation, de planification, de réalisation et d'application. Enfin, le programme est construit par paliers, soit le programme court (15 crédits), le diplôme (30 crédits) et la maîtrise (45 crédits).

#### **1.4 LE PROBLEME, LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE**

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

##### **LES QUESTIONS**

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

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

### LES OBJECTIFS

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

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

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

### *Des retombées possibles*

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

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

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