

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education  
www.la-recherche-en-education.org

N° 14 (2015), pp. 61-74

## **Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs<sup>1</sup> d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés<sup>2</sup>**

Madeleine Tchimou

Université du Québec à Montréal

[tchimou.madeleine@uqam.ca](mailto:tchimou.madeleine@uqam.ca)

### ***Résumé***

La recherche qui fait l'objet de ce texte porte sur le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université. Le contexte d'exercice du métier de chef d'établissement scolaire au Québec a connu une importante évolution ces dernières décennies.

Recevoir une formation spécifique pour un exercice approprié de ce métier est devenu une obligation sinon une réalité incontournable pour toutes celles et tous ceux qui se destinent à la fonction de direction d'établissement scolaire. Les universités prennent de plus en plus une part active à cette formation. Cet article rend compte de ce que pensent les bénéficiaires eux-mêmes de ce développement professionnel à l'université au regard de leur pratique professionnelle! Cette recherche est de type exploratoire qui se veut principalement descriptive tout en s'inscrivant dans une perspective qualitative. Les résultats de l'étude permettent de déduire que l'impact de la formation à l'université des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire, est bien réel à bien des égards, mais se révèle toutefois modeste au regard de la pratique du métier.

**Mots-clés :** Formation – Développement professionnel – Université – Chef d'établissement scolaire

### **Introduction**

Une formation professionnelle particulière des chefs d'établissement scolaire devient de plus en plus incontournable ces dernières décennies partout dans le monde. Les contextes d'exercice en constant changement obligent cette catégorie de professionnels à, non seulement, actualiser leurs connaissances dans le domaine, mais également à se doter de compétences spécifiques pour un exercice efficace du métier. Pour sa part, le gouvernement du Québec a fait de la formation des chefs d'établissement scolaire une priorité systématique depuis 2001 dans le but de professionnaliser ces derniers, autrement dit, les doter de compétences requises pour une direction efficace afin de répondre aux objectifs d'amélioration des résultats et de réussite des élèves (Mels, 2008).

Il faut souligner qu'au Québec, la formation des chefs d'établissement scolaire ainsi que le développement de leurs compétences est une responsabilité partagée entre différents acteurs

notamment les directions d'établissement scolaire, l'autorité ministérielle en charge de l'éducation, les commissions scolaires, les associations professionnelles et les Universités (Bernatchez, 2011; Tchimou, 2013).

Cet article porte spécifiquement sur la contribution des universités, notamment l'Université du Québec en Outaouais (UQO), à la formation des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire. En plus de rendre compte du programme et des dispositifs mobilisés pour la formation de ces praticiens dans cette université, l'étude offre l'occasion de faire partager le point de vue des bénéficiaires quant à la pertinence de la formation reçue au regard de l'exercice du métier de directeur d'école.

## 1. Problématique et cadre théorique

Dans un passé récent, très peu de systèmes éducatifs, dans la plupart des pays de l'OCDE, exigeaient une qualification particulière pour accéder à la fonction de direction d'établissement scolaire. Au Québec, comme dans certains pays d'Europe, la plupart des chefs d'établissement et des personnes qui aspirent à le devenir sont enseignants, autrement dit, ont une formation initiale d'enseignant couplée de certains critères dont celui de totaliser un certain nombre d'années d'ancienneté (Bernatchez, 2011; Brassard, 2004; Morel et Verhaevet, 2007; Pointereau, 2008). Tout autant que l'exercice de la fonction se déroulait dans des environnements et structures organisationnelles stables, l'exigence d'une formation professionnelle particulière ne semblait pas s'imposer. Le mode de gestion était plus souvent qu'autrement descendant, ancré dans une dynamique de normalisation des actions et des comportements des acteurs à travers la standardisation, la prévisibilité des tâches, le respect des règles, etc. (Brassard 2012, Pelletier, 2011 ; Tchimou, 2012 et 2014).

Autrement dit, l'exercice de la fonction de direction d'établissement scolaire était assujéti à des encadrements hiérarchiques et systémiques. La capacité d'action du chef d'établissement se limitait davantage à l'application et à l'observation des normes et règlements définies par l'autorité centrale notamment le ministère en charge de l'éducation et ses directions spécialisées. Force est de reconnaître que le métier de chef d'établissement scolaire a évolué de façon importante ces dernières décennies.

Une lecture contemporaine des politiques publiques en éducation donne à penser que certains facteurs nés de ces politiques ont pu contribuer considérablement à l'évolution de ce métier et de son contexte d'exercice. Ces facteurs réfèrent aux nouveaux modes de régulation de l'éducation et les logiques d'action et mécanismes de coordination qui y sont associés et qui induisent un profond changement de culture de gestion. Il s'agit entre autres, de la nouvelle gouvernance de l'action publique et la prescription d'un cadre global de gestion axée sur les résultats (Brassard, *et al.*, 2013; Bureau et Naves, 2015; Maroy, 2013; Lessard, 2010).

Ces nouveaux modes de régulation sont porteurs de structuration tant des pratiques des chefs d'établissement que du contexte organisationnel dans lequel ces derniers sont appelés à évoluer.

Par rapport à la gouvernance par exemple, le milieu de pratique du chef d'établissement scolaire d'aujourd'hui se révèle marqué par de multiples enjeux et une diversité de situations à la fois internes et externes induisant de la complexité dans l'exercice du métier. La gouvernance, comme le soulignent certains auteurs (Denecker et Gather Thruler, 2011; Dutercq et Cuculou, 2011; Le Galès, 2006), est associée à l'idée d'élargissement du cercle décisionnel, à la redistribution des pouvoirs, à la coresponsabilité de l'action publique. C'est dans une telle perspective de gestion de l'action publique que les établissements scolaires de

la plupart des pays de l'OCDE sont invités à se doter de structures de gouvernance ouvertes à différents acteurs et partenaires. L'apparition des Conseils d'établissement, des organismes de participation des parents ou autres structures de participation et collaboration, dans bien de contextes, participe de cette nouvelle gouvernance (Lapointe et Dembélé, 2012; Mels, 2009; OCDE, 2008).

Les chefs d'établissement d'aujourd'hui doivent donc être disposés à composer avec les différents acteurs en présence notamment, gérer les relations avec les parents, coordonner les équipes-écoles ou équipes pédagogiques, collaborer avec les élus et autres membres de la communauté bref, gérer la complexité (OCDE, 2003; Pointereau et De Saint-Do, 2014, 2010).

En ce qui concerne le nouveau cadre global de gestion axée sur les résultats, nombre d'auteurs l'associent à un mode de gouvernance inspiré des théories économiques et des pratiques usuelles de gestions du secteur privé, importées et implanté dans la gestion du secteur public dont celle de l'éducation (Brassard, 2012; Dembélé *et al.*, 2013, 2008; Dutercq et Mons, 2015; Tchimou, 2014). La logique d'action privilégiée par ce nouveau cadre de gestion s'articule, entre autres, autour de la grande importance accordée à la notion de résultats dans l'action de gestion et d'organisation des institutions, la qualité des services offerts, l'imputabilité face aux résultats atteints, la reddition de compte, le respect du principe de la transparence, etc. (Gravelle, 2015; Hudon et Mazouz, 2014; Maroy, 2013; Tchimou, 2013, 2014).

Eu égard à ce qui précède, c'est presque un truisme d'affirmer que le métier de chef d'établissement scolaire a beaucoup évolué et qu'il est particulièrement marqué par de profondes mutations qui affectent indubitablement le contexte d'exercice de cette catégorie de professionnels. Or, comme le fait remarquer Berthier (2010), lorsqu'un contexte d'exercice est marqué par de multiples changements et que l'environnement professionnel devient par ailleurs complexe, les savoirs professionnels antérieurs ne suffisent plus à la performance, l'actualisation des connaissances et le développement de nouvelles compétences s'imposent en conséquence. Dans le sens de cette remarque, on peut donc déduire que le nouveau contexte d'exercice exige des chefs d'établissement scolaire d'aujourd'hui, le développement, la maîtrise et la mobilisation d'une diversité de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir appropriés afin de s'ajuster et/ou composer avec la complexité et la diversité des situations dans lesquelles ils sont appelés à intervenir.

Dans cette optique, la formation professionnelle continue serait, selon certains auteurs (Berthier, 2010; Bruley et De Ferrari, 2014; Eneau, 2011; Merhan, 2014; OCDE, 2008), l'une des voies incontournable pour faire face aux changements.

Autrement dit, recherches et Politiques publiques s'accordent pour reconnaître l'importance de l'évolution du métier du chef d'établissement, de sa redéfinition et le besoin de former spécifiquement à ce métier (Dembélé *et al.*, 2013; Brassard, 2012; Maroy, 2013; Endrizzi et Thibert, 2012; Tchimou et Toussaint, 2015).

### **1.1. Besoin de formation spécifique au métier**

Quel que soit le contexte impliqué, certains auteurs estiment que cette formation spécifique à l'intention des chefs d'établissement scolaire doit être pensée selon une logique de préparation à la fonction de direction d'établissement scolaire. En d'autres mots, le plan de formation doit être construit à partir d'une analyse des pratiques de référence et organisé autour des compétences professionnelles jugées essentielles à l'exercice du métier auquel ces

praticiens se destinent. (Schwarz, 2013; Hébrard, 2011; Perrenoud, 2000 (b); Mels, 2008; D'Arrisso, 2015; Lapointe et Archambault, 2014; Tchimou et Toussaint, 2015).

Dans bon nombre de contextes, un référentiel de compétences et autres documents de référence sont les principes organisateurs du plan de formation des acteurs qui participent à cette formation spécifique. Au Québec depuis 2001, un arrêté ministériel fait obligation aux chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire d'entreprendre et de réussir une formation de 2<sup>e</sup> cycle universitaire en vue de maîtriser les connaissances de base de la fonction de direction d'établissement. Un référentiel de métier décliné en compétences professionnelles a été élaboré afin d'orienter à la fois la formation et l'exercice du métier (Mels, 2008).

Ce référentiel se décline en quatre grands domaines de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines et les ressources matérielles et financières et six capacités dites transversales : méthode/démarche; communication; leadership/sens politique; interaction/coopération; évaluation/régulation; éthique. Les universités sont invitées à s'inspirer de ce référentiel pour la formation des étudiants inscrits au programme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation (Bernatchez, 2011; Tchimou et Toussaint, 2015).

## 2. Objectifs de l'étude

Cette étude a pour objectifs d'une part, de décrire et analyser le contenu du programme de formation offert aux étudiants de l'UQO inscrits au programme du DESS en gestion de l'éducation et d'autre part, de recueillir et analyser le point de vue de ces derniers sur la cohérence et la pertinence de cette formation au regard de l'exercice de la fonction de direction d'établissement scolaire dans le contexte actuel de régulation de l'éducation.

## 3. Sur le plan méthodologique

Cette recherche est de type exploratoire qui se veut principalement descriptive tout en s'inscrivant dans une perspective qualitative. Dans un premier temps, l'analyse du programme de formation offert au DESS en gestion de l'éducation à l'UQO a fourni un angle pertinent pour tenter de comprendre et situer l'adéquation — contenus de formation offerts — et — les possibilités de construction et de développement de compétences propres à l'exercice du métier de chef d'établissement scolaire. Ensuite, des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées auprès de deux cohortes d'étudiants du DESS en gestion de l'éducation pour recueillir leur point de vue sur la formation reçue et l'impact qui en découle au regard de l'exercice du travail de direction d'établissement scolaire.

### 3.1. L'échantillon

Il est composé de deux cohortes d'étudiants inscrits au DESS (2011 et 2012). N = 12 participants : 10 femmes et 2 hommes dont 5 aspirants directeurs d'école associés aux **Répondants A**; 4 étudiants en situation de direction adjointe, associés aux **Répondants B**; 3 étudiants ayant un statut temporaire de remplaçant de direction associés aux **Répondants C**.

## 4. Description et analyse du programme de formation au DESS à L'UQO

Tel qu'évoqué précédemment l'UQO, à l'instar des autres universités du réseau UQ, offre un programme de DESS qui vise le développement de compétences professionnelles propres à la fonction de direction d'établissement scolaire. Le programme est structuré selon une approche par compétences, différentes ressources et dispositifs sont mobilisés dans l'optique de permettre aux professionnels en formation de développer des compétences ainsi que des

capacités dites transversales visées par le Ministère en charge de l'éducation, mais également selon la perspective privilégiée par L'UQO.

Pourquoi la perspective de l'UQO? Des études ont démontré que la perspective du milieu de formation influence nécessairement la façon de concevoir la formation offerte (Eneau, 2011; Schwartz, 2013). Étant donné que cette étude réfère à la formation des chefs d'établissement scolaire à l'université, nous estimons qu'il serait intéressant de voir dans quelle mesure la perspective privilégiée par l'université d'accueil vient colorer la formation offerte.

#### **4.1. La perspective de l'UQO**

Dans le cas spécifique de l'UQO, la prise en charge du processus de formation des étudiants directeurs et aspirants directeurs s'effectue en fonction de trois axes principaux : (i) l'axe collectif; (ii) l'axe individuel; (iii) l'axe professionnel. Les activités d'enseignement et d'encadrement sont structurées en fonction de ces axes. Autrement dit, certains cours sont obligatoires pour l'ensemble des étudiants de ce programme et doivent être pris dans l'ordre au premier, deuxième et troisième trimestre, tandis que d'autres cours sont optionnels et offerts en supervision en fonction des besoins particuliers des professionnels en formation.

##### **4.1.1. L'axe collectif**

Cet axe tient compte des besoins communs à l'ensemble des étudiants regroupés dans une cohorte. À travers des dispositifs variés, le programme offre un espace de socialisation sous diverses formes dont entre autres :

- *le partage d'expériences collectives* à travers l'analyse de pratiques professionnelles en classe telle que l'étude de situations authentiques;
- *le développement et la construction de réseaux de connaissances socioprofessionnels.*

En effet, l'analyse du contenu du programme de DESS permet de constater que le cheminement communément partagé à travers différents cours favorise, dans une certaine mesure, la construction de réseau professionnel non seulement entre pairs en formation mais également avec les personnes ressources issues des milieux de pratique. En d'autres termes, les conférenciers des milieux de pratique dont nous sollicitons l'intervention dans nos cours contribuent indubitablement à éclairer le parcours professionnel et personnel des étudiants tout en leur offrant ainsi l'occasion de se créer un réseau personnel et professionnel.

Par ailleurs, la perspective de l'UQO met un accent particulier sur le rapport théorie-pratique pour diverses raisons. D'abord cette logique d'action offre l'occasion aux professionnels en formation de développer des savoirs théoriques, tout en leur permettant de s'outiller à l'appropriation de savoir-faire méthodologique dans la résolution des problèmes rencontrés dans le milieu de pratique. Cette approche leur permet également de s'exercer au développement de la pensée critique dans l'utilisation des résultats de recherche pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. En effet, plutôt que de rechercher « *des recettes magiques, des trucs et astuces, etc.* », pour résoudre les problèmes rencontrés dans l'exercice de leur fonction (en général, c'est la première des choses que ces étudiants demandent à obtenir dès le début des cours), la perspective privilégiée les sensibilise au fait que la recherche, à tout le moins l'utilisation des résultats de recherche, devrait être considérée comme un moyen appréciable pour trouver des solutions originales aux difficultés rencontrées. En outre, cette possibilité offre, selon nous, l'occasion d'actualiser leurs connaissances personnelles et professionnelles tout en leur permettant de contribuer à l'amélioration des pratiques de direction d'établissement scolaire.

Le cours obligatoire «*Méthodologie et le développement de l'identité professionnelle en administration scolaire*» par exemple, permet d'aborder les savoirs ci-dessus évoqués car il met, entre autres, un accent particulier sur une des capacités transversales du référentiel de compétence : méthode/démarche. Cette capacité induit l'observation de la rigueur scientifique dans toute méthode de travail ou une démarche de résolution de problème. On peut donc dire que la perspective privilégiée permet à l'UQO de faire le pont entre le référentiel de compétences du Mels et sa propre logique de formation qui vise non seulement à préparer des directeurs d'école éclairés sur des savoirs théoriques de référence, mais également à les habiliter au transfert de ces savoirs dans le monde réel de leur pratique.

Une telle logique d'action rejoint un peu la conception de la formation des professionnels à l'université selon Eneau (2011). D'après cet auteur,

*« la formation à l'université ne saurait se résumer à la formation pure et simple d'acteurs prêts à l'emploi [...]. Toute " professionnalisante " qu'elle puisse se prétendre, elle ne peut se départir de sa fonction spécifique de lieu de recherche scientifique, lieu d'appropriation de savoirs et de construction de compétences distinct du champ de la pratique. »* (Eneau, 2011 p. 101).

#### **4.1.2. L'axe individuel**

Cet axe prend appui sur les besoins spécifiques et le cheminement particulier de chaque apprenant. Les étudiants d'une cohorte s'engagent certes dans un processus de formation professionnelle collectivement, mais il s'agit d'abord et avant tout d'une formation en cours de carrière, ancrée dans une dynamique faite à la fois de rupture et de continuité dans un parcours individuel de développement professionnel et de construction identitaire.

C'est donc un axe essentiellement orienté sur le cheminement particulier et les besoins spécifiques de chacun et aussi structuré autour des cours à la fois optionnels et en supervision. Les cours tels les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines, administratives matérielles, financières, etc., s'inscrivent un peu dans cette logique. Leur choix se fait en fonction de la trajectoire particulière et/ou des besoins particuliers actuels et/ou futurs de chaque professionnel en formation. C'est probablement ce qui fait dire à Becker (2007) que la construction identitaire est un processus en partie individuel, lié à l'histoire de l'individu et notamment à sa trajectoire sociale et à son positionnement social du moment.

#### **4.1.3. L'axe professionnel**

Ici, chaque étudiant est accompagné dans sa démarche de développement professionnel à travers divers dispositifs et activités opératives susceptibles de lui permettre de faire une immersion dans un contexte d'action professionnelle et interagir directement avec d'autres acteurs professionnels, toute chose indispensable à la construction et au développement professionnel identitaire. Les cours tels le « *Mentorat* » et le « *Practicum* » (plus ou moins apparentés au stage pour les étudiants du DESS) s'inscrivent dans cet axe professionnel. Par les tâches qu'elles offrent, ces activités de formation favorisent prioritairement la construction de savoirs d'action et l'exercice des rôles professionnels auxquels se destinent ces professionnels en formation.

Comme on pourra le constater, l'analyse des éléments du programme de DESS a servi de point d'ancrage pour recueillir la perception de cette formation par les intéressés en rapport avec l'exercice de la fonction de direction. Autrement dit, que pensent les étudiants de la formation reçue au regard de leur développement de compétence pour un exercice pertinent du métier de chef d'établissement scolaire? Les réponses obtenues dans les entrevues individuelles auprès des participants de l'étude donnent quelques indices de cette perception.

## 5. Perception de l'impact de la formation selon les bénéficiaires

L'analyse des données recueillies révèle des perceptions plutôt mitigées quant à l'impact de la formation au regard du développement de compétences pour l'exercice de la fonction de direction. Il ressort des propos de la plupart des répondants que la formation au DESS peut se révéler, à bien des égards, bénéfique pour s'engager dans la fonction de direction. Selon eux, elle contribue, entre autres, à l'adoption de comportements éclairés et efficaces et à la construction de certaines compétences susceptibles d'orienter certains actes professionnels tels qu'«assurer l'agir compétent dans sa propre pratique et dans celle de chaque membre du personnel» (Référentiel Mels, 2008).

Les propos suivants d'un répondant (partagés par plusieurs d'entre eux) témoignent de ce regard qu'on pourrait qualifier de positif en termes de perception relativement à la formation reçue :

*« Dans le cours sur la gestion du changement et la résolution des problèmes complexes, j'ai appris que lorsqu'un changement est imposé (par la commission scolaire ou le Mels), quelle qu'en soit l'urgence, il faut prendre le temps de se l'approprier, de le planifier, savoir l'arrimer à ce qui existe déjà, se fixer des objectifs de sensibilisation afin de favoriser l'adhésion des membres de l'équipe [...]. En effet, sans ce cours, j'aurais probablement voulu imposer des changements de pratique rapidement, à savoir décider tout de suite quels règlements changer afin de satisfaire la demande du supérieur hiérarchique. » Répondant A2*

Cet autre répondant pense que certaines activités de la formation telle que, l'intervention des ressources expérimentées dans les cours, est de nature à éclairer leurs choix futurs tout en les aidant à prendre des décisions importantes quant à la suite à donner à la trajectoire de carrière.

*« Moi je trouve ça génial de faire venir des directeurs et directrices déjà en poste pour nous parler de la réalité du métier. Au moins on sait ce qui nous attend concrètement sur le terrain. Quand je les entends parler de leurs expériences parfois très difficiles, je me demande si j'ai vraiment envie d'aller en direction! Aussi, ça permet de réfléchir et de s'ajuster si on veut y aller ou pas... euh, euh en direction... » Répondant A5*

### 5.1. Autour de la cohérence des cours offerts et le développement professionnel

Au regard de la cohérence des cours offerts et le développement professionnel, la majorité des répondants admettent que tous les cours au programme concourent à leur développement professionnel et identitaire. Quelques-uns estiment toutefois que certains de ces cours les préparent, particulièrement mieux que d'autres, à se projeter rapidement dans la réalité du milieu de pratique.

Ainsi, à la question, *d'après votre expérience, quels sont les cours ou activités qui contribuent de façon significative à vos besoins ou attentes en termes de développement professionnel?*, la réponse semble dépendre des besoins à court et à moyen terme des répondants ou encore de leur trajectoire particulière (i.e. aspirant directeur, situation de direction adjointe, etc.).

Les propos suivants sont révélateurs de ces points de vue variables en fonction des besoins ou de la trajectoire quant aux activités d'enseignement qui contribueraient significativement au développement professionnel des participants :

*« Tous y contribuent, mais si je dois en nommer quelques-uns, je dirais les cours de mentorat (parce qu'ils nous obligent à travailler avec un gestionnaire en fonction) et le cours de gestion axée sur les résultats (englobant le Leadership pédagogique). Les activités qui visent l'analyse réflexive sont très pertinentes également. » Répondant C2*

« Pour moi, quand on se réfère à la confection des tâches comme on a vu dans le cours gestion scolaire et direction pédagogique, il faut se dire que rien n'est fixé avant le 15 octobre. Même si l'idéal serait que nous puissions définir dès maintenant notre modèle de service, des imprévus peuvent survenir en tout temps et il faut être prêt (et souple) à y faire face. » **Répondant B1**

« Je peux dire que... euh...je veux dire que... dans le cours sur la gestion scolaire et la direction pédagogique, on a vu que la gestion des imprévus occupe beaucoup de place et la direction d'école doit prioriser les urgences du quotidien. Cela ne doit pas tout de même pas empêcher de se fixer des objectifs et des échéanciers tout en ayant conscience qu'il ne sera pas toujours possible de les respecter. Ce cours aide à se faire déjà une tête sur ces aspects de la gestion scolaire. » **Répondant A3**

## 5.2. Conception du développement professionnel selon les participants

De façon générale, les participants reconnaissent l'apport positif de la formation pour l'exercice de la fonction de direction. Ils font toutefois remarquer dans la même veine, que la véritable appropriation de l'agir compétent professionnel en matière de gestion scolaire deviendra une réalité pour les uns et les autres que lorsqu'ils seront en situation réelle de direction d'établissement. Ainsi, à la question: Le programme du DESS dans sa forme actuelle, vous permet-il d'assurer votre développement professionnel et d'en investir les acquis dans votre pratique professionnelle?

Voici ce que pense ce répondant, point de vue partagé par la plupart d'entre eux :

« Effectivement, le DESS nous permet de bien se projeter dans la profession. Évidemment, rien ne vaut une bonne expérience réelle, sur le terrain. Je crois que ce qui m'a aidé est le fait d'avoir été rapidement en fonction. J'ai pu faire des liens concrets avec la réalité du travail. Tant les analyses réflexives que l'exposition à de la matière théorique et des travaux pratiques m'ont enrichi tout le long du processus. » **Répondant B3**

Une telle perception rejoint, dans une certaine mesure, la conception du développement de compétences de certains auteurs (Le Boterf, 2007 et 2003; Jonaert *et al.*, 2004) qui estiment en effet que la compétence ne peut se construire, se manifester et s'apprécier qu'en situation.

D'autres participants pensent qu'un bon développement professionnel résiderait dans l'alternance formation initiale, insertion en milieu de pratique et formation continue. Les propos suivants d'un répondant en disent long sur cette conception de la formation à visée professionnalisante des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire.

« Je serais tenté d'éviter qu'un étudiant ou étudiante ne complète son parcours sans avoir expérimenté le terrain. Il faudrait garder au moins 2 cours obligatoires après l'entrée en fonction pour voir comment on peut faire le lien entre le travail de direction et ce que nous avons appris pendant la formation. Je constate que des étudiants complètent le programme avant de se lancer. C'est une erreur importante selon moi. » **Répondant C1**

## 6. Éléments de discussion et conclusion

L'évolution du contexte d'exercice du métier de chef d'établissement scolaire exige de plus en plus des personnes qui y aspirent de se soumettre à une formation spécifique à visée professionnalisante. Dans la plupart des contextes nationaux, des dispositifs variés sont mobilisés pour orienter cette formation, les universités sont également sollicitées pour y contribuer. Notre étude s'est donné pour objectifs d'une part, de rendre compte du programme de formation offert aux étudiants directeurs et aspirants directeurs d'école, à l'Université du



Québec en Outaouais (UQO) et d'autre part, de recueillir et analyser le point de vue de ces derniers sur la cohérence et la pertinence de cette formation au regard de l'exercice de la fonction de direction d'établissement scolaire dans le contexte actuel de régulation de l'éducation.

L'analyse des contenus du programme a permis de constater que l'UQO est allée au-delà du référentiel prescrit par les commanditaires de la formation (Mels, Commissions scolaires, Associations professionnelles en gestion de l'éducation) en privilégiant une approche spécifique de formation qui allie la construction et l'appropriation de savoirs académiques à la familiarisation et à la construction de compétences professionnelles jugées nécessaires à l'exercice du métier de chef d'établissement scolaire. Plutôt que de préparer des acteurs prêts à l'emploi comme le faisait remarquer Eneau (2011), une analyse plus fine de la perspective de l'UQO donne à penser que cette université est davantage animée par le souci de former des professionnels capables de réfléchir sur leur pratique, de se construire des façons de faire originales et efficaces pour mieux intervenir dans un contexte d'exercice de plus en plus complexe.

Certes, le développement des compétences professionnelles se trouve au cœur des plans de formation des universités participantes afin de répondre à la commande des acteurs et partenaires socio-politiques. La prescription d'un référentiel de compétences pour orienter la formation des directeurs d'établissement scolaire à l'université est révélatrice, dans une certaine mesure, de la structuration de l'action et des plans de formation des institutions universitaires. Toutefois, une telle orientation de l'action ne devrait pas empêcher l'université, comme le soulignent Savarieau et Ardouin (2011), d'observer la distance critique nécessaire par rapport au milieu de pratique en privilégiant des dispositifs combinatoires qui allient pratique et intégration des acquis académiques et théoriques.

Depuis 2001, un arrêté ministériel rend obligatoire la formation des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire du Québec. L'interrogation légitime que l'on ne saurait passer sous silence consiste à savoir si cette formation répond aujourd'hui aux besoins des acteurs auxquels elle s'adresse ? Autrement dit, la formation offerte à l'université permet-elle aux professionnels en formation de développer les compétences requises pour un exercice approprié du métier de chef d'établissement scolaire? Comme nous venons de le voir précédemment, les propos des répondants au regard de l'impact de la formation sur le développement de compétences pour un meilleur exercice du métier ont fourni quelques éléments de réponses.

En effet, l'analyse des données recueillies auprès des participants de l'étude montre que l'impact de la formation des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire, quoique bien que réel, se révèle toutefois modeste au regard de la pratique du métier. Les effets bénéfiques de cette formation, du point de vue de ces derniers, résident davantage dans la potentialité de les préparer à se projeter dans la fonction à partir de certaines activités d'enseignement dans la mesure où ces activités leur permettent de se faire une idée de la réalité du milieu de pratique auquel ils se destinent. Indépendamment de cette potentialité, presque tous s'accordent sur un point à savoir que la véritable construction et développement de compétences ne s'actualisent qu'en situation authentique.

Un tel constat donne à penser que quels que soient les moyens prescrits pour orienter la formation, couplés de dispositifs particulièrement privilégiés, l'université ne saurait prétendre à la professionnalisation des chefs d'établissement scolaire, elle peut dans une certaine mesure

les accompagner dans cette perspective. C'est ce qui a fait certainement dire à Bruley et De Ferrari (2014) que l'université ne professionnalise pas, mais accompagne plutôt à la professionnalisation. En effet, à travers des dispositifs privilégiés, l'université offre l'occasion aux professionnels en formation de s'imprégner et de construire entre pairs différents types de savoirs indissociables notamment les savoirs académiques, le savoir-faire méthodologique et les savoirs de l'expérience. Dans une telle perspective, on pourrait espérer qu'ils seront en mesure de mobiliser les ressources nécessaires pour opérer le transfert des savoirs théoriques acquis lors de leur formation à l'université dans le contexte réel d'exercice contribuant ainsi à leur propre professionnalisation.

Si les résultats de cette seule étude indiquent que l'impact de la formation des chefs d'établissement à l'université se révèle modeste en termes de développement professionnel pour l'exercice efficace de la fonction de direction d'établissement, nous pensons qu'une étude élargie aux autres universités participantes à ce programme de formation permettrait de se situer sur la portée réelle et globale de ce programme de formation à visée professionnalisante. Ce serait par ailleurs l'occasion, après plus de quinze années de mise en œuvre, de vérifier dans quelle mesure le programme du DESS en gestion de l'éducation a-t-il répondu ou non aux attentes ayant initialement fondé sa prescription au regard du Ministère, des Commissions scolaires, des Universités participantes et des bénéficiaires eux-mêmes sur une plus large échelle.

### Notes

1. Dans ce document, les termes «chef d'établissement scolaire; directeur d'école ou directeur d'établissement scolaire» sont employés de façon interchangeable!
2. Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans intention discriminatoire et uniquement dans le but d'alléger le texte.

### Références bibliographiques

- BECKERS, J. *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, De Boeck, Édition 1, 2007.
- BERNATCHEZ, J. La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe, *Télescope*, vol. 17, n° 3, 2011, pp. 158-175.
- BERTHIER, J-L. *La formation des cadres et des personnels de direction à l'Éducation nationale*, Paris, Édition Berger Levrault, 2010, 448 pages.
- BRASSARD, A. La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation, *Éducation et Francophonie*, XXXII, (2), 2004, pp. 36-61.
- BRASSARD, A. « La GAR, d'hier à aujourd'hui : une approche nouvelle et prometteuse à la gestion du système d'éducation ? » Communication présentée à la 9<sup>ème</sup> journée scientifique de l'ADERAE, novembre, 2012.
- BRASSARD, A.; LUSIGNAN, J. et PELLETIER, G. « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique ». Dans C. Maroy (sous la direction), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2013.
- BRULEY, C. et DE FERRARI, M. « Accompagner la professionnalisation en formation initiale : quelle reconnaissance ? », 53<sup>e</sup> Rencontre de l'ASDIFLE, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, 21 mars 2014.
- BUREAU, D. et NAVES, M-C. *Quelle action publique pour demain ? Cinq objectifs, cinq leviers*. Rapport France stratégie 3 avril 2015, disponible sur l'internet [www.strategie.gouv.fr](http://www.strategie.gouv.fr).

- D'ARRISSO, D. (2015). « La place du leadership dans la restructuration de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec ». Dans Yves Dutercq, Monica Gather Thurler et Guy Pelletier (sous la direction), *Leadership éducatif : entre défi et fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- DEMBÉLÉ, M.; DENIGER, Marc-André ; GOULET, S. et TCHIMOU, D. M. « Le modèle québécois de gestion axée sur les résultats : Antécédents historiques et pratiques actuelles ». Communication avec l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire (ACEAS) au *Congrès annuel de la SCÉÉ à l'Université de la Colombie-Britannique à Vancouver*, du 29 mai au 3 Juin, 2008.
- DEMBÉLÉ, M.; GOULET, S.; LAPOINTE, P.; DENIGER, M-A.; GIANNAS, V. et TCHIMOU, D. M. « Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats ». Dans C. Maroy (sous la direction), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2013, 256 pages. Disponible sur l'internet : <http://www.crcpe.umontreal.ca/publications/documents/Presentation.pdf>.
- DENECKER, C. et GATHER THURLER, M. « Les gouvernances éducatives et leur impact sur le travail réel des chefs d'établissements scolaires en Suisse romande ». *Symposium Du global au local : la gouvernance de l'éducation par l'accountability et les indicateurs*. Louvain-la-Neuve, du 12 au 14 septembre 2011.
- DUTERCQ, Y. et CUCULOU, S. « La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? » *Symposium Du global au local : la gouvernance de l'éducation par l'accountability et les indicateurs*. Louvain-la-Neuve, du 12 au 14 septembre 2011.
- DUTERCQ, Y. et MONS, N. « Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing? » Dans Yves Dutercq, Monica Gather Thurler et Guy Pelletier (sous la direction), *Leadership éducatif : entre défi et fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- DUTERCQ, Y.; GATHER-THRULER M. et PELLETIER, G. (sous la direction) *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. De Boeck Coll., Perspectives en éducation et formation, 2015, 184 pages
- ENDRIZZI, L. et THIBERT, R. Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°73. Disponible sur l'internet : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>
- ENEAU, J. « Faut-il “ professionnaliser ” les métiers de la formation à l'université ? » *Communication Au colloque du réseau des universités préparant aux métiers de la formation : Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?* Avignon, 12 et 13 mai, 2011.
- ERHAN, F. Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio, *Éducation et francophonie*, vol. XLII: 1 – printemps 2014.
- GRAVELLE, F. Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 13, 2015, pp. 5-20. Disponible sur l'internet : [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org).
- HÉBRARD, P. « Professionnalisation ou De-professionnalisation des formateurs: la responsabilité des universités ». *Communication Au colloque du réseau des universités préparant aux métiers de la formation : Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?*, Avignon, 12 et 13 mai, 2011.
- HUDON, P.-A. et BACHIR MAZOUZ. Le management public entre « tensions de gouvernance publique » et « obligation de résultats » : Vers une explication de la pluralité du management public par la diversité des systèmes de gouvernance publique, *Gestion et management public*, vol. 3, n° 2, *Perspective de Recherche en management international*, AIRMAP, 2014/4.
- JONAERT, P.; BARRETTE, J.; BOUFRAHI SAMIRA et MASCIOTRA, D. Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, 2004, pp. 667-696.

- LAPOINTE, P. et ARCHAMBAULT, J. « Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec ». Dans M. Garant et C. Letor (sous la direction), *Encadrement et leadership : nouvelles pratiques en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck, 2014.
- LAPOINTE, P. et DEMBÉLÉ, M. « La réception et la mise en œuvre des politiques de gestion axée sur les résultats par les directions d'établissement d'enseignement au Québec ». *9<sup>e</sup> Journée scientifique de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE)*. Trois-Rivières, Québec, 2012.
- LE BOTERF, G. *Développer la compétence des professionnels*. Paris, Les éditions d'organisation, 2003.
- Le BOTERF, G. *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, Les éditions d'organisation, 2007.
- LE GALÈS, P. Gouvernement et gouvernance des territoires, *La Documentation Française*, n° 922, Collection problèmes politiques et sociaux, mars 2006.
- LESSARD, C. *Le progrès scolaire, entre impératif de succès et l'amélioration des pratiques : des écueils à éviter*. Conférence d'ouverture de la rencontre nationale des gestionnaires de l'éducation Laval, 18 mai 2010.
- MAROY, C. *La trajectoire de la « Gestion axée sur les résultats » au Québec : récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative*. Rapport de l'axe 1 du projet de recherche New-AGE Québec, septembre 2013.
- MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008.
- MELS. *La convention de partenariat, outil d'un nouveau mode de gouvernance : guide d'implantation*. Québec, Gouvernement du Québec, 2009.
- MOREL, M. et VERHAEVERT, P. *Chef d'établissement scolaire en Belgique et en France : perspectives croisées*. Travail de recherche du groupe orientation dirigé par Michèle Garant, 2007.
- OCDE. « L'école de demain, la demande scolaire : Conceptions, participation, choix Direction de l'éducation ». Version préliminaire du Rapport de synthèse *Comprendre la demande scolaire*, établi par le programme du CERI (Centre pour la recherche et l'innovation de l'enseignement), 2003.
- OCDE. « Études de cas sur la direction des systèmes ». Dans Beatriz Pont, Deborah Nusche et David Hopkin (sous la direction), *Améliorer la direction des établissements scolaires*, vol. 2, OCDE, 2008.
- PELLETIER, G. La formation des dirigeants : d'hier à aujourd'hui, *Le Point en administration de l'éducation*, vol. 13, n° 4, 2011, pp. 30-33.
- PELLETIER, G. *Entre pilotage par les résultats et leadership participatif : enjeux, défis et avatars de l'encadrement des réseaux scolaires au Québec*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- PERRENOUD, P. Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Communication dans le cadre du colloque : *Alternance et complexité en formation*, Bordeaux, 16-18 mars 2000b.
- POINTEREAU, D. (2008). Chef d'établissement en Europe : l'unité et la diversité d'un métier complexe en évolution, *Direction*, n° 162, octobre 2008. Disponible sur l'internet : [www.chairelacapitale.enap.ca](http://www.chairelacapitale.enap.ca).
- POINTEREAU, D. et DE SAINT-DO, Y. *Rôle pédagogique du chef d'établissement ; Nouvelles missions, nouveaux outils*, Paris, Berger-Levrault, 5<sup>e</sup> ed., 2010, 237 pages.
- POINTEREAU, D. et DE SAINT-DO, Y. *Rôle pédagogique du chef d'établissement ; Nouvelles missions, nouveaux outils*, Paris, Berger-Levrault, 6<sup>e</sup> ed., 2010, 275 pages.

- SAVARIEAU, B. et ARDOUIN, T. Pédagogie universitaire et professionnalisation en troisième cycle: quel dispositif de formation pour le master 2 pro « Métiers de la formation » de l'université de Rouen ? *Communication au 27<sup>e</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, Université du Québec à Trois Rivières, 14 au 18 mai 2012.
- SCHWARTZ, Y. Conception de la formation professionnelle et double anticipation. Conférence au xx<sup>e</sup> colloque AFIRSE Section portugaise : *La formation professionnelle : la recherche sur ses théories, ses politiques et ses pratiques*. Lisbonne, 31 janvier, 1 et 2 février 2013.
- TCHIMOU, M. D. Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant: une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal, *Revue de la Société canadienne d'éducation comparée et internationale*, vol. 40, n° 1, juin 2011, pp. 97-120.
- TCHIMOU, M. D. Effets de l'évolution des politiques éducatives et curriculaires sur le travail des personnels scolaires : Cas des directions d'école de Gatineau (Québec). Communication au XIX<sup>e</sup> Colloque Afirse : *Revisiter les Études curriculaires : où en sommes-nous et où allons-nous?* Lisbonne, 2, 3 et 4 février 2012.
- TCHIMOU, M. D. Contribution des Universités Québécoises au développement professionnel des gestionnaires d'établissement scolaire : Cas de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Communication au XX<sup>e</sup> Colloque Afirse : *La formation professionnelle : la recherche sur ses théories, ses politiques et ses pratiques*. Lisbonne 31 janvier, 1 et 2 février 2013.
- TCHIMOU, M. D. L'évolution de la gouvernance de l'éducation au Québec: les gestionnaires d'établissement scolaire à l'épreuve des régimes de vérité. Communication présentée au Colloque international : *Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ?* Amiens, l'Université de Picardie Jules Verne, les 17, 18 et 19 novembre 2014.
- TCHIMOU, M. D. et TOUSSAINT, P. La mise en œuvre des programmes de DESS en gestion de l'éducation au Québec: où en sommes-nous? Communication au XXII<sup>e</sup> Colloque international de l'AFIRSE : *Diversité et complexité de l'évaluation en éducation et formation : contributions de la recherche*. Lisbonne, 29-30-31 janvier 2015.

### **Resumen:**

La investigación, que constituí el objeto de este texto, es sobre el desarrollo profesional de líderes y aspirantes a líderes escolares en la universidad. El contexto de ejercicio de la función de director de establecimiento escolar en Quebec ha conocido una importante evolución en las últimas décadas.

Recibir una formación específica para el ejercicio adecuado de esta función se ha tornado una obligación sino una realidad decisiva para todos aquellos y todas aquellas personas destinadas a la dirección de establecimientos escolares. Las universidades desempeñan cada vez más una parte activa en esta formación. Este artículo muestra lo que piensan los propios beneficiarios de este desarrollo profesional en la universidad en relación a su práctica profesional. Esta investigación, de tipo exploratorio, es descriptiva y inscribe se en una perspectiva cualitativa. Los resultados del estudio muestran que el impacto de la formación en la universidad de líderes y aspirantes a líderes de establecimientos escolares, es visible en muchos aspectos, pero se revela, al mismo tiempo, modesta en relación con el ejercicio de la función.

**Palabras-clave:** Formación – Desarrollo profesional – Universidad – Líder de establecimiento escolar

**Abstract**

This text focuses on a research about the professional development of leaders and aspiring school leaders at the university. The school principal profession's context in Quebec has evolved significantly in recent decades.

Receive specific training for appropriate exercise of this profession has become an obligation but a fact of life for all those who intend to school leadership function. Universities are becoming more actively involved in the training. This article reflects the views of the primary beneficiaries themselves at the university in terms of their professional practice! This research is exploratory in nature which wants predominantly descriptive while remaining in a qualitative perspective. The results of the study can be inferred that the impact of training to university leaders and future school leaders, is real in many ways, but still proves to be modest in relation to the profession's reality of work exercise.

**Keywords:** Training – Professional development – University – School leaders

**Resumo**

A investigação, que é o tema deste texto, centra-se no desenvolvimento profissional de líderes e de aspirantes a posições de liderança em estabelecimentos escolares na universidade. O contexto do exercício da profissão de liderança nas escolas no Quebec evoluiu significativamente nas últimas décadas.

Receber formação específica para o exercício adequado da profissão tornou-se uma obrigação, uma realidade incontornável para todos aqueles que pretendem exercer a função de liderança escolar. Neste contexto, as universidades assumem cada vez mais um papel importante na formação desses profissionais. Este artigo reflete as opiniões dos próprios beneficiários deste desenvolvimento profissional na universidade a partir de suas práticas profissionais. Esta investigação é de natureza exploratória e predominantemente descritiva, baseando-se numa perspectiva qualitativa. Os resultados do estudo permitem deduzir que o impacto da formação na universidade para dirigentes e futuros dirigentes escolares é real em muitos aspectos, mas é ainda modesto em relação ao exercício da profissão.

**Palavras-chave:** Formação – Desenvolvimento Profissional – Universidade – Direção de escola