

Chapitre IV

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 LES PRINCIPALES COMPÉTENCES ISSUES DES ACTIVITÉS DE FORMATION

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

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

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

4.2.1 Des compétences techniques

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

Les ressources financières

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

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

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

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

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

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

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

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

Le curriculum et les programmes

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

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

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

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

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

La notion d'apprentissage

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

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

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

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

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

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

La pédagogie

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

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

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

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

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

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

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

Les changements

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

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

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

4.2.2 Des compétences relationnelles

Les communications

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

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

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

L'intervention

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

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

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

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

La gestion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Des compétences culturelles

La lecture et l'évolution de l'environnement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'analyse des situations

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

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

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

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

La réflexion

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le leadership et la mobilisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.4 Des compétences symboliques

L'innovation

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

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

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

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

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

Les systèmes organisationnels

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

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

La théorie et la pratique

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

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

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

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

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

4.2.5 Un résumé des principales compétences issues des activités de formation

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

Compétences techniques

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

Compétences relationnelles

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

Compétences culturelles

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

Compétences symboliques

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

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

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

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

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

4.3.1 La contribution de la formation reçue

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

Des compétences techniques

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

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

TABLEAU 4.1

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des compétences relationnelles

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

TABLEAU 4.2

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

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

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

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

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

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

Des compétences culturelles

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

TABLEAU 4.3

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des compétences symboliques

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

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

TABLEAU 4.4

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les compétences techniques

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

Les compétences relationnelles

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

Les compétences culturelles

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

Les compétences symboliques

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

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

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

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

4.3.2 L'importance relative des diverses compétences

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

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

Placer ici la tableau 4.5

TABLEAU 4.6

Poids relatif des catégories de compétences

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

Les compétences les plus importantes

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

Les compétences techniques

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

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

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

Préparer un budget et des rapports financiers. (18)

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

Les compétences relationnelles

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

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

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

Les compétences culturelles

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

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

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

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

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

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

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

Les compétences symboliques

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4.1 Au plan de l'efficacité

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

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

Les objectifs, les contenus et les modèles de formation

Les données suscitées

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] vous sentez que vous avez le contrôle de votre formation quand même?
 — *Oui, oui, oui.*
 — *Oui, horizontale et verticale* (A₆, FG).

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

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

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

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

Les données provoquées

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

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

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

TABLEAU 4.7

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

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

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

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

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

Le choix et la qualité des intervenants

Les données suscitées

Un consensus ressort des commentaires des apprenants aux plans du choix et de la qualité des intervenants: il est essentiel que les formateurs possèdent une solide expérience, qu'ils soient crédibles et capables de s'adapter aux différents besoins des apprenants, c'est-à-dire qu'ils soient centrés sur l'apprentissage et non sur un contenu d'enseignement préparé à l'avance.

Il est arrivé avec un bagage, je me souviens, [...] il est arrivé avec un bagage je pense qu'il en avait pour six jours, sérieusement, de prêt, puis quand il est arrivé, c'était plus ça [...] (A₁₄, GD)

Le succès d'une telle formation repose en partie sur la diversité des intervenants qui proviennent de divers champs de compétences et qui ont une expérience de terrain.

[...] il faut avoir une expérience de ce qu'ils feront, de ce qu'ils sont, de façon à faire sans arrêt ce type de lien, comment on fait ça [...] (I₃, ED).

[...] l'idée d'avoir des ressources qui ont toutes à un niveau ou l'autre été dans de la pratique très concrète, que ce soit comme directeur général, comme directeur de cégep, comme enseignant, comme directeur d'école, comme responsable d'association, etc... c'est tous des gens qui sont capables de témoigner de pratiques puis d'amener des images, à quoi ça peut ressembler; souvent un cadre théorique, les gens vont le trouver bien intéressant, mais ils ne sont pas capables d'imaginer à quoi ça va ressembler dans la pratique. Donc, la force des praticiens qui font partie de votre équipe, c'est justement de donner des images, à quoi ça pourrait ressembler, puis d'interagir avec eux autres [...] (I₄, ED).

Les gestionnaires reconnaissent qu'ils ont beaucoup à apprendre. Il faut donc que les intervenants parviennent à les accrocher, à favoriser leur participation. C'est là que le choix des formateurs devient si important. Si la personne ne correspond pas aux attentes, il n'y aura pas d'interaction.

[...] c'est comme les enfants, ça nous permet de voir que quand l'enseignant t'accroche puis que tu participes vraiment, ça ça a été quelque chose, mais

quand l'enseignant t'accroche moins, moi j'ai tendance à être délinquante un peu (A₇, FG).

[...] chercher les meilleures personnes, les plus compétentes pour ce qu'on choisissait comme thèmes, puis ça c'est extrêmement important, puis les personnes qui ont su aussi faire ressortir de par leur personne ce qu'ils enseignent parce qu'on apprend beaucoup, pas juste par ce que la personne va dire, mais par tout ce qu'on voit en avant, puis ça c'est une chose que j'ai observée, alors ça ce sont des conditions qui sont très aidantes. Moi j'ai appris beaucoup parce que la personne dégagait, ce qu'elle était elle-même, la personnalité en tant que telle, parce que, quand on dit que c'est avec le modèle qu'on apprend beaucoup, moi je pense qu'on avait de beaux modèles, qu'ils n'avaient pas juste des connaissances mais qu'ils avaient tout ça (A₁, FG).

Les données provoquées

Les énoncés touchant cette question du choix et de la qualité des intervenants sont au nombre de quatre et il est possible de visualiser l'appréciation qu'en font les directeurs au tableau 4.8 présenté à la page suivante.

Le premier énoncé concernant l'expérience pratique et de terrain des intervenants fait presque l'unanimité dans le sens où 75% des répondants l'ont jugé très important et 21,4% important. Pour les directeurs, l'expérience de terrain des intervenants les rend crédibles et facilite les interactions entre les personnes: *«Un élément essentiel, ça facilite la communication et la relation s'établit beaucoup plus facilement. On sent que l'on parle des bonnes choses. Il est plus facile d'aborder les problématiques de nos milieux» (A₇, QU).* Le fait que les intervenants traitent en connaissance de cause, à partir de leur vécu, rend le discours concret aux yeux des apprenants. De plus, cet aspect facilite la compréhension des aspects plus théorique: *«L'expérience pratique vient appuyer l'enseignement théorique et donne plus de crédibilité à celui qui sait de quoi il parle. Rien de mieux que des exemples vécus pour faire saisir une théorie ou un concept plus abstrait» (A₂₀, QU).* *«Une bonne pratique s'appuie sur une bonne théorie mais une bonne théorie se vérifie dans la pratique» (A₁₅, QU).* *«Un cadre théorique est toujours bien important et je veux être claire là-dessus. Mais qu'il est rassurant d'entendre parler des autres et de leur vécu» (A₄, QU).*

TABLEAU 4.8

Importance relative en % de quatre dispositions liées aux intervenants

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
L'expérience pratique et de terrain des intervenants (professeurs).	39	2,6			23,1	74,4
La participation du groupe au choix des intervenants.	39	2,6		7,7	61,6	28,1
La diversité des intervenants.	39			5,1	51,3	43,6
Les intervenants perçus comme des modèles.	39			15,4	48,7	35,9

La deuxième condition de formation concerne la participation du groupe au choix des intervenants. Elle a été retenue, dans un ordre décroissant, par 28,1% des directeurs comme très importante, 61,6% comme importante et 7,7% comme peu importante. Bien que cette condition de formation n'aie pas suscité beaucoup de commentaires, il est quand même fait mention de la pertinence de choisir des personnes-ressources qui ont de l'expérience dans la gestion scolaire et dans le domaine du cours.

Pour sa part, la question de la diversité des intervenants a été jugée comme très importante à 43,6%, importante à 51,3% et peu importante à 5,1%, même si un répondant a mentionné «*il devrait y avoir la possibilité de continuer la formation avec ce mentor*» (A₁₅, QU).

L'aspect des intervenants perçus comme des modèles est retenu comme très important à 35,9%, important à 48,7% et peu important à 17,9%. Cet aspect est perçu comme étant en lien avec l'expérience de terrain: «*Le concept de modèle que l'on a besoin de côtoyer pour apprendre oblige une expérience pratique*» (A₅, QU). «*Les étudiants en formation continue veulent des modèles et ont besoin de professeurs qui ont une expérience pratique du milieu scolaire visé*» (A₁₂, QU). En somme et comme le mentionne un directeur: «*C'est essentiel! Le sage ... a toujours été un modèle*» (A₁₄, QU).

L'orientation, la cohérence et la continuité de la formation

Les données suscitées

L'aspect de la continuité et de la cohérence des activités de formation présentées a soulevé des commentaires, tant de la part des apprenants que des intervenants. Certains de ces derniers ont précisé qu'une meilleure connaissance du cheminement de formation réalisé par les cohortes aurait été bien utile pour mieux arrimer la formation à venir de leur part. Les apprenants, quant à eux, ont apprécié que la formation soit continue, qu'elle fasse partie d'un tout cohérent non linéaire mais tout de même en continuité:

[...] ce que j'aime, c'est que ce n'est pas une cohérence logique mais une cohérence de mosaïque [...] (I₂, GD).

[...] ce que je trouve intéressant dans ce genre de formation, d'abord, c'est un type de formation qui est continu, contrairement à des programmes fermés; quand j'ai terminé un bac., j'ai terminé une maîtrise, tu termines puis tu dis c'est fait, ce que ça donne, en tout cas moi, ce que ça me donne beaucoup, c'est de continuer peu importe [...] (A₃, FG).

Un apprenant a mentionné l'importance de bien se connaître soi-même, de construire ses propres modèles avant de s'ouvrir sur la gestion du milieu scolaire. C'est pourquoi il estime qu'une telle formation permet d'amorcer des changements avec les acteurs de l'organisation.

[...] le mérite d'une activité de formation ou d'un programme de formation continue, c'est justement d'amener les gens à modifier leur culture personnelle dans leur organisation. Et moi je dis que c'est intimement lié à un projet de formation continue [...] (I₅, ED).

Les directeurs apprécient que la formation soit centrée sur l'éducation et la préoccupation d'une réussite de tous les élèves.

Les données provoquées

Trois énoncés touchent aux aspects de la continuité et de la cohérence des activités. L'importance de la contribution de chacun d'eux est représentée au tableau 4.9.

La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation est un élément retenu comme important ou très important par la plupart des répondants. Certains de ceux-ci mentionnent qu'ils apprécient connaître la mission et la vision de la formation en d'autres termes, connaître «*ou conduit la formation*» (A₁₈, QU). Sur l'aspect de la constitution du programme, par la construction des apprenants dans une cohérence en mosaïque, les directeurs se prononcent favorablement bien que ce point ne suscite que très peu de commentaires. Un apprenant mentionne cependant que: «*les liens entre les divers acteurs du programme et l'agencement des contenus du programme permettent de tisser une toile en constante évolution*» (A₂₂, QU).

TABLEAU 4.9

**Importance relative en % de l'orientation, de la cohérence
et de la continuité de la formation**

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation.	39		2,6	17,9	35,9	43,6
La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque.	39		2,6	12,8	61,6	23,1
L'aspect de continuité dans la formation.	39			7,7	38,5	53,9

L'aspect de continuité dans la formation revêt une grande importance pour la majorité des répondants. Ceux-ci mentionnent que le contexte actuel de changement amène un besoin continu de formation «*permettant de faire des liens et d'être à date dans les nouvelles tendances en éducation*» (A₁₀, QU). La continuité dans la formation, par la poursuite et le développement d'un objet de réflexion, contribue également à l'intégration des apprentissages: «*Le processus continu, réflexion-action-réflexion, permet vraiment le développement optimal*» (A₂₃, QU). En fait, la continuité donne «la possibilité d'évoluer dans le temps» (A₂₈, QU).

L'évaluation et l'intégration des apprentissages

Les données suscitées

Quelques intervenants estiment qu'il y a eu de la résistance en ce qui a trait à la longueur des travaux et des lectures obligatoires à faire.

[...] dans le fond, ça m'a rapporté parce que ça a été une application concrète que j'ai pu mettre en marche tout de suite dans mon école, mais l'évaluation comme telle, le travail long a été très critiqué au premier cours que nous avons eu, il y a eu des directions qui ont mis beaucoup de pression à vouloir le faire enlever, le faire diminuer, quoi que le professeur ait été très avenant [...] (A₁₆, GD).

Une fois cette résistance brisée, les apprenants font une réflexion sur leurs apprentissages et sur la façon de s'en servir, bref sur les aspects pratiques et transférables des travaux. *«[...] c'est un travail qui est vraiment basé spécifiquement sur mon travail à l'école, qui est vraiment tapé dans la réalité, donc ce n'est pas juste sporadique, ça va servir pour un projet en pédagogie, entre autres [...]*» (A₁₅, GD).

Si les formateurs ont donné aux apprenants la possibilité de faire des choix aux plans du contenu et de la présentation des travaux, il a aussi fallu une certaine souplesse dans leur évaluation. *«[...] l'important c'est que les gens fassent une réflexion sur ce qui s'est passé, sur ce qui en reste, à quoi ça va servir, puis qu'on ait des traces de ça pour évaluer le cheminement [...]*» (I₆, GD).

Il se dégage de la plupart des commentaires que les apprenants ont eu le souci de faire les travaux pour leur aspect pratique et non pour intéresser le professeur ou lui montrer que la leçon a été apprise. La tâche du professeur est de faire partager son savoir, celle de l'apprenant est d'en retenir ce qui fait son affaire, ce qui l'enrichit et de transférer ces apprentissages dans sa pratique professionnelle. *«[...] ce qu'on veut avoir, c'est le transfert des connaissances, ce n'est pas le papier, on ne veut pas le papier, c'est le bagage de connaissances qu'on veut avoir [...]*» (A₁₉, GD). On estime également important de ne pas s'attacher au modèle traditionnel universitaire: *«[...] ce n'est pas des cours réguliers de l'UQAC, c'est des cours plus performants [...] le résultat est meilleur qu'un cours régulier assis à écouter [...]*» (A₁₉, GD).

C'est pourquoi les intervenants devaient donner une certaine latitude au plan des travaux à réaliser, autrement dit ne pas évaluer le travail au nombre de pages produites, le but étant davantage d'aider les apprenants à réfléchir sur leur pratique.

[...] moi je pense que la qualité d'un cours de deuxième cycle ne va pas à la grandeur, à l'ampleur, à l'épaisseur des travaux. Ce qu'on a eu, présentement en tout cas, il m'apparaît que c'est équilibré, que je sois capable de me faire une synthèse de 10 pages [...] (A₁₁, GD).

Pour certains gestionnaires, il aurait été intéressant de pouvoir faire un retour sur le travail des autres de façon à partager avec les pairs les résultats de leurs propres recherches.

Enfin, les apprenants mentionnent avoir apprécié que l'évaluation soit formative et continue et se fasse par le biais de travaux réinvestissables dans la pratique. «*[...] les productions aussi, étant en fonction de nos milieux, ça c'était toujours très utile [...]*» (A₉, FG).

[...] dans le cours que je suis présentement, on a eu un premier travail où il fallait faire la vision de notre école, donc ça c'était quand même assez pratique, puis le deuxième, on avait un travail au niveau d'évaluation institutionnelle, c'était de prendre une situation, une problématique puis d'essayer de trouver les indicateurs, puis de pouvoir la modifier cette situation-là, et puis ça, tout le monde a trouvé ça très intéressant parce que c'est une situation pratique [...] (A₁₈, GD₂)

Par contre, certains auraient aimé recevoir plus de feedback sur leur travail, une explication de la note obtenue.

Les données provoquées

Quatre énoncés s'appliquent à l'évaluation et à l'intégration des apprentissages. Au tableau 4.10, vous pouvez constater que le premier portant sur les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle, fait presque l'unanimité sur sa grande importance. On note qu'une telle condition est génératrice de sens. «*La formation prend tout son sens lorsqu'elle enrichit notre pratique*» (A₇, QU). Pour les directeurs, la formation doit servir car «*cela permet de vérifier certaines choses et d'appliquer ce que l'on a appris*» (A₁₃, QU). De plus, cette condition permet d'or-

ganiser le bagage de compétences. «*Le transfert étant pour moi la première étape d'organiser mes connaissances et mes compétences en un tout cohérent*» (A₁₇, QU). Enfin, des apprenants mentionnent qu'il est motivant d'apprendre et de transférer dans la pratique. «*C'est très valorisant car ce travail nous sert concrètement pour analyser, réfléchir et poser des actions mieux planifiées*» (A₁₇, QU).

TABLEAU 4.10

Importance relative en % des dispositions visant le transfert, le choix des travaux, la place de la réflexion et la forme de l'évaluation

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.).	39				17,9	82,1
La possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux.	39			5,1	41,0	53,9
Les travaux de réflexion sur et suite à l'action.	39			12,8	48,7	38,5
Une évaluation formative et continue.	39			17,9	43,6	38,5

Le deuxième énoncé, touchant la possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux, est jugé très important par une majorité de répondants. Les travaux sont considérés utiles lorsqu'ils rejoignent des problématiques liées à l'environnement professionnel. «*Le but de la formation est de nous aider à développer des compétences qui feront de nous de meilleurs gestionnaires et leaders. Les travaux devraient, le plus possible, être reliés à notre tâche ou nous aider à résoudre une problématique que nous avons sur le terrain. Il faut que le travail nous rapporte personnellement*» (A₄, QU).

Le troisième énoncé portant sur les travaux de réflexion sur et suite à l'action et le quatrième énoncé traitant d'une évaluation formative et continue apparaissent comme importants ou très importants pour une forte majorité de répondants. Les travaux de réflexion sur et suite à l'action «*permettent à l'équipe en formation d'expérimenter de nouvelles approches en pratiquant ensemble une pratique réflexive et de faire les ajustements*» (A₄, QU).

tements en cours de projet» (A₁₂, QU). Dans ce cas, les travaux, s'ils ne sont pas trop longs, aident à la réflexion des directeurs et ne sont pas perçus comme une surcharge de travail. L'évaluation formative et continue se veut en cohérence avec la philosophie même de la formation et les directeurs mentionnent qu'elle «*devrait toujours être intégrée ou directement liée à notre pratique*» (A₃₁, QU), ce qui n'est pas toujours le cas.

4.4.2 Au plan de l'efficience

La notion d'efficience selon Payette (1993) «est clairement synonyme de productivité, rendement, économie: les divers ratios produits/ressources.» (p.153). Dans cette recherche, les données sur le plan de l'efficience font généralement référence aux moyens, méthodes ou processus utilisés dans la formation. La forme et le «bien faire les choses» sont plus particulièrement touchés.

Les subdivisions utilisées sont de grandes catégories, émergeant des données, auxquelles se greffent de deux à quatre conditions de formation. Ces subdivisions sont l'effet de cohorte sur les apprentissages, les horaires et le rythme d'apprentissage, la taille des groupes et les stratégies pédagogiques.

L'effet de cohorte sur les apprentissages

Les données suscitées

En général, les apprenants considèrent que le fait de suivre une formation en cohorte a un effet positif sur les apprentissages. L'esprit d'équipe «de cohorte» est donc un élément à considérer. Les gestionnaires mentionnent que les apprentissages sont facilités à l'intérieur d'une cohorte où les mêmes personnes se retrouvent. Il s'y crée alors des liens solides qui se transforment souvent en un réseau de relation d'aide.

[...] avec les gens qui sont près de moi, qui suivent les cours [...] on a l'occasion de se rencontrer, se parler, se questionner [...] ça nous amène à échanger [...] avec les personnes qui sont plus près sur le plan géographique, je dirais que cette dynamique-là se poursuit en dehors du cours [...] (A₁₁, GD).

Les apprenants apprécient la diversité des expertises à l'intérieur de chacune des cohortes. En effet, divers champs de compétences y sont représentés, ce qui fait que le point de départ et les attentes de chacun sont différents. Ce que les apprenants trouvent intéressant, c'est la complémentarité de toutes ces expertises: par exemple, l'aspect administratif est abordé au même titre que l'aspect pédagogique et tout le monde en retire quelque chose. Bien que certaines personnes aient eu des appréhensions à ce sujet, tous s'accordent pour dire que les apprentissages n'en ont été que plus enrichissants.

Un point est cependant perçu comme négatif, soit le manque d'assiduité de certains membres de la cohorte. À ce sujet d'ailleurs, les apprenants proposent l'idée d'un conseil de gestion de la cohorte ou la nomination d'un responsable pour confronter les gens dont les absences répétées nuisent au bon fonctionnement de la cohorte. Ils considèrent que cette responsabilité revient davantage à la cohorte qu'au formateur.

[...] moi, je me sens blessée puis lésée par quelqu'un qui ne vient pas au cours puis qui nuit à mon épanouissement [...] je pense qu'à l'intérieur de la cohorte, on doit être capable de lui dire, je pense que c'est plus l'histoire de la cohorte que des personnes qui viennent donner la formation [...] (A₁₆, GD).

Les données provoquées

Deux énoncés témoignent de cet aspect (voir tableau 4.11). Le premier réfère aux liens et échanges avec les autres membres de la cohorte que les directeurs identifient comme très important dans une forte proportion. Pour eux, la formation est un lieu privilégié d'échanges et une source d'apprentissages: «*Très souvent, comme direction, nous vivons très isolé dans notre milieu. L'occasion, à l'intérieur d'un cours, d'échanger avec d'autres sur leur pratique nous enrichit*» (A₂, QU). Ces échanges sont vus comme des occasions de partager le vécu, de valider ses pratiques et même de découvrir de nouvelles possibilités d'action. «*Ces échanges apportent une richesse d'expériences et permettent de relativiser notre point de vue*» (A₃₀, QU). «*Nous pouvons profiter d'un large éventail d'expériences concrètes*» (A₃₃, QU).

TABLEAU 4.11

**Importance relative en % des échanges entre pairs
et de la complémentarité des expertises**

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
Les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte.	39				23,1	76,9
La complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants).	39				35,9	64,1

La deuxième condition de formation aborde la complémentarité des expertises entre les participants et les intervenants au sein d'une cohorte. Cette condition est jugée très importante par une majorité de répondants. Cela permet d'élargir le champ de connaissances: *«Le fait que les intervenants et les participants proviennent de milieux différents ne fait que bonifier la valeur de la cohorte, par les différences que chacun vit dans sa vie professionnelle»* (A₃₃, QU). Le lien qui s'établit entre apprenant et intervenant est également jugé comme générateur d'apprentissages: *«Le lien, intervenant apprenant, fut généralement très fort. L'appréciation mutuelle a fait jaillir de belles étincelles»* (A₂₂, QU).

Les horaires et le rythme d'apprentissage

Les données suscitées

Concernant les horaires, les apprenants sont en accord avec la possibilité de choisir les jours et les dates de formation; toutefois, certains préfèrent une formation ne dépassant pas une journée à la fois alors que d'autres préfèrent deux jours consécutifs. Cette dernière formule leur permet de faire des liens avec ce qui a été vu la veille. C'est aussi l'opinion de certains intervenants. *«[...] Je préfère passer deux jours avec le même groupe, le deuxième matin tu continues où tu étais rendu la veille, tu ne redémarres pas tout le convoi [...]»* (I₄, GD). C'est l'organisation des horaires de travail qui pose le plus de problèmes. Mais là encore, différentes opinions prévalent: est-ce plus facile de

planifier deux jours de formation à trois reprises dans l'année ou une journée de formation à six reprises? Dans tous les cas, le consensus se fait sur un point: il faut que l'apprenant ait de la discipline et de l'ouverture d'esprit, mais surtout qu'il ait la volonté de participer et de se développer.

Un autre point sur lequel tous s'accordent a trait au fait qu'on leur laisse la possibilité de choisir les dates et le nombre de jours de formation en fonction du type même de formation dispensé, de la disponibilité des personnes et ce, dans le respect des gens, de leur style et de leur rythme d'apprentissage.

[...] L'autre élément que je voudrais souligner, c'est le respect du rythme, tu sais, dans le fond, nos enseignants, par rapport au changement, penser que le rythme est différent, autant nous autres dans notre formation aussi, on nous a respectés par rapport à notre rythme, on n'a pas imposé de délais, de transformation ou de changement, on respecte le rythme si on veut que ça se passe [...] (A₉, FG₂).

La possibilité de rejoindre les gens dans leur style d'apprentissage réfère probablement plus aux stratégies pédagogiques utilisées mais sur la question du rythme d'apprentissage, les directeurs préfèrent un rythme soutenu plutôt que trop lent et ils indiquent qu'il vaut mieux manquer de temps que de perdre son temps.

[...] au point où on est rendu, t'es rendu à la direction d'école, tu dis bon ben, cou donc, t'es capable de lire puis te faire une idée avec les points que tu n'as pas eu le temps de couvrir dans tes six jours [...] mais perdre du temps, ça, c'est à éviter [...] (A₁₁, GD).

[...] dans le fond, ce n'est pas le prendre comme une critique, c'est... comme une critique positive et non pas négative, quand tu manques de temps, ça veut dire qu'il y avait encore de quoi apprendre puis à aller chercher [...] (A₁₀, GD).

Un autre aspect ressort des propos des intervenants, soit la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages, c'est un temps de réflexion, d'intégration de la matière, d'ajustement et de mise en pratique des apprentissages: «[...] il faut qu'il y ait un décalage, c'est-à-dire le temps de redigérer ça, comme reprendre sous une autre forme [...]» (I₃, ED).

Les données provoquées

Les conditions liées aux horaires et au rythme d'apprentissage sont au nombre de quatre. Comme vous pouvez le constater au tableau 4.12, la première condition qui concerne la possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du contenu de formation projetée et de la disponibilité des personnes, fait presque l'unanimité sur sa grande importance. Dans les faits, cette possibilité; permet aux directeurs d'aménager les jours de formation dans un horaire chargé et ponctué de temps forts. Pour plusieurs, c'est même une condition essentielle: *«C'est une condition essentielle pour maintenir les cohortes et recruter de nouveaux participants dont les disponibilités ne sont pas toujours évidentes»* (A₅, QU). *«Si cette possibilité n'était pas là, je n'aurais pas suivi tous ces cours»* (A₁₆, QU). Le choix des jours et dates de formation *«amène une souplesse qui respecte les priorités des directeurs d'école»* (A₃₄, QU) et permet à tous les membres de la cohorte d'être présents: *«Merveilleux! Avec la complexité de nos tâches, nous pouvons avoir un horaire qui permettait à tout le monde d'être présent»* (A₃₂, QU).

TABLEAU 4.12

Importance relative en % du calendrier, du style d'apprentissage, de la cadence et de l'inclusion d'un temps d'intégration

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes.	39			5,1	23,1	71,8
Le respect du rythme et du style d'apprentissage.	39				46,1	53,9
La cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des formations.	39			5,1	59,0	35,9
La possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages.	39			10,3	28,2	61,6

Les deux énoncés suivants se rapportent au respect du rythme et du style d'apprentissage et à la cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des for-

mations. Les directeurs mentionnent que le développement ne se fait pas au même rythme pour chacun et qu'il importe *«de ne pas se sentir freiné par les autres ou que les autres se sentent freinés par nous»* (A₂₃, QU). De plus, il est possible pour chacun de vivre des apprentissages à la hauteur de ses attentes sans pression abusive et ainsi *«d'objectiver les expériences et de mieux s'approprier les contenus»* (A₃₆, QU).

La quatrième condition de formation touche la possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages. Ceci permet aux directeurs de ramener les apprentissages dans la réalité professionnelle: *«J'ai besoin de réfléchir pendant et après la formation pour ensuite expérimenter et réfléchir sur l'expérimentation»* (A₂₂, QU).

La taille des groupes

Les données suscitées

Les acteurs impliqués dans la formation sont d'avis que le nombre idéal de personnes à l'intérieur des cours se situe entre 15 et 20. À ce nombre, la dynamique est intéressante, les échanges sont plus nombreux. À moins de dix personnes, on constate un manque d'interactions et de diversité et à plus de 20 personnes, on n'a pas le temps de relever toutes les interventions et les gens sont moins interpellés: *«[...] si on était dix, ce ne serait pas la même dynamique que lorsqu'on est quinze ou vingt, il faut un certain nombre pour créer une dynamique intéressante»* (A₁₇, GD).

Par contre, pour le mentorat, qui se veut une démarche de réflexion sur et dans la pratique, un nombre entre quatre et six personnes semble convenir parfaitement et susciter une interaction enrichissante: *«[...] j'aime bien les petits groupes, c'est-à-dire quatre ou cinq personnes, l'interaction est extrêmement forte, ça c'est intéressant, c'est formidable»* (I₃, GD).

L'aspect de l'environnement physique suscite également des commentaires. En effet, les acteurs mentionnent que les locaux manquent parfois de confort et que le matériel nécessaire n'est pas toujours disponible. Les directeurs, qui sont un groupe constitué de personnes habituellement âgées de plus de 40 ans, apprécient des locaux confortables et en font la remarque rapidement lorsque les locaux ne leur conviennent pas.

Les données provoquées

Dans la section sur la taille des groupes, les directeurs ont été questionnés sur deux énoncés (voir tableau 4.13). Le premier, jugé très important par une majorité de répondants, traitait de la taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'enseignement et de quatre à six personnes pour les activités d'encadrement. Ce nombre de personnes est apprécié car «la quantité des personnes est favorable à la création de liens se tissant entre les participants» (A₃₁, QU).

TABLEAU 4.13

Importance relative en % de la taille des groupes et de l'adéquation des locaux

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'ens. (cours) et de 4 à 6 personnes pour les activités d'encadrement (mentorat).	39			2,6	41,0	56,4
Des locaux confortables et adéquats.	39			10,3	64,1	25,6

L'aspect des locaux confortables et adéquats est retenu comme important par la majorité des directeurs sans que ceux-ci n'émettent de commentaires à cet effet.

Les stratégies pédagogiques

Les données suscitées

Un aspect qui ressort des commentaires exprimés par les apprenants et les intervenants, c'est l'importance d'ajuster les stratégies pédagogiques selon le contexte à chacun des groupes et selon le contenu dispensé.

[...] Bon, je m'ajuste, ou du moins ils s'ajustent, mais ce n'est pas clair, pour moi ce n'est pas aussi clair que lorsque probablement des gens font des études de ressources humaines ou des éléments de cet ordre où les corpus de cours, les contenus sont déjà identifiés depuis longtemps [...] (I₃, GD).

[...] j'ai eu toutes les variétés, j'ai connu du monde qui parlait de A à Z pendant deux jours, ou c'est de l'interaction tout de suite, des exercices, la variété, une heure de théorie, une heure de pratique, j'ai connu tout ça et je me dis quand c'est un bon prof, il sait ce qu'il faut qu'il fasse [...] A₁₂, GD).

Les formateurs ont des styles différents mais leur principale mission est d'élargir les horizons, de donner le goût d'aller plus loin. Le juste équilibre entre la théorie et les activités pratiques n'est pas toujours facile à trouver. Les intervenants semblent se soucier de donner des cadres théoriques solides et privilégient l'emploi d'exemples concrets et d'analogies pour intégrer la théorie et la pratique. «[...] *Quand on est en exercice, ces journées là, moi je peux vous dire que c'est des bonnes journées, quand on s'implique à l'intérieur de tout ça, la mise en pratique, c'est les petits ateliers, les regroupements puis les discussions qui se font, ça c'est apprécié [...]*» (A₁₄, GD).

Tout en étant reconnus comme des experts dans leur domaine, les formateurs sont aussi vus comme des animateurs dont la tâche est de voir à ce que la matière soit bien comprise.

[...] Le rôle du mentor, dans ce cas-là, c'est plus, dans le fond, d'agir comme animateur puis aussi, bien sûr, à l'occasion, un peu comme un expert qui a vécu certains types ou certaines questions, ou de ces problèmes-là, mais c'est plus un rôle d'animation puis s'assurer que chacun va avoir son temps de travail pour investir sur sa préoccupation [...] (I₅, ED).

Le travail en équipe est une méthode largement utilisée, car les apprenants mettent ainsi en commun leurs expériences et partagent avec les pairs leurs préoccupations et leur réalité.

[...] Alors les gens devaient partager une réalité qu'ils vivaient dans le temps présent, une réalité sur laquelle ils voulaient s'interroger, ils voulaient la regarder ou la contrôler, alors chacun partageait sa réalité [...] l'effet de se raconter, les autres personnes, pour mieux comprendre, questionnaient [...] (I₆, ED).

[...] Former des équipes, des petites équipes de travail avec lesquelles on peut échanger par la suite [...] puis ça nous permettait nous autres de le vivre aussi, ça fait que c'est important, quand vient le temps de retourner dans nos milieux, on avait la chance de le voir et de le vivre [...] (A₁, FG).

Ces discussions permettent la confrontation des idées et la contextualisation des apprentissages, tout en questionnant les façons de faire.

[...] avec des collègues on se partage la lecture, chacun devient expert dans ce qu'il a lu puis il va le partager à d'autres et on informe l'ensemble de ce qu'on a cherché, on l'échange ensemble, on le discute, ça c'est formidable puis c'est vraiment l'avenir de nos méthodes pédagogiques [...] (A₁₁, GD).

Les apprenants apprécient la variété des stratégies pédagogiques telles: la présentation de modèles théoriques, le partage de lecture, les simulations et le travail coopératif.

[...] on se pose la question: qu'est-ce qu'on aurait avantage à partager puis qu'est-ce qu'on aurait avantage à gérer nous autres mêmes, et ça, je le fais à partir de deux choses: des tableurs où il ont déjà les chiffres, et une discussion d'équipe, où on se met ensemble pour régler un problème que j'invente, un problème fictif et qui habituellement est réel dans les commissions scolaires où je vais travailler [...] (I₂, ED).

La formation continue apporte des connaissances qui vont servir à court, moyen et long terme. Elle ne permet pas de régler tous les problèmes, mais elle donne des pistes de solutions. Les cours théoriques, le travail en équipe, la mise en pratique occupent une grande place, mais il faut que l'apprenant fasse une prise de conscience personnelle et prenne un temps de réflexion individuel pour approfondir certains concepts.

[...] C'est un peu cette dynamique d'autoformation, tout en s'alimentant dans des cadres théoriques, partir de leur pratique, partir de ce qu'ils sont, partir des problèmes qu'eux autres rencontrent, et développer des techniques efficaces pour embarquer dans une démarche, je dirais, d'amélioration continue ou de développement continu [...] (I₄, ED).

Il n'y a donc pas de recette miracle mais plutôt une application de stratégies variées, riches en échanges et adaptées au contenu diffusé et au contexte d'apprentissage.

Les données provoquées

Les deux conditions de formation concernant les stratégies pédagogiques rejoignent l'adhésion des directeurs au regard d'une contribution vue comme importante et très importante. Comme on peut le constater au tableau 4.14, la variation des stratégies

pédagogiques maintient l'intérêt et augmente la motivation: «*La variation dans les stratégies et méthodes permet de capter notre attention. Cela est très motivant et nous permet aussi de mieux saisir les concepts*» (A₁₃, QU). Par surcroît, l'utilisation de stratégies variées par les intervenants donne aux apprenants l'opportunité de réutiliser ces mêmes stratégies: «*J'ai utilisé ces stratégies pour des présentations dans mon établissement*» (A₁₆, QU).

TABLEAU 4.14

Importance relative en % de la variation des stratégies pédagogiques et de leur application adaptée au contenu

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La variation de stratégies pédagogiques.	39			5,1	46,1	48,7
L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte.	39			5,1	41,0	53,9

L'application des stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte s'inscrit dans la suite du premier énoncé dans le sens où l'on évite la routine et éventuellement le décrochage: «*C'est ce qui rend une formation plus intéressante et de fidéliser les apprenants à un cours particulier*» (A₃₀, QU).

4.4.3 Au plan humain

La diversité des personnes

Les données sur le plan de l'humain font généralement référence aux relations interpersonnelles entre les individus.

Les subdivisions utilisées sont de grandes catégories, émergeant des données, auxquelles se greffent de deux à trois conditions de formation. Ces subdivisions sont la diversité des personnes et la diversité de la provenance du parcours des personnes.

Les données suscitées

La diversité des personnes impliquées favorise la rencontre entre les pairs et la création d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle.

[...] ces jours de formation-là, moi je trouve ça intéressant pour une autre chose, ça nous donne l'occasion de nous rencontrer [...] (A₁₄, GD).

[...] autant comme étudiant que comme enseignant, je dirais, multiplier par dix le réseau de contacts, et ça se maintient tout le temps, avec les profs, il y a quelqu'un qui fait une intervention, il y a quelqu'un qui la relève, qui dit à quelqu'un qui a ce problème-là; je pense que [...] en éducation, il commence à se créer une toile d'araignée que j'appelle très intéressante (I₂, GD).

Certains mentionnent apprécier la diversité à l'intérieur des équipes, mais estiment important de retrouver la même équipe pour travailler. On parle beaucoup aussi de la dynamique des pairs, dans le sens d'une communication entre gens du milieu de l'éducation, vivant des situations similaires. «[...] on travaille tout seul puis on se débrouille tout seul, quand on se retrouve avec les autres puis qu'on voit que d'autres ont les mêmes problèmes puis qu'on se donne des trucs pour les résoudre, c'est plus que la moitié du bénéfice, d'après moi» (A₁₂, GD).

En somme, les apprenants et les intervenants sont d'accord pour dire que la formation leur permet de partager leurs expériences, de profiter des nouvelles idées, de l'énergie créatrice générée, des façons de faire, des encouragements, mais aussi de confier leurs craintes sans peur d'être jugés.

[...] ça c'est un point qui est extrêmement important, s'enrichir de l'expérience collective de l'ensemble des gens qui étaient là, qui amènent leurs exemples, de leur milieu, qui ont dans le fond des contextes qui sont similaires au tien puis qui sont vécus différemment, tu vas aller chercher le meilleur de l'un, puis le meilleur de l'autre, tu vas prendre ci, puis un moment donné toi tu vas te bâtir un tout [...] (A₁₀, GD)

[...] en tout cas moi, ça m'a fait découvrir que j'avais des forces [...] parce qu'on n'a pas souvent des tapes sur les épaules, en direction, puis à échanger, à dire «c'est intéressant ce que tu fais», puis en tout cas moi, comme je dis, c'est bien personnel, mais ça a augmenté mon estime de moi-même en me faisant découvrir que je faisais des bons coups [...] (A₅, FG)

Les données provoquées

Sur l'aspect de la diversité des personnes, les directeurs ont été questionnés à partir de trois énoncés qui ont recueilli des niveaux de contribution en pourcentage avoisinant le 50% autant pour les sections importante et très importante. Ces résultats sont illustrés au tableau 4.15. La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation a l'avantage de briser l'isolement relié à la fonction: «*Que ce soit les collègues ou les intervenants, je sais que je peux communiquer avec l'un ou l'autre du réseau formé lors du perfectionnement pour une problématique, un questionnement ou un échange; cela brise l'isolement*» (A₂₄, QU). Un tel réseau permet de faire circuler projets, réalisations et échanges d'expertise dans différents domaines.

TABLEAU 4.15

Importance relative en % d'un réseau d'échange, de la dynamique entre les pairs et du partage de l'expérience

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation.	39			2,6	46,1	51,3
La dynamique entre les pairs (pendant la formation).	39				56,4	43,6
La richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes.	39				41,0	59,0

La dynamique entre les pairs s'exprime dans un climat de confiance où il est possible de partager ses défis et préoccupations: «*C'est un élément-clé, nous devons avoir une confiance mutuelle pour avancer. Les pairs doivent être ouverts et respectueux*» (A₄, QU). L'expertise de chacun est ainsi mise à contribution, souvent par l'intermédiaire de la personne-ressource. La réflexion en petits groupes, par le mentorat, est une approche qui suscite une analyse profonde des situations ou événements.

Dans un même ordre d'idées, la richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes favorise les apprentissages et le développement des compétences par des échanges systématiques et dirigés sur l'expérience professionnelle: *«Ce ne peut être qu'une manne d'expériences à ne pas négliger. On retire toujours plus des expériences de tout le monde»* (A₂₃, QU).

Les diversités des provenances et des parcours des personnes

Les données suscitées

La formation aura permis aux intervenants et aux apprenants de travailler en cohortes avec des gens de niveaux divers (différents, secondaire, formation professionnelle, etc.), de champs de compétences divers (directeurs d'école, enseignants, coordonnateurs, directeurs des ressources humaines, etc.) et de provenances variées (autres commissions scolaires, autres villes, autres régions, etc.).

S'il y a un point négatif à cette diversité, elle provient de problèmes d'adaptation. On parle par exemple du fait que les apprenants n'étaient pas nécessairement sur la même longueur d'ondes à l'intérieur d'une même cohorte. L'adaptation de personnes provenant de milieux différents n'étant pas toujours facile. Par contre, il y a un certain consensus sur des aspects positifs, le fait de voir ce qui se fait ailleurs, de constater que les fonctionnements et les besoins sont différents, d'avoir une vision plus large. *«[...] la diversification au niveau de la composition, je trouve que ça enrichit le groupe, ça enrichit l'expérience, ça élargit la vision, ça élargit l'expertise; je trouve ça bien que les gens de fonctions différentes participent aux formations [...]»* (A₁₅, GD). On constate également qu'il y avait davantage d'interactions en raison de la présence de personnes de secteurs différents et de cheminements professionnels variés.

[...] Il y a beaucoup de diversité dans notre groupe, puis ça te force à te remettre en question parce que le discours que j'entend quand on a souvent des formations dans les écoles, c'est pas mal, un discours d'enseignant, ça revient pas mal toujours [...] mais là j'entend le discours des administrateurs, des conseillers pédagogiques, des gens qui sont à la formation professionnelle, puis ça brasse plus, ça t'amène aussi à participer plus puis à te sentir plus impliquée [...] (A₁₃, GD)

Certains ont aussi remarqué que cette diversité permettait de mieux connaître la fonction de chacun, un avantage dans le contexte des grands changements dans le milieu de l'éducation. Cette référence au milieu de l'éducation est tout de même importante car les directeurs ne semblent pas disposés à ouvrir à des gestionnaires provenant d'un autre domaine d'interventions tel la santé ou le domaine privé.

Un élément qui ressort fortement, c'est l'aspect aidant de ces regroupements de gestionnaires œuvrant en éducation, dans le sens de pouvoir échanger sur les problèmes et les solutions, de pouvoir partager non seulement avec les collègues d'une même commission scolaire mais aussi avec ceux de toute une région. C'est là, finalement, que réside la richesse d'une telle diversité.

[...] le fait d'avoir toujours été en contact avec des gens autres que ceux qui font partie de mon quotidien, ça m'a enrichi constamment, ça m'a toujours redonné un petit outil de plus, une idée de plus, ça m'a permis d'aller valider une petite affaire, puis valider pas toujours à l'interne, par les même personnes [...] (A₈, FG).

Les données provoquées

Sur ce point, les directeurs ont été questionnés sur l'énoncé suivant: la richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés (voir tableau 4.16). Comme pour les autres énoncés touchant le plan humain, le niveau de contribution se situe dans les niveaux important et très important. Pour les gestionnaires, il est «*fort pertinent de voir*

TABLEAU 4.16

Importance relative en % des diversités des provenances et des parcours des personnes

	Répartition de l'importance en %					
	N	ne s'applique pas	aucune	peu importante	importante	très importante
La richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés.	39	2,6		5,1	48,7	43,6

comment un gestionnaire d'un autre secteur se comporte face à certaines situations» (A₂, QU). Il est de plus enrichissant d'échanger avec des gestionnaires venant d'autres milieux et d'autres niveaux d'intervention.

4.4.4 La synthèse de l'importance relative des conditions de formation

Il ressort des données suscitées lors des entrevues et des groupes de discussion que les apprenants et les intervenants ont dégagé les conditions de formation qui semblent favorables à l'amélioration de leurs compétences. En effet, les résultats du questionnaire renforcent les éléments dégagés sur des niveaux jugés importants et très importants. Ces mêmes résultats permettent d'avancer que toutes les conditions de formation sont importantes et qu'il est souhaitable de n'en négliger aucune dans la réalisation des activités de formation. Elles sont, à plusieurs égards, interdépendantes les unes des autres. Il est également possible de dégager deux strates de conditions de formation; celles jugées de grande importance par plus de la moitié des répondants et les autres jugées importantes et très importantes par une forte majorité de répondants.

La première strate se compose des conditions de formation suivantes jugées les plus importantes:

Au plan de l'efficacité:

Des contenus et des objectifs en correspondance avec les besoins et la réalité du quotidien.

Les dispositions visant le transfert des apprentissages dans la pratique professionnelle (approches pédagogiques, travaux, réflexions, etc.).

La possibilité de choisir les thématiques.

L'expérience pratique et de terrain des intervenants (professeurs).

L'aspect de continuité dans la formation.

La possibilité de faire des choix aux niveaux de la présentation et du contenu des travaux.

Au plan de l'efficience:

Les liens et les échanges avec les autres membres de la cohorte.

La possibilité de choisir les jours et les dates de formation en fonction du type de formation dispensé et de la disponibilité des personnes.

La complémentarité des expertises au sein d'une cohorte (participants et intervenants).

La possibilité de décaler les périodes de formation sur un temps permettant l'intégration des apprentissages.

La taille des groupes formés de 15 à 20 personnes pour les activités d'enseignement (cours) et de quatre à six personnes pour les activités d'encadrement (mentorat).

Le respect du rythme et du style d'apprentissage.

L'application de stratégies pédagogiques adaptées au contenu dispensé et au contexte.

Au plan humain:

La richesse de l'expérience collective d'un ensemble de personnes.

La création et le maintien d'un réseau d'échange et d'entraide professionnelle qui dépasse les activités de formation.

La deuxième strate se compose des conditions de formation suivantes:

Au plan de l'efficacité:

La diversité et l'équilibre des contenus.

La diversité des intervenants.

La ligne directrice du programme dans le domaine de la gestion de l'éducation.

Les travaux de réflexion sur et suite à l'action.

Une évaluation formative et continue.

La possibilité de modifier le contenu d'un cours à l'intérieur même du cours.

Les intervenants perçus comme des modèles.

La participation du groupe au choix des intervenants.

La constitution du programme, par la construction des apprenants, dans une cohérence en mosaïque.

Au plan de l'efficience:

La variation de stratégies pédagogiques.

La cadence soutenue des éléments d'apprentissage donnée lors des formations.

Des locaux confortables et adéquats.

Au plan humain:

La dynamique entre les pairs (pendant la formation).

La richesse des interactions entre des gestionnaires scolaires œuvrant dans des secteurs différents et ayant des cheminements professionnels variés.

Cet ordre d'importance des conditions de formation, donné par les directeurs, ne vient pas diminuer l'importance qu'il faut accorder à des conditions de formation se retrouvant dans la deuxième strate. À titre d'exemple, il est sûrement utile de tenir en compte la variation des stratégies pédagogiques lorsque l'on organise de la formation. Cependant, cette classification apporte un éclairage sur certaines conditions à tenir prioritairement en compte dans la planification d'activité de formation.

Un sommaire

Le processus de présentation et d'interprétation des données a suivi l'ordre des événements du mouvement d'analyse décrit dans le tableau 3.1 et la figure 3.5 du troisième chapitre. Les données du premier mouvement, que l'on retrouve principalement à l'annexe VIII, ont servi, à partir de documents ou de situations existantes, à établir les bases sur lesquelles l'appareillage méthodologique s'est graduellement constitué pour tenter de répondre, le plus adéquatement possible, aux questions et objectifs de recherche.

Toujours en lien étroit avec les questions et objectifs de la recherche, le deuxième mouvement, le plus lourd, a permis de recueillir et de traiter une quantité considérable de données qualitatives. Ces données ont généré, à partir des propos recueillis auprès des apprenants et des intervenants, un ensemble de catégories et de sous-catégories se traduisant par des compétences et des conditions de formation.

Dans un dernier mouvement d'analyse, un questionnaire, construit à partir des compétences et des conditions ressortant du deuxième mouvement d'analyse, a permis d'étendre la partie de la recherche à un ensemble plus grand de directeurs impliqués et engagés dans un processus de formation continue, tout en fournissant des résultats sur l'importance relative des conditions de formation et des compétences identifiées.

Les principaux phénomènes mis en relief dans ce chapitre réfèrent d'abord à des informations déjà existantes tels les plans de cours et les évaluations de ces mêmes cours. Il est loisible de constater que les objectifs tirés des plans de cours couvrent les grands domaines de la littérature tels qu'identifiés dans le cadre de référence. De plus, les apprenants témoignent d'une forte satisfaction à l'égard de la formation reçue.

Ces premiers éléments ont servi de base à la collecte des données du premier objectif de recherche et ainsi permis d'identifier les principales compétences issues des activités de formation. Ces compétences, proposées par les apprenants et les intervenants, sont regroupées sous quatre catégories ou strates d'arche technique, relationnelle, culturelle et symbolique. Pour sa part, le deuxième objectif de recherche, soit la contribution de la formation reçue au développement des compétences, est jugé par les

apprenants, selon une contribution absolue et relative, comme très significative. Cet aspect vient notamment confirmer que les compétences identifiées sont en cohérence avec la formation.

Il est enfin possible de constater que le succès d'une telle formation repose sur un ensemble de conditions (troisième objectif) tant au plan des contenus ou des objectifs visés que des stratégies ou méthodes utilisées, que de l'importance d'établir un dialogue entre les pairs et de compter sur des ressources professorales reconnues.

Certains constats majeurs méritent une discussion plus large, laquelle fait l'objet du chapitre suivant.