

**ÉTUDE DES PRATIQUES
DE SOUTIEN
ET D'ACCOMPAGNEMENT
DES NOUVELLES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT**

**ÉTUDE DES PRATIQUES
DE SOUTIEN
ET D'ACCOMPAGNEMENT
DES NOUVELLES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT**

Ont participé à la réalisation de la présente étude les organismes suivants :

- Fédération des commissions scolaires du Québec
- Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec
- Association des cadres scolaires du Québec
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
- Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec
- Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
- Association québécoise du personnel de direction des écoles
- Université du Québec à Chicoutimi, administration scolaire
- Université Laval, administration scolaire

Coordination

Martine Gauthier
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Analyse des données

Louise Simon, Ph.D.
Professeure agrégée
Université de Sherbrooke

Rédaction

Marie Giroux, Consultante
en collaboration avec Martine Gauthier
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Soutien technique

Lucie Gagnon, Service des études économiques et démographiques
Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs,
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction des communications,
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Graphisme

Maxine Jutras

TABLE DES MATIÈRES

Les concepts retenus	9
Introduction	9
PARTIE I LES COORDONNÉES DE L'ÉTUDE	11
CHAPITRE 1 LE CONTEXTE, LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODE	11
Le contexte	12
Les objectifs	13
La méthode de recherche	13
Les participants	13
La collecte des données	13
L'analyse et la présentation des résultats	14
PARTIE II LA PRÉSENTATION DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS	15
CHAPITRE 2 LE PORTRAIT DES RÉPONDANTS	15
L'âge et le sexe des répondants	16
La scolarité et les expériences professionnelles	16
Les raisons motivant le choix de la fonction de direction d'établissement	17
La participation à un dispositif de soutien et d'accompagnement	18
Les caractéristiques des établissements dirigés par les accompagnés	19
CHAPITRE 3 LA REPRÉSENTATION DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT	21
Les compétences liées à la fonction de direction d'établissement	22
Les compétences requises	22
Les compétences acquises dans l'enseignement adaptables ou transférables dans la pratique d'une direction d'établissement	23
Les attentes de l'organisation scolaire	25
CHAPITRE 4 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET DE L'ORGANISATION SCOLAIRE	27
Les besoins des nouvelles directions d'établissement	28
Les besoins de l'organisation scolaire à combler par la mise en oeuvre d'un dispositif de soutien et d'accompagnement	29
CHAPITRE 5 LES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT	31
Les fondements	32
Les finalités à atteindre	32
Les objectifs poursuivis	32
Les cibles visées	33
Les éléments liés aux activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement	34
Les outils retenus	35
CHAPITRE 6 LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN ŒUVRE PAR L'ORGANISATION SCOLAIRE	37
Le choix d'un modèle d'accompagnement	38
Les objectifs des activités de soutien et d'accompagnement	38
La responsabilité de déterminer les objectifs de développement	38
Les objectifs de développement liés aux activités	39
Les thèmes des activités d'accompagnement	40
Le choix des thèmes	40
Les thèmes traités lors des activités de soutien et d'accompagnement	40
Les modèles d'accompagnement mis en place dans les organisations scolaires	41
Le cheminement côte à côte	42
CHAPITRE 7 L'APPRÉCIATION DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT	45
Les objectifs atteints, les compétences développées et les impacts du dispositif global de soutien et d'accompagnement	46
Le rôle de la relation vécue à travers le dispositif global de soutien et d'accompagnement	49
La satisfaction générale à l'égard du dispositif global de soutien et d'accompagnement	50
L'amélioration du dispositif global de soutien et d'accompagnement	50
PARTIE III DES DONNÉES COMPLÉMENTAIRES	53
CHAPITRE 8 DES ENTREVUES D'APPROFONDISSEMENT : LE POINT DE VUE DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES	53
Le modèle A	54
Les particularités du modèle	54
Le partage des rôles et des responsabilités	54
Les buts poursuivis	54
L'appréciation du modèle par les acteurs concernés	54
Le modèle B	56
Les particularités du modèle	56
Les buts poursuivis	56
L'appréciation du modèle par les acteurs concernés	56
Le modèle C	58
Les particularités du modèle	58
Les buts poursuivis	58
L'appréciation du modèle par les acteurs concernés	58

CHAPITRE 9 LE POINT DE VUE DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES	63
Les entrevues auprès des associations de directions d'établissement	64
La représentation des compétences requises par la fonction de direction d'établissement	64
Le programme de formation et de perfectionnement des associations	64
Les besoins auxquels le programme des associations répond	64
Les objectifs poursuivis	64
Les caractéristiques du programme des associations	64
L'appréciation du programme des associations	64
L'appréciation du dispositif global de soutien et d'accompagnement	64
Les entrevues auprès des formateurs universitaires	66
La fonction de direction d'établissement	66
Les besoins des directions d'établissement en phase d'insertion professionnelle	66
Les caractéristiques du programme de formation	66
L'appréciation du programme de formation	67
Les activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement	67
CONCLUSION VUE D'ENSEMBLE ET PERSPECTIVES	69
Une synthèse du dispositif global de soutien et d'accompagnement	69
Ses caractéristiques	69
Les axes de développement et les dimensions du processus d'apprentissage	69
Le partage et la complémentarité des rôles et des responsabilités	70
Des observations et des interventions	70
Des voies de développement	71

ANNEXE 1 TABLEAUX ADDITIONNELS	73
---------------------------------------	-----------

ANNEXE 2 LISTE ET COMPOSITION DES COMITÉS ASSOCIÉS À L'ÉTUDE	81
---	-----------

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	
Tableau 1 L'âge des répondants	16
Tableau 2 Le plus haut niveau de scolarité atteint par les répondants	16
Tableau 3 Les postes occupés par les répondants, nombre moyen d'années d'expérience dans chacun et poste actuel	17
Tableau 4 Les facteurs qui incitent à poser sa candidature à un poste de direction d'établissement, pourcentage des accompagnés qui mentionnent l'un ou l'autre des facteurs	17
Tableau 5 La durée de la participation à un dispositif de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés et les accompagnants	18
Tableau 6 Les raisons pour participer au dispositif de soutien et d'accompagnement	18
Tableau 7 Les activités de perfectionnement selon les accompagnants et les superviseurs	18
Tableau 8 Les responsables de l'établissement des objectifs de perfectionnement selon les accompagnants	19
Tableau 9 Les compétences d'une direction d'établissement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	22
Tableau 10 Les compétences professionnelles des enseignants adaptables ou transférables dans la pratique professionnelle d'une direction d'établissement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	24
Tableau 11 Les tâches liées à la fonction d'une direction d'établissement attendues de l'organisation scolaire selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs qui estiment que la tâche est attendue	25
Tableau 12 Les besoins des nouvelles directions d'établissement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	28
Tableau 13 La proportion des besoins comblés par les trois instances engagées dans le soutien aux nouvelles directions d'établissement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs	29
Tableau 14 Les besoins de l'organisation scolaire quant aux réalisations attendues des directions d'établissement qu'un dispositif de soutien et d'accompagnement peut combler selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	29
Tableau 15 Les fondements du dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	32
Tableau 16 Les objectifs du dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	32
Tableau 17 Les cibles visées dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs	33
Tableau 18 Les éléments liés aux activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs qui jugent l'élément important	34
Tableau 19 Le recours à des outils figurant dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement selon les accompagnés et les accompagnants qui disent que chacun des outils mentionnés est utilisé	35
Tableau 20 Les opérations préalables au choix du modèle d'accompagnement selon l'ensemble des réponses des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs	38
Tableau 21 Les responsables de la détermination des objectifs selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs	38

Tableau 22	Le classement des objectifs selon leur degré de poursuite	39
Tableau 23	La manière dont sont choisis les thèmes des activités selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs	40
Tableau 24	Les thèmes traités lors des activités selon les accompagnés qui indiquent que le thème a été ou sera traité	40
Tableau 25	Les modèles d’accompagnement mis en œuvre par les commissions scolaires selon les accompagnés	41
Tableau 26	Les modèles d’accompagnement souhaités par les aspirants	41
Tableau 27	Les raisons justifiant le choix du modèle de cheminement côte à côte selon les mentions accordées à chaque but par les accompagnés et par les accompagnants	42
Tableau 28	Le mode d’établissement du jumelage de l’accompagné et de l’accompagnant selon les accompagnés et les accompagnants	42
Tableau 29	Le type de relation entre l’accompagné et l’accompagnant selon les accompagnés et les accompagnants	42
Tableau 30	Les objectifs atteints par le dispositif global de soutien et d’accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs et selon les accompagnés suivant le modèle d’accompagnement	46
Tableau 31	Les dimensions que le dispositif global de soutien et d’accompagnement permet à l’accompagné de développer selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs et selon les accompagnés suivant le modèle d’accompagnement	47
Tableau 32	Les impacts du dispositif global de soutien et d’accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs et selon les accompagnés suivant le modèle d’accompagnement	48
Tableau 33	Le rôle de la relation vécue à travers le dispositif global de soutien et d’accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs et selon les accompagnés suivant le modèle d’accompagnement	49
Tableau 34	Le degré de satisfaction à l’égard du dispositif global de soutien et d’accompagnement selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs et selon les accompagnés suivant le modèle d’accompagnement	50
Tableau 35	Synthèse du Modèle A	59
Tableau 36	Synthèse du Modèle B	60
Tableau 37	Synthèse du Modèle C	61

LES CONCEPTS RETENUS

Accompagné

Direction ou direction adjointe d'établissement en fonction depuis cinq ans ou moins (soit depuis, au plus tard, août 1999) qui bénéficie de formation et de mesures de soutien et d'accompagnement.

Accompagnant

Personne dont le mandat consiste à consacrer du temps et de l'énergie et à mobiliser son savoir-faire pour le développement des habiletés d'au moins une direction d'établissement en phase d'insertion professionnelle (c'est-à-dire en fonction depuis cinq ans ou moins).

Aspirant

Personne inscrite à un programme de formation initiale des directions d'établissement offert par une université québécoise ou personne faisant partie d'une banque de relève d'une commission scolaire.

Organisation scolaire

Terme générique qui désigne le conseil des commissaires, la direction générale, les différents services administratifs et pédagogiques ainsi que les établissements d'enseignement d'une commission scolaire.

Dispositif global de soutien et d'accompagnement

Ensemble de mesures mises en place dans le contexte d'activités de formation ou de perfectionnement ou encore de soutien et d'accompagnement qui s'adressent aux nouvelles directions d'établissement (c'est-à-dire en fonction depuis cinq ans ou moins) dans le but de favoriser leur insertion professionnelle et d'accroître leur niveau de bien-être et de compétence.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, comme plusieurs pays occidentaux, le Québec a souscrit à un mouvement de restructuration généralisée de son système scolaire. Il est indéniable que les directrices et les directeurs des établissements tiennent une position stratégique dans la mise en œuvre des rénovations envisagées. Quel que soit le volet sous lequel la réforme s'actualise, la direction d'un établissement scolaire est interpellée. De fait, que l'on pense aux modifications entraînées par l'adoption du projet de loi 180, au renouveau curriculaire et pédagogique, à l'établissement d'un lien organique avec la communauté environnante ou à l'élaboration d'un projet éducatif qui tienne compte des valeurs inhérentes et promues par l'ensemble des acteurs de l'établissement d'enseignement, il tombe sous le sens que la direction de l'établissement y joue un rôle important. Aussi, découle de ce mouvement de restructuration une modification profonde, voire une complexification, de la tâche des directrices et des directeurs des établissements scolaires.

Par surcroît, toutes ces transformations devant s'exercer dans un contexte de remplacement accéléré du personnel et de décroissance de l'effectif scolaire, il devenait incontournable de mettre au point des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Ces derniers ont ultimement pour objet de favoriser l'insertion et l'intégration professionnelle réussies du plus grand nombre de directions nouvellement en poste. À cet effet, la présente étude, intitulée *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, inventorie les formes différentes et variées que prennent ce soutien et cet accompagnement. Pour y arriver, il semblait approprié que celle-ci soit menée de concert par des représentantes et des représentants de toutes les instances concernées par la formation, le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions, à savoir les organisations scolaires, les universités, les associations professionnelles ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

De fait, en mars 2004, à la suite d'une invitation de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), étaient réunis des représentantes et des représentants de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), de l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec (ADIGECS), de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), de l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ), de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE), des départements de l'administration scolaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université Laval; s'ajoutaient à ceux-ci une direction d'école nouvellement en poste et un aspirant à la fonction, étudiant en formation initiale à l'Université de Sherbrooke. Au terme de cette première d'une série de rencontres, les représentantes et les représentants des différentes instances mentionnées s'engageaient à mener conjointement une étude sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. De plus, ils acceptaient de former le comité de coordination de cette étude. Cet engagement attestait l'importance qu'accordent les coresponsables de l'étude à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement et révélait qu'il y va de l'intérêt individuel et collectif de réaliser cette étude en partenariat.

Tout au long de l'étude, l'enthousiasme et la détermination des membres du comité de coordination se sont maintenus, voire intensifiés. Après avoir déterminé les leviers d'action, des tâches contributives et des responsabilités spécifiques ont été désignées et assumées par chacun des partenaires. De plus, des mécanismes de suivi, de régulation et d'évaluation des opérations ont été mis en place à la suite des décisions prises en collégialité lors des rencontres.

Précisons que des spécialistes de différents champs liés tantôt à l'objet même de l'étude, tantôt à son opérationnalisation ont été associés sporadiquement aux travaux du comité de coordination.

Bref, la réalisation de l'*Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* résulte de la qualité de la collaboration de divers spécialistes qui y ont contribué de façon plus ou moins épisodique ainsi que de la qualité de la coopération constante entre les compétences individuelles des membres du comité de coordination de l'étude.

PARTIE I LES COORDONNÉES DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE, LES OBJECTIFS
ET LA MÉTHODE DE L'ÉTUDE

LE CONTEXTE

Le personnel de direction des établissements scolaires du Québec constitue une population qui a connu, au cours de la dernière décennie, de profondes transformations. Outre les changements démographiques, comme le vieillissement, la féminisation et l'accélération du remplacement, les directions ont connu une complexification de leur tâche, et ce, dans un contexte de décroissance de la population scolaire à la formation des jeunes, de remise en question des pratiques professionnelles et de mutation de l'école.

Les caractéristiques des transformations observées sont décrites ci-dessous.

Les changements démographiques :
La fluctuation de l'effectif :

Les effectifs de direction d'établissement sont à la baisse depuis 1989-1990. On passe ainsi de 3 753 personnes en 1989 à 3 377 en 2002, ce qui représente une diminution de plus de 7% échelonnée sur une période de treize années. Au cours des quinze dernières années, la décroissance s'est fait sentir plus fortement en début de période. Cependant, on constate une légère augmentation de 1998 à 2004. La fluctuation de l'effectif du personnel de direction est fortement corrélée à celle des populations scolaires. Pour les quatre prochaines années, le nombre d'élèves des commissions scolaires baissera d'un peu plus de 3% par année. Le personnel de direction devrait suivre la tendance;

La féminisation du personnel :

Le personnel de direction compte de plus en plus de femmes; celles-ci représentaient un peu plus de 55% de l'effectif total au 30 septembre 2004, alors que leur proportion était de 27% en 1989;

Le rajeunissement du personnel :

Après avoir gagné près de trois ans de 1989-1990 à 1996-1997, l'âge moyen du personnel de direction connaît depuis une baisse constante, indice notable de son rajeunissement. La proportion des personnes âgées de 50 ans et plus était passée de 27% à environ 53% pour la période 1989-1999. Depuis 1999, cette proportion est en constante diminution : elle a atteint 40% en 2004. Autre indice de rajeunissement de cette catégorie de personnel scolaire : la proportion des personnes âgées de moins de 35 ans, qui était relativement stable pour la période 1989-1997, est depuis en croissance constante pour atteindre le niveau jamais égalé de 10,6%;

Le contexte d'exercice de la profession :

Le contexte dans lequel s'exerce la fonction de direction d'établissement subit depuis une dizaine d'années de nombreuses et profondes transformations. Notamment, la décentralisation des pouvoirs, la gestion axée sur la participation et l'obligation de rendre compte des décisions ont à elles seules redimensionné les rôles des différents acteurs scolaires. De plus, la mutation de l'école, à savoir la remise en question systématique des fondements sur lesquels elle reposait jusqu'à tout récemment, la mise en doute des principes, des valeurs et des normes auxquels elle adhérerait ainsi que le renouvellement des pratiques qu'elle privilégiait représentent des facteurs déterminants qui ont également une incidence directe sur le rôle du gestionnaire. En conséquence, le cadre de gestion des établissements scolaires guidant la pratique professionnelle d'une direction se trouve actuellement en redéfinition, tandis que la représentation sociale de son rôle, sur laquelle s'enracine son identité professionnelle, est en reconstruction.

Le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires exige que les directions d'établissement aient acquis une formation de deuxième cycle en administration scolaire. Pour poser sa candidature à un poste de direction d'établissement, une personne doit avoir terminé au moins 6 des 30 unités requises pour l'obtention d'un diplôme de deuxième cycle. Huit universités québécoises dotées d'une faculté des sciences de l'éducation offrent cette formation. Au-delà de la formation obligatoire prescrite par le règlement en septembre 2001, signalons que l'arrivée massive des nouvelles directions au cours des dernières années a provoqué la mise en œuvre de diverses mesures pour faciliter leur insertion professionnelle.

En 2002, la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) publiait un guide d'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissement¹ qui faisait suite au rapport Charuest paru en août 2001².

Outre l'importance accordée à la sélection et à la formation des directions d'établissement, le plan de relève consacrait un chapitre entier à l'accompagnement qu'il est nécessaire de leur apporter durant leur insertion professionnelle qui, selon les experts, peut s'étaler sur une période de trois à cinq ans. La plupart des recommandations figurant au plan de relève étant réalisées, il reste encore un bout de chemin à parcourir sur la voie de l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement.

Les cinq associations de directions d'établissement offrent à leurs membres des activités de formation ou de perfectionnement depuis au moins 2001. La plupart des activités sont destinées à toutes les directions d'établissement en fonction. Cette situation offre des possibilités d'échanges fructueux entre les directions expérimentées et les nouvelles. De plus, dans quatre associations, des activités sont destinées exclusivement aux nouvelles directions d'établissement. Elles visent soit l'accueil et l'information, soit la consolidation des savoirs. Les associations défraient aussi une partie du coût de formation obligatoire de deuxième cycle des nouvelles directions d'établissement. Enfin, une association organise une rencontre annuelle d'information pour les aspirants à la fonction de direction d'établissement.

C'est dans ce contexte de renouvellement des paramètres de la profession de direction d'établissement scolaire et de diverses actions en vue de leur insertion professionnelle qu'en mars 2004, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ainsi que différentes organisations associées à la formation, au perfectionnement et à la supervision du personnel de direction des établissements scolaires du Québec s'engageaient à mener conjointement la présente étude sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement³. Elle porte sur le dispositif global de soutien et d'accompagnement de même que sur les modèles d'accompagnement retenus par les organisations scolaires.

Le dispositif global de soutien et d'accompagnement réunit l'ensemble des mesures mises en œuvre par les commissions scolaires, les universités et les associations de directions d'établissement pour faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement. De son côté, le modèle d'accompagnement regroupe les activités et les stratégies que les organisations scolaires mettent en place pour soutenir et accompagner leurs nouvelles directions d'établissement.

1. FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC, *Guide en vue de l'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissement*, Document no 6214, 2002.
2. CHARUEST, Jacques L., *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement, Rapport final*, Fédération des commissions scolaires, août 2001.
3. Les noms des organismes qui ont participé à l'étude et la liste des membres des comités qui ont contribué à sa préparation et à sa réalisation se trouvent à l'annexe 2

LES OBJECTIFS

Les objectifs de la présente étude sont de répertorier et d'analyser les pratiques existantes de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions pour favoriser leur amélioration et leur adaptation aux besoins des individus visés et à ceux des organisations scolaires concernées.

Poursuivant de tels objectifs, l'étude est ancrée dans une perspective pratique plutôt que théorique. Elle décrit et analyse la situation des nouvelles directions d'établissement, leurs représentations et perceptions, sans oublier leurs besoins et les caractéristiques des dispositifs de soutien et d'accompagnement qui doivent faciliter leur insertion professionnelle.

La présente étude, dans la limite des conditions imposées par la recherche, mènera à un savoir accru sur les besoins de soutien et d'accompagnement des directions d'établissement en phase d'insertion professionnelle et sur les moyens pour les soutenir et les accompagner. De plus, elle pourra conduire à la construction de savoirs utiles à l'harmonisation et à la complémentarité des dispositifs de soutien et d'accompagnement mis en œuvre par les différentes instances engagées dans cette démarche (commissions scolaires, associations et regroupements, universités) et ainsi favoriser l'amélioration du processus global d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement.

LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Ayant avant tout pour objet de décrire la situation existante pour mieux la comprendre et l'explicitier, la présente étude adopte la posture interprétative. Elle combine les approches quantitative et qualitative pour recueillir des données tantôt par des questionnaires, tantôt par des entrevues. Quelle que soit la méthode de collecte de l'information, l'objectif de l'étude est de construire des savoirs formalisés à partir du sens qui se dégage des données recueillies auprès des personnes qui participent à un titre ou à un autre au soutien et à l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement et qui se prononcent à cet égard.

LES PARTICIPANTS

Pour bien connaître la problématique à l'étude, il est apparu nécessaire d'interroger les premiers intéressés qui sont les nouvelles directions d'établissement ainsi que les personnes et les organismes impliqués dans leur insertion professionnelle. De plus, pour éclairer et orienter plus judicieusement les pratiques futures de soutien et d'accompagnement, les personnes qui aspirent à occuper un poste de direction d'établissement en ayant acquis la formation initiale requise ou en étant en voie de l'acquérir ont été interrogées. L'étude rejoint donc les six groupes de répondants suivants :

- Les personnes qui occupent un poste de direction ou de direction adjointe d'établissement en fonction depuis cinq ans ou moins (soit depuis, au plus tard, août 1999) et qui bénéficient de formation et de mesures de soutien et d'accompagnement. Aux fins de l'étude, elles ont été nommées les « ACCOMPAGNÉS »;
- Les personnes dont le mandat consiste à consacrer du temps et de l'énergie ainsi qu'à mobiliser leur savoir-faire pour le développement des habiletés d'au moins une direction d'établissement en phase d'insertion professionnelle. Ces personnes ont été nommées les « ACCOMPAGNANTS »;

- Les membres de la direction générale des commissions scolaires responsables de la mise en œuvre du soutien et de l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Ces personnes sont désignées sous le nom de « SUPERVISEURS »;
- Les personnes inscrites à un programme de formation initiale des directions d'établissement offert par une université québécoise ou les personnes faisant partie d'une banque de relève d'une commission scolaire. Elles ont été nommées les « ASPIRANTS »;
- LES « FORMATEURS UNIVERSITAIRES » associés à la formation pratique des directions d'établissement et les responsables des programmes de formation en administration scolaire;
- LES « REPRÉSENTANTS DES CINQ ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES » de directions d'établissement qui offrent des activités de perfectionnement à leurs membres et qui sont donc impliquées dans l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement.

LA COLLECTE DES DONNÉES

Les accompagnés, les accompagnants, les aspirants, les superviseurs et les formateurs universitaires ont été rejoints par un questionnaire de sondage. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées pour recueillir les données auprès des associations professionnelles. Des entrevues d'investigation ont aussi été menées dans quelques commissions scolaires pour compléter l'information recueillie auprès des groupes ayant répondu au questionnaire. Après une validation effectuée auprès de 20 accompagnés, de 12 accompagnants et de 10 aspirants, les questionnaires ont été administrés au printemps 2005. Après y avoir répondu, les participants à l'étude les remettaient dans une enveloppe scellée à une personne désignée dans chaque commission scolaire ou, s'ils le souhaitaient, ils pouvaient l'envoyer directement à la personne responsable de l'étude au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

«LES ACCOMPAGNÉS,
LES ACCOMPAGNANTS,
LES ASPIRANTS, LES
SUPERVISEURS ET LES
FORMATEURS
UNIVERSITAIRES ONT
ÉTÉ REJOINTS PAR UN
QUESTIONNAIRE DE
SONDAGE.
DES ENTREVUES
SEMI-DIRIGÉES ONT ÉTÉ
RÉALISÉES POUR
RECUEILLIR LES
DONNÉES AUPRÈS
DES ASSOCIATIONS
PROFESSIONNELLES...»

Le repérage des personnes susceptibles de participer à l'enquête

Toutes les commissions scolaires québécoises ont été invitées à l'automne 2004 à participer à l'étude : 44 d'entre elles ont répondu à l'appel. À l'exception de la région du Nord-du-Québec, toutes les régions administratives scolaires sont représentées. Chaque commission scolaire participante a transmis à la personne responsable de l'étude le nombre de nouvelles directions ou directions adjointes qui bénéficiaient en 2004-2005 de formation et de mesures de soutien et d'accompagnement de même que le nombre d'accompagnants de son organisation. Les aspirants ont été repérés dans les banques de relève des commissions scolaires lorsqu'elles existent, et dans le cas contraire, ils ont été identifiés par des professeurs universitaires en administration scolaire. Les commissions scolaires devaient distribuer les questionnaires aux personnes visées sous leur responsabilité et les professeurs universitaires faisaient de même pour les aspirants inscrits à leurs cours.

Les taux de réponse

Les taux de réponse ont été les suivants :

- 745 questionnaires destinés aux accompagnés ont été distribués et 372 ont été retournés, soit un taux de réponse de 50%;
- 324 questionnaires destinés aux accompagnants ont été distribués et 130 ont été retournés, soit un taux de réponse de 40%;
- 664 questionnaires destinés aux aspirants ont été envoyés aux commissions scolaires et aux universités et 328 ont été retournés, soit un taux de réponse de 49%;
- 42 superviseurs ont répondu au questionnaire qui leur était destiné, ce qui constitue un taux de réponse presque parfait puisque les commissions scolaires participantes sont au nombre de 44;
- les universités ont reçu 41 questionnaires et 13 ont été retournés, ce qui montre un taux de réponse de 32%.

On sait que le nombre d'accompagnés désignés par les commissions scolaires est inférieur à celui que l'on trouve dans les données ministérielles⁴. En effet, au moment de la préparation de l'enquête en 2004, il y avait au total 1 609 directions ou directions adjointes en poste depuis cinq ans ou moins dans les commissions scolaires participantes. Comme on a demandé aux commissions scolaires d'indiquer les nouvelles directions d'école qui bénéficient de formation et de mesures de soutien et d'accompagnement, on émet l'hypothèse que l'écart s'explique par cette restriction. Ainsi, au moment de la passation des questionnaires, certaines nouvelles directions en poste ayant terminé la formation universitaire n'ont bénéficié d'aucun soutien organisé ou structuré, tandis que d'autres n'ont pas jugé cette forme d'aide pertinente ou ont cru ne pas disposer de suffisamment de temps pour profiter des mesures de soutien et d'accompagnement mises à leur disposition. D'autres encore n'avaient eu du soutien qu'au cours des deux premières années de leur entrée en fonction et en étaient à leur troisième, quatrième ou cinquième année d'exercice. Voilà un certain nombre de raisons qui justifient le résultat de 745 accompagnés venant de la part des commissions scolaires.

L'ANALYSE ET LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le choix des données à recueillir s'appuie sur les conceptions du rôle d'un dispositif de soutien et d'accompagnement présentées dans les écrits recensés. Pleinement opérant, un tel dispositif aurait une triple fonction. Il aiderait les nouvelles directions à agir avec pertinence dans un contexte en évolution constante et de plus en plus inédit. Il favoriserait une aisance accrue dans le cas des personnes qui exercent la fonction de direction d'établissement tout en les aidant à augmenter leur niveau de bien-être. Enfin, le dispositif de soutien et d'accompagnement devrait contribuer à la transmission des valeurs, des coutumes et des croyances organisationnelles et créerait ainsi un terrain propice à l'appropriation des cibles du plan stratégique de la commission scolaire.

Pour bien situer le dispositif de soutien et d'accompagnement dans le contexte de la gestion d'une école, on a vérifié auprès des répondants leur représentation de la fonction de direction d'établissement, les raisons pour lesquelles une personne décide de l'exercer, les besoins à combler en ce qui concerne les individus pour qu'ils soient en mesure de s'acquitter de leurs responsabilités ainsi que les besoins organisationnels à satisfaire. Par la suite, les caractéristiques du dispositif global et celles du principal modèle de soutien et d'accompagnement de l'organisation scolaire en place au moment de l'étude ont été relevées. Finalement, une estimation de l'atteinte des objectifs du dispositif et du degré de satisfaction des acteurs qui y sont engagés a été recueillie.

L'analyse des données collectées, que l'on trouvera dans les chapitres qui suivent, est principalement descriptive. Les données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des groupes de répondants ont été mises en relation les unes avec les autres pour dégager une vue d'ensemble de la situation, la comprendre et la discuter. Enfin, des pistes d'action sont proposées dans la perspective d'une amélioration du processus global de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement.

Le plus souvent possible, les réponses des accompagnés, des aspirants, des accompagnants et des superviseurs sont intégrées dans le même tableau en vue de faciliter la lecture du présent rapport. Cela est possible parce que le contenu et l'organisation interne des questionnaires de sondage sont presque semblables pour les quatre groupes de répondants, les adaptations ayant porté uniquement sur les formulations, sauf pour quelques questions rattachées plus précisément à l'un ou l'autre groupe. Les résultats des entrevues auprès des représentants des cinq associations professionnelles de direction d'établissement et ceux des entrevues d'investigation réalisées dans trois commissions scolaires sont présentés dans la partie III, intitulée « Des données complémentaires ». On y trouvera également une analyse des données collectées auprès des formateurs universitaires.

Il est important de ne pas tenir compte du fait que chaque groupe décrit les éléments inventoriés par les questionnaires à partir de son expérience et de sa perception. Les accompagnés vivent le soutien et l'accompagnement en tant que bénéficiaires du dispositif et, à ce titre, ce groupe décrit mieux que tout autre la situation de soutien et d'accompagnement qui prévaut dans l'ensemble des milieux scolaires participant à l'étude. Pour leur part, les accompagnants interviennent selon une formule particulière de soutien et ils ne sont pas présents dans tous les milieux scolaires, ce qui implique que leur point de vue est plus restreint en fait de représentativité que celui des accompagnés. Les superviseurs, de leur côté, ont une vue d'ensemble des pratiques d'accompagnement de leur commission scolaire respective, mais la comparaison de leurs réponses avec celles des accompagnés et des accompagnants doit demeurer prudente, parce que chacun d'eux supervise un nombre bien différent de personnes. Quant aux aspirants, les questions ont été formulées de sorte qu'ils décrivent le dispositif de soutien et d'accompagnement attendu lors de leur éventuelle entrée en fonction. Leurs réponses ont été intégrées à celles des autres groupes quand cela était possible.

4. MELS, système PERCOS

PARTIE II **LA PRÉSENTATION DES DONNÉES ET DES RÉSULTATS**

CHAPITRE 2

LE PORTRAIT DES RÉPONDANTS

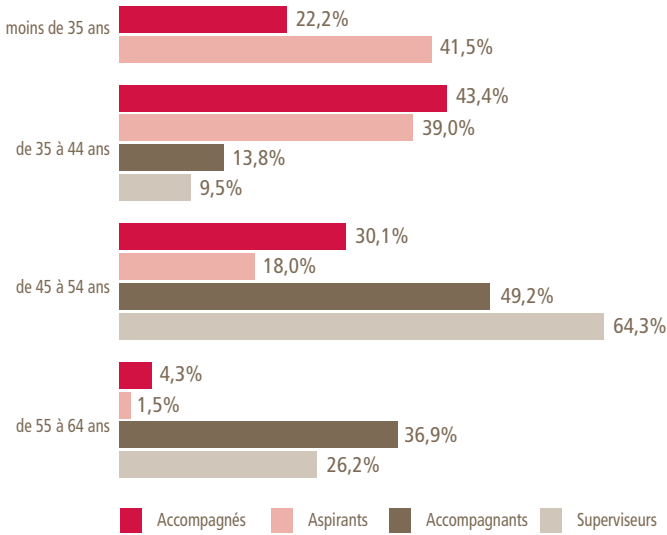
L'ÂGE ET LE SEXE DES RÉPONDANTS

Les accompagnés sont relativement jeunes, puisque près des deux tiers ont moins de 45 ans; dans ce groupe, on compte 58, 8% de femmes. Pour leur part, les aspirants sont encore plus jeunes, 80% d’entre eux ayant moins de 45 ans; les femmes représentent 63,4% du groupe. Les accompagnants, de leur côté, ont en grande majorité 45 ans et plus (86,1%); les hommes constituent 52,7% du groupe. Parmi les superviseurs, 90% ont 45 ans et plus, le groupe d’âge le plus important étant celui des 45-54 ans; les hommes forment 59,5% du groupe.

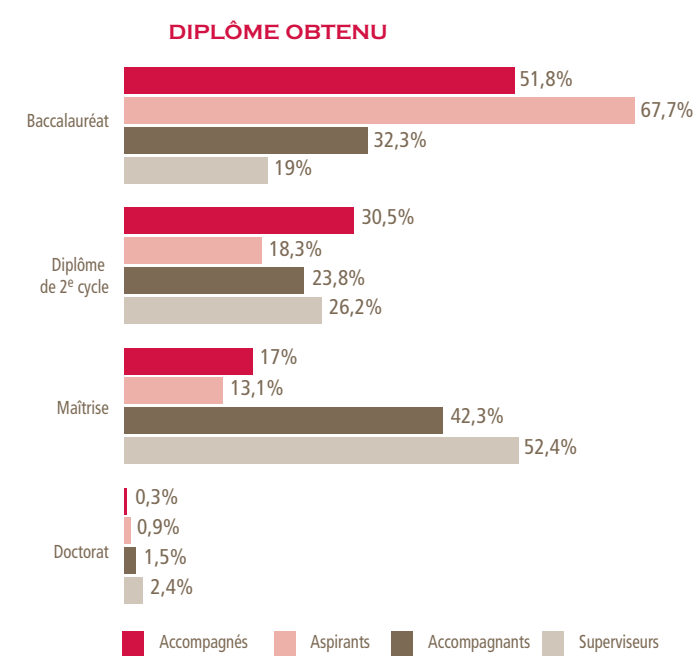
LA SCOLARITÉ ET LES EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES

La scolarité
Parmi les accompagnés, 30% sont titulaires d’un diplôme de deuxième cycle et 17%, d’une maîtrise. Un peu plus de la moitié possèdent un baccalauréat, ce qui montre qu’ils n’ont pas encore complété la formation obligatoire de deuxième cycle. Parmi les aspirants, un peu plus des deux tiers détiennent un baccalauréat, tandis que 18,3% ont un diplôme de deuxième cycle et 13,1%, une maîtrise. La majorité d’entre eux ont donc à achever la formation requise par le règlement pour occuper un poste de direction d’établissement. Parmi les accompagnants, 42% ont obtenu une maîtrise, 24%, un diplôme de deuxième cycle et près du tiers, un baccalauréat. Du côté des superviseurs, 52,4% sont titulaires d’une maîtrise et 26,2% ont un diplôme de deuxième cycle, mais seulement 19% ont un baccalauréat. Il s’agit donc d’un groupe très scolarisé.

GRAPHIQUE 1 L'ÂGE DES RÉPONDANTS



GRAPHIQUE 2 PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT



Les expériences professionnelles

Tous les accompagnés ont enseigné, et ce, en moyenne durant 12,8 années. Un petit nombre d'entre eux (10,2%) ont fait partie du personnel professionnel non enseignant durant 5,2 années en moyenne. Comme le cumul des proportions d'accompagnés qui ont occupé un poste de direction adjointe et un poste de direction est de 120%, on en déduit que 20% d'entre eux ont occupé un poste de direction adjointe avant d'accéder à un poste de direction. Dans les deux cas, la durée moyenne de l'expérience est de 2,3 années.

Presque tous les aspirants ont enseigné, en moyenne durant 11,1 années, et les trois quarts enseignaient au moment de l'enquête. La fonction de cadre ou gérant qu'ont exercée 15,2% des aspirants, en moyenne durant 2,9 années, ne l'était plus par aucun d'entre eux au moment de l'enquête. La fonction de professionnel non enseignant, expérimentée par 14,0% des aspirants durant 5,5 années en moyenne, est encore le fait de 7,7% d'entre eux. Le questionnaire ne présentait pas de possibilité pour ce groupe d'indiquer une expérience de direction adjointe ou de direction d'établissement. C'est pourquoi il n'y a aucune donnée concernant ces postes, bien que 15,3% des aspirants disent occuper actuellement une telle fonction. On peut émettre l'hypothèse qu'ils y sont affectés par intérim.

À peu près tous les accompagnants ont enseigné, en moyenne durant 11,6 années. Ils sont presque aussi nombreux à avoir occupé un poste de direction d'établissement (90%) durant 10,3 années en moyenne, et tandis que près des deux tiers ont occupé un poste de direction adjointe. Un peu plus de 20% d'entre eux ont fait partie du personnel professionnel non enseignant durant 7,0 années en moyenne, tandis que 16,1% ont exercé la fonction de cadre ou de gérant dans leur commission scolaire durant 6,8 années en moyenne. Les accompagnants sont en très grande majorité des directrices ou des directeurs d'établissement (68,7%), ou ils l'ont été avant de prendre leur retraite (11,4%). Au total, près de 20% des accompagnants sont des retraités, dont 90% ont été à l'emploi de la commission scolaire où ils oeuvraient à titre d'accompagnant au moment de l'étude.

Près de 90% des superviseurs ont enseigné, en moyenne durant 11,9 années. Un peu plus des trois quarts ont assumé la fonction de direction et un plus de 60%, celle de direction adjointe. L'expérience de direction a été plus longue que celle de direction adjointe, soit 7,8 années en moyenne versus 3,9 années. Près des deux tiers des superviseurs ont exercé la fonction de cadre ou de gérant et leur expérience moyenne dans ce poste a été de 8,9 années. Au moment de l'enquête, un peu plus de 60% des superviseurs occupaient un poste à la direction générale de leur commission scolaire. Les autres sont cadres ou gérants, ou ils occupent une fonction qui n'est pas précisée.

LES RAISONS MOTIVANT LE CHOIX DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Pour explorer les raisons qui motivent une personne à occuper un poste de direction d'établissement, on a demandé aux répondants de formuler eux-mêmes deux facteurs incitatifs à cet égard. Les réponses obtenues ont été codifiées en cinq catégories :

- Encouragement à poser sa candidature par un directeur en poste, par l'équipe-école ou par une autre personne;
- Possibilités de relever un nouveau défi, goût du changement et occasion offerte par le renouvellement personnel;
- Attrait de la fonction, ascension sociale et augmentation de revenu;
- Expérience pratique menant à un poste de direction;
- Autres facteurs, dont l'inspiration par des modèles.

Tous les accompagnés ont mentionné l'encouragement à poser sa candidature comme facteur de motivation à occuper un poste de direction d'établissement. Les autres facteurs sont indiqués par beaucoup moins de nouvelles directions : le tiers a mentionné l'attrait de la fonction, l'ascension sociale et le revenu qu'elle procure, tandis qu'un peu plus du quart des nouvelles directions ont précisé le désir de relever un nouveau défi.

TABLEAU 3 LES POSTES OCCUPÉS PAR LES RÉPONDANTS, NOMBRE MOYEN D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE DANS CHACUN ET POSTE ACTUEL %

POSTES	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS		ACCOMPAGNANTS		SUPERVISEURS	
	Expérience	Expérience	Poste actuel	Expérience	Poste actuel	Expérience	Poste actuel
Enseignement % qui ont occupé ce poste Expérience moyenne	98,3 12,8	98,7 11,1	75,2	95,3 11,6		88,1 11,9	
Direction adjointe % qui ont occupé ce poste Expérience moyenne	79,1 2,3		12,0	64,6 5,3		61,9 3,9	
Direction d'établissement % qui ont occupé ce poste Expérience moyenne	41,0 2,3		4,3	90,0 10,3	68,7	78,5 7,8	
Professionnel non enseignant % qui ont occupé ce poste Expérience moyenne	10,2 5,2	14,0 5,5	7,7	21,5 7,0		26,2 4,2	
Cadre ou gérant % qui ont occupé ce poste Expérience moyenne	1,9 5,4	15,2 2,9		16,1 6,8	6,9	64,2 9,9	19,0
Direction générale de la CS	4,8 6,1						19,0
Direction générale adjointe							33,3
Autres postes			0,9		6,9		28,6
Direction d'établissement retraitée Cadre ou gérant retraité					11,4 6,1		

Accompagnés Aspirants Accompagnants Superviseurs

TABLEAU 4 LES FACTEURS QUI INCITENT À POSER SA CANDIDATURE À UN POSTE DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT, POURCENTAGE DES ACCOMPAGNÉS QUI MENTIONNENT L'UN OU L'AUTRE DES FACTEURS %

FACTEUR	ACCOMPAGNÉS
Candidature encouragée par un directeur en poste, par l'équipe-école ou autre	100,0
Attrait de la fonction, ascension sociale, augmentation de revenu	33,2
Possibilités de relever un nouveau défi, changement personnel, contexte de renouvellement	26,8
Expérience pratique qui a mené à un poste de direction	9,5
Autres	8,9

Accompagnés

LA PARTICIPATION À UN DISPOSITIF DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

La durée de la participation

La participation à un dispositif de soutien et d'accompagnement semble relativement courte pour un peu plus du quart des accompagnés puisqu'elle est de moins de un an. Le tiers y participe depuis un à deux ans et les autres, depuis plus de deux ans. La participation à un dispositif de soutien depuis cinq ans ou plus peut s'expliquer par le fait que quelques commissions scolaires l'offrent non seulement aux directions accédant à la fonction mais également à des directions d'établissement qui occupent leur fonction à un nouvel ordre d'enseignement.

Les accompagnants forment un groupe qui possède une assez grande expérience en matière de soutien et d'accompagnement : le tiers d'entre eux participent au dispositif depuis un à deux ans, 36,1%, depuis deux à cinq ans. Seulement un peu moins de 20% des accompagnants n'y participent que depuis moins de un an.

Les raisons motivant les accompagnants à participer à un dispositif de soutien et d'accompagnement

Les raisons qui ont incité les accompagnants à devenir acteur au sein du dispositif de soutien et d'accompagnement ont été inventoriées par une question ouverte. Les répondants pouvaient donner trois raisons. Celles-ci ont été codifiées de la façon suivante sous sept catégories :

- Pour procurer une aide ou un soutien aux nouvelles directions;
- Pour faire suite à une demande ou à un programme de la commission scolaire;
- Pour partager mon expérience;
- Pour satisfaire mon intérêt , accroître mon plaisir et stimuler ma réflexion;
- Pour donner ce que j'ai reçu ou ce que j'aurais souhaité recevoir;
- Pour assurer mon développement personnel;
- Autres.

Le partage de l'expérience acquise est la raison qui incite le plus grand nombre d'accompagnants à accompagner les nouvelles directions; le deuxième rang est tenu par le désir de leur procurer une aide et un soutien. La sollicitation de la commission scolaire vient en troisième lieu. L'intérêt et le plaisir à accomplir cette fonction occupent la quatrième position.

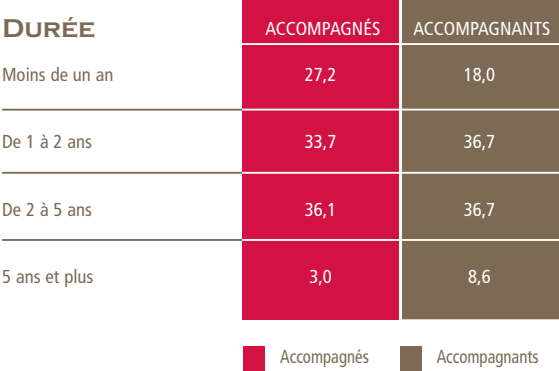
Les activités de perfectionnement

Les accompagnants et les superviseurs ont été interrogés sur la manière dont ils ont accédé au « savoir-accompagner ». Les répondants pouvaient indiquer plus d'une activité de formation ou de perfectionnement. Pour leur part, les accompagnants ont bénéficié d'un peu moins d'activités de formation ou de perfectionnement que les superviseurs, soit 2 activités en moyenne, tandis que les superviseurs en mentionnent 2,6 en moyenne.

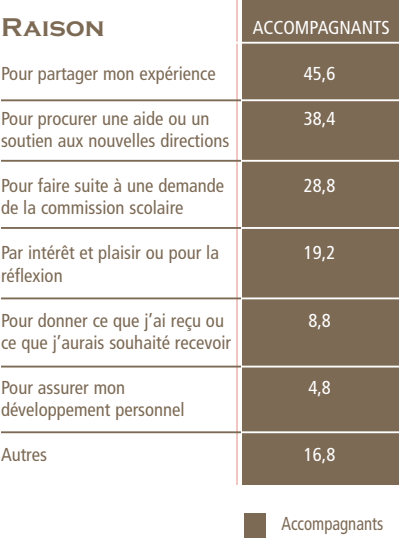
Les activités de formation ou de perfectionnement des accompagnants sont l'autoformation par des cours et des lectures (60%) et la participation à une séance de formation offerte par une université (53,2%). Viennent ensuite le parrainage ou le coaching par une personne plus expérimentée dans le domaine de l'accompagnement, l'engagement dans un processus de recherche-action et la participation à des réseaux professionnels d'échange des pratiques d'accompagnement. Un peu moins du quart des accompagnants participent à l'une ou l'autre de ces trois dernières activités.

Chez les superviseurs, l'autoformation représente l'activité la plus fréquente (88,1%). La deuxième activité, qui est le fait d'un peu plus de la moitié d'entre eux, est la participation à des réseaux professionnels d'échange de pratiques d'accompagnement, la troisième étant la participation à une séance de formation.

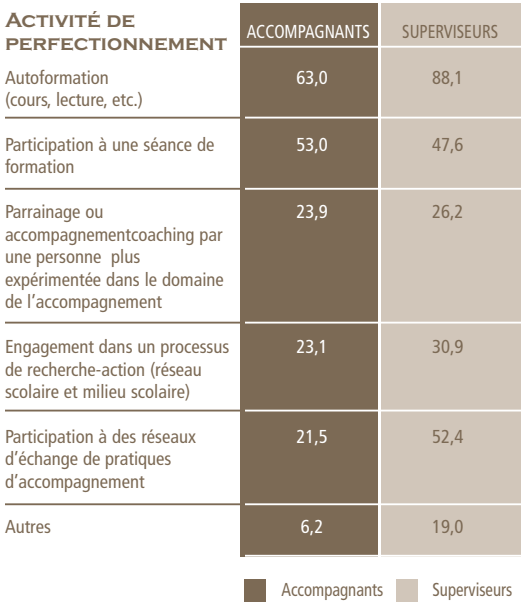
TABEAU 5 LA DURÉE DE LA PARTICIPATION À UN DISPOSITIF DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS ET LES ACCOMPAGNANTS %



TABEAU 6 LES RAISONS POUR PARTICIPER AU DISPOSITIF DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNANTS %



TABEAU 7 LES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT SELON LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %



La détermination des objectifs de perfectionnement des accompagnants

La moitié des accompagnants disent que les objectifs des activités de perfectionnement qui leur sont destinées ont été établis par l'organisation scolaire. Dans 20% des cas, l'accompagnant intervient dans la précision des objectifs de sa propre formation soit en collaborant avec l'organisation scolaire, soit en les précisant lui-même.

LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS DIRIGÉS PAR LES ACCOMPAGNÉS

La très grande majorité des accompagnés (88,1%) dirigent un établissement d'enseignement francophone, tandis que certains sont à la tête d'un établissement anglophone (5,1%) ou bilingue (6,8). Un peu plus de la moitié (54,2%) assurent la direction d'une école qui donne l'éducation préscolaire et le primaire ou le primaire seulement. Un petit nombre d'entre eux (4,1%) gèrent une école d'enseignement primaire et secondaire; près du tiers (32%) s'occupent d'une école secondaire. Près de 10% dirigent un centre de formation professionnelle ou un centre de formation générale des adultes.

TABEAU 8 LES RESPONSABLES DE L'ÉTABLISSEMENT DES OBJECTIFS DE PERFECTIONNEMENT SELON LES ACCOMPAGNANTS %

RESPONSABLE DES OBJECTIFS	ACCOMPAGNANTS
L'organisation scolaire	51,6
L'organisation scolaire et l'accompagnant	12,5
L'accompagnant lui-même	7,0
Autres	20,3
Ne sais pas	8,6

CONSTATS

Des différences d'âge assez notables distinguent les groupes de répondants qui ont participé à la présente étude. De fait, l'âge varie selon la situation professionnelle des répondants. Aussi, les aspirants détenant un poste de direction d'établissement constituent le groupe le moins âgé, suivi de près par le groupe des nouvelles directions. Suivant cette logique, les superviseurs et les accompagnants ont, en grande majorité, 45 ans et plus, tandis qu'aucun d'eux n'a moins de 35 ans.

À noter que la féminisation de la profession de direction d'établissement constitue une tendance de fond. Ainsi, les groupes les plus jeunes sont également ceux où les femmes sont les plus nombreuses, ce qui laisse entrevoir que, à l'avenir, la profession de direction d'établissement se féminisera davantage encore. D'ailleurs, les femmes sont beaucoup plus représentées dans le groupe des accompagnés que dans l'ensemble des directions des établissements scolaires des commissions scolaires (58,8% versus 56%).

Le plus haut degré de scolarité atteint est le baccalauréat pour plus de la majorité des nouvelles directions et pour près des deux tiers des aspirants. À cet effet, nous pouvons déduire qu'un bon nombre des membres de ces deux groupes, davantage chez les aspirants, s'affairent à compléter la formation requise pour occuper un poste de direction d'établissement. Formation obligatoire qui, d'ailleurs, les conduira de façon minimale à un diplôme de deuxième cycle. L'étude permet de constater que les deux tiers des accompagnants et le quatre cinquième des superviseurs ont une scolarité de deuxième cycle ou plus. La maîtrise est le diplôme le plus fréquent dans ces deux catégories de répondants. L'obligation d'avoir réussi une formation de deuxième cycle pour exercer la fonction de direction d'établissement est relativement récente. Le nombre plutôt élevé d'accompagnants (directions d'établissement expérimentées), qu'ils soient en poste ou retraités, n'ayant pas achevé les études menant au diplôme de deuxième cycle s'explique en grande partie par le fait que cette qualification minimale n'est requise que depuis le 1^{er} septembre 2001 avec l'entrée en vigueur du règlement renouvelé sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires. Ainsi, toutes les directions d'établissement qui étaient en exercice avant la date butoir du 1^{er} septembre 2001 ont échappé à l'obligation d'acquérir au moins 30 unités dans un programme de deuxième cycle.

Au cours de leur carrière, les répondants ont occupé divers postes. Il est intéressant de constater que presque tous ont enseigné et qu'ils ont un nombre moyen d'années d'enseignement comparable. Ainsi, il se dégage des données relatives aux expériences professionnelles des répondants que, après un peu plus d'une dizaine d'années d'ancienneté dans la même pratique professionnelle, on note que plusieurs d'entre eux donnent ou souhaitent donner une nouvelle orientation à leur carrière.

La fonction d'accompagnement est confiée à des personnes qui ont une assez longue expérience de la fonction de direction d'établissement et qui, en majorité, l'exercent encore. Celles-ci bénéficient de diverses activités de perfectionnement, mais force est de constater que les superviseurs participent davantage à des activités de perfectionnement que les accompagnants.

Enfin, on ne peut passer sous silence l'importance de l'encouragement d'une direction d'établissement ou de l'équipe-école dans les motifs menant au choix d'exercer la fonction de direction d'établissement. On en déduit que les directions en poste ont un rôle important à jouer pour assurer la relève de leur profession.

La fonction de direction d'établissement requiert de multiples compétences que doivent développer les personnes qui l'exercent. Ces compétences découlent des exigences de la fonction elle-même et aussi des attentes de la commission scolaire quant à la manière dont la gestion de ses établissements respectera à la fois son plan stratégique, les encadrements légaux et les attentes de la communauté desservie. Les personnes qui exercent la fonction et celles qui les soutiennent en ont une représentation qui se révèle particulièrement important de connaître. Certaines des compétences peuvent aussi avoir été acquises antérieurement au cours des expériences en enseignement, voie privilégiée pour accéder à un poste de direction. On a donc inventorié les liens qui peuvent exister entre la fonction de direction d'établissement et la fonction d'enseignant. Tous ces éléments sont présentés dans ce chapitre.

LES COMPÉTENCES LIÉES À LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Les compétences requises

Les accompagnés, les aspirants, les accompagnants et les superviseurs ont été invités à indiquer les trois principales compétences que doit posséder, à leur avis, une direction d'établissement. Comme il s'agit d'une question ouverte, elle a été codifiée en huit catégories élaborées à partir des réponses données. Ces catégories sont les suivantes :

- La compétence relationnelle, qui permet de savoir communiquer, écouter, s'exprimer et échanger;
- La compétence managériale, qui comprend la gestion des ressources humaines, matérielles et financières ainsi que la gestion des opérations ;
- Le leadership, qui permet de guider et d'accompagner, de mobiliser, de motiver et d'influencer les acteurs associés au projet d'établissement;
- Le savoir-être, qui implique de se connaître, de gérer son équilibre et son stress, d'assurer son développement professionnel et de faire preuve d'éthique;
- La dimension collective de la compétence, qui permet de construire et de partager des visions, de concilier les points de vue, de travailler en équipe, de contribuer à des objectifs communs et de gérer la diversité et les conflits;
- La métacompétence, qui permet de saisir, d'analyser et d'interpréter la réalité de son milieu, d'analyser sa pratique professionnelle, de comprendre toutes les dimensions de l'organisation et d'agir avec cohérence à cet égard. La métacompétence inclut aussi les compétences politiques;
- Les savoirs et les connaissances nécessaires et préalables au développement de toute compétence;
- La catégorie résiduaire : « Autres ».

Les répondants n'avaient pas à présenter les compétences par ordre d'importance. C'est pourquoi on a groupé toutes les compétences mentionnées, quel que soit l'ordre selon lequel elles sont apparues, ce qui donne une vue d'ensemble et permet la comparaison des quatre groupes au regard de leur représentation de la fonction de direction d'établissement. Les tableaux présentant les compétences selon l'ordre dans lequel elles ont été mentionnées sont regroupés dans l'annexe 1.

Le leadership est la compétence mentionnée le plus grand nombre de fois par tous les répondants. La compétence relationnelle se positionne en deuxième place. Les compétences les moins mentionnées sont la métacompétence ainsi que les savoirs et connaissances. Les trois autres compétences occupent une place différente selon les répondants. Les accompagnés mentionnent la compétence managériale plus fréquemment que la compétence collective et le savoir-être. Les aspirants font l'inverse, plaçant le savoir-être avant la compétence collective et la compétence managériale. Quant aux accompagnants et aux superviseurs, ils indiquent davantage la compétence collective que les deux autres.

Considérant l'importance que chaque groupe accorde à une compétence indépendamment du rang qu'elle occupe, les constats suivants s'imposent :

- Le leadership est une compétence jugée essentielle par tous les répondants pour l'exercice de la fonction de direction d'établissement;
- Le leadership est une compétence plus importante pour les superviseurs que pour les trois autres groupes;
- La compétence relationnelle a une importance équivalente chez tous les répondants;
- La compétence managériale est moins importante pour les superviseurs que pour les autres groupes;
- Le savoir-être est plus important pour les aspirants que pour les autres groupes;
- La métacompétence est plus importante pour les accompagnants que pour les autres groupes, et ce sont les aspirants qui lui accordent le moins d'importance;
- Les savoirs et les connaissances, tout en étant très peu mentionnés, le sont un peu plus par les aspirants et les accompagnés que par les accompagnants et les superviseurs.

Ces constats montrent que la perception des compétences requises pour l'exercice de la fonction de direction d'établissement est, dans l'ensemble, partagée par toutes les personnes des organisations scolaires associées à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement. Ils mettent en évidence que la fonction exige avant tout du leadership et des compétences relationnelles.

TABLEAU 9 LES COMPÉTENCES D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

COMPÉTENCES	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Leadership	23,9	24,6	23,9	29,8
Compétence relationnelle	21,5	20,0	19,7	22,6
Compétence managériale	15,8	13,3	14,4	8,9
Dimension collective de la compétence	15,2	14,5	17,2	16,1
Savoir-être	13,8	18,9	12,4	12,9
Métacompétence	7,9	5,6	10,4	7,3
Savoirs et connaissances	1,5	2,2	0,3	0,8

* La catégorie résiduaire « Autres » et la catégorie « Ne sais pas » ne sont pas présentées dans le tableau : ainsi, le total de certaines colonnes est inférieur à 100,0.

LES COMPÉTENCES ACQUISES DANS L'ENSEIGNEMENT ADAPTABLES OU TRANSFÉRABLES DANS LA PRATIQUE D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Pour compléter le relevé des compétences d'une direction d'établissement, on a proposé aux répondants une série de douze compétences⁵ développées par un enseignant au cours de sa formation et de sa pratique professionnelle en leur demandant si chacune d'elles était adaptable ou transférable dans la pratique professionnelle d'une direction d'établissement. Quatre catégories de réponses étaient possibles, soit « Tout à fait adaptable ou transférable », « Assez adaptable ou transférable », « Peu adaptable ou transférable » et « Pas du tout adaptable ou transférable ». La catégorie « Ne sais pas » était aussi prévue. Pour faciliter l'analyse des données, deux catégories ont été créées :

- la catégorie « Adaptable ou transférable » regroupe les réponses du type « tout à fait » et « assez »;
- la catégorie « Peu ou non adaptable ou transférable » regroupe les réponses du type « peu » et « pas du tout ».

Globalement, les compétences développées en formation initiale et continue ainsi qu'en situation de pratique enseignante sont jugées adaptables ou transférables par le plus grand nombre de répondants. Des liens étroits sont perçus entre la fonction d'enseignant et celle de direction d'école. En conséquence, les acquis au cours des années d'expérience dans l'enseignement constituent un atout au moment de l'insertion professionnelle dans le poste de direction d'établissement. Cependant, parmi les douze compétences indiquées, toutes ne présentent par le même degré d'*adaptabilité* ou de *transférabilité*.

Les compétences génériques qui ne sont pas propres à l'enseignement sont jugées adaptables ou transférables par plus de 90% des répondants. Ce sont les compétences suivantes :

- Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (les accompagnants se situent un peu sous 90%);
- Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession;
- Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions;
- S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Les compétences qui ont une dimension collective et concernent la coopération avec les différents groupes qui forment la communauté scolaire sont jugées adaptables ou transférables par plus de 95% des répondants. Il s'agit des compétences suivantes :

- Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
- Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves touchés.

Les compétences qui se réfèrent à des situations d'enseignement-apprentissage sont jugées adaptables ou transférables par environ 70% à 80% des répondants. Ce sont les suivantes :

- Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves touchés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Enfin, on observe une grande dispersion des réponses pour trois des douze compétences énoncées. Ainsi, les positions tenues par les répondants sont moins convergentes que pour les compétences mentionnées précédemment. Il s'agit des compétences suivantes :

- Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage de la socialisation des élèves est considérée comme adaptable ou transférable par 87% à 95% des répondants, les accompagnants et les superviseurs étant ceux qui la jugent la plus adaptable;
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap est considéré comme adaptable ou transférable par 85% à 93% des répondants, les accompagnés étant plus nombreux à la considérer ainsi;
- Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel est jugé adaptable ou transférable par plus de 90% des accompagnés, des aspirants et des accompagnants de même que par 81% des superviseurs.

5. MEQ DFTPS, *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (2001)

TABLEAU 10 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS ADAPTABLES OU TRANSFÉRABLES DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

COMPÉTENCES	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession	98,6	99,7	100,0	100,0
Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école	97,8	98,5	100,0	100,
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions	97,6	98,2	100,0	100,0
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	96,2	96,9	100,0	100,0
Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonctions des élèves touchés	95,9	97,2	97,7	97,6
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap	93,0	88,0	90,8	85,7
Intégrer les technologies de l'information et de la communication aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel	92,7	93,5	91,5	81,0
Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions	91,1	92,7	88,2	100,0
Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage de la socialisation des élèves	88,6	87,4	90,0	95,2
Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre	81,9	74,9	79,2	76,2
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves touchés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	75,9	71,4	78,5	78,6
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves touchés et du développement des compétences visées dans le programme de formation	69,7	68,3	70,8	71,4

LES ATTENTES DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

L'organisation scolaire a des attentes à l'égard des différentes composantes du rôle qu'une direction d'établissement doit jouer. Aussi, on a demandé aux répondants de préciser les attentes de l'organisation scolaire en leur proposant onze tâches liées à la fonction (neuf tâches étaient soumises aux accompagnants), tâches pour lesquelles ils devaient indiquer dans quelle mesure elles correspondaient à des attentes de l'organisation scolaire. Quatre catégories de réponses étaient possibles, soit « Tout à fait attendu », « Assez attendu », « Peu attendu » et « Pas du tout attendu ». La catégorie « Ne sais pas » était aussi prévue. Pour faciliter l'analyse des données, deux catégories ont été créées :

- la catégorie « Composante attendue » regroupe les réponses du type « tout à fait » et « assez »;
- la catégorie « Composante peu ou pas attendue » regroupe les réponses du type « peu » et « pas du tout ».

Dans l'ensemble, plus de 90% des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs jugent que tous les éléments de la fonction de direction d'établissement énoncés dans le questionnaire sont attendus par l'organisation scolaire. Les aspirants se distinguent un peu des autres en étant un peu moins nombreux à évaluer que six des éléments énoncés correspondent à autant d'attentes de l'organisation scolaire. Enfin, il est intéressant de relever que l'exploration de nouveaux programmes de formation, de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles stratégies d'enseignement est jugée attendue par plus d'accompagnés que par les autres groupes.

TABEAU 11 LES TÂCHES LIÉES À LA FONCTION D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT ATTENDUES DE L'ORGANISATION SCOLAIRE SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS QUI ESTIMENT QUE LA TÂCHE EST ATTENDUE %

TÂCHES LIÉES À LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Assurer l'encadrement des élèves	98,7	96,3		90,5
Résoudre les problèmes et les conflits existants	98,7	94,1	98,4	100,0
Établir un réseau et s'associer avec différents partenaires	98,4	88,0		95,2
Gérer les ressources matérielles et financières sous sa responsabilité	98,4	97,2	98,4	100,0
Exercer un contrôle sur la qualité de l'enseignement	97,3	86,6	95,3	97,6
Vérifier l'application des mesures prescrites par sa commission scolaire	97,3	92,0	96,9	95,2
Encourager le personnel de son établissement par des rétroactions positives	97,0	87,6	93,8	100,0
Gérer les ressources humaines sous sa responsabilité	96,2	96,0	98,4	100,0
Explorer de nouveaux programmes de formation, de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles stratégies d'enseignement	95,7	84,8	89,1	85,7
Agir comme animateur et médiateur au sein de l'équipe-école	94,3	87,6	99,2	95,2
Viser l'atteinte d'un haut niveau de performance quant aux résultats des élèves	93,8	87,2	93,0	85,4

* Les cellules vides indiquent que la compétence n'a pas été proposée au groupe.

CONSTATS

Les résultats montrent clairement que les répondants ont une représentation commune et partagée des compétences requises pour assumer la fonction de direction d'établissement. À cet effet, les deux compétences les plus mentionnées, soit le leadership et la compétence relationnelle, sont les mêmes pour tous les groupes. Bien que les autres compétences indiquées ne le soient pas suivant le même ordonnancement d'un groupe à l'autre, elles sont perçues par tous comme nécessaires pour l'exercice de la fonction.

La très grande majorité des répondants considèrent que les compétences requises pour l'enseignement sont adaptables ou transférables dans l'exercice de la fonction de direction d'établissement. Celles qui sont jugées adaptables ou transférables par un peu moins de répondants concernent les compétences propres aux situations d'enseignement-apprentissage. En conséquence, l'analyse des données indique clairement que la formation et la pratique de l'enseignement constituent un socle de base sur lequel s'appuie la construction des compétences des nouvelles directions.

De plus, le fait que les compétences liées aux situations d'enseignement-apprentissage soient celles qui sont estimées transférables par un peu moins de répondants que les autres compétences suggère que les aspirants, qui n'ont pas encore exercé la fonction, et les accompagnés qui l'exercent depuis peu, ont pris une certaine distance par rapport à leur expérience professionnelle antérieure. Cependant, il est intéressant de noter que le groupe des accompagnés se distingue des autres groupes, car lui seul considère que l'exploration de nouveaux programmes, de nouvelles méthodes pédagogiques ou de nouvelles stratégies d'enseignement est grandement attendue par l'organisation scolaire. Cette position, mise en relation avec l'appréciation de la transférabilité des compétences liées aux situations d'enseignement-apprentissage, laisse entendre que les nouvelles directions conçoivent qu'il est de leur responsabilité d'assumer un leadership pédagogique en lien étroit avec les dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Les répondants reconnaissent tous que les onze tâches liées à la fonction énoncées dans le questionnaire correspondent à autant d'attentes qu'ont les commissions scolaires à leur endroit. Cela illustre l'ampleur des responsabilités que doit assumer une personne qui dirige un établissement aussi bien que le fait que les nouvelles directions et les aspirants sont pleinement conscients de cette situation.

L’inventaire des besoins que peut satisfaire un dispositif de soutien et d’accompagnement destiné aux directions d’établissement en phase d’insertion professionnelle comporte deux volets : le premier a trait aux besoins à combler dans le cas des nouvelles directions pour leur permettre de remplir leur rôle avec une plus grande aisance; et le second, à ceux de l’organisation scolaire et à ses attentes à l’égard de ses directions d’établissement.

LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Les besoins des nouvelles directions d’établissement ont été indiqués par les accompagnés en répondant à la question suivante : « En tant que nouvelle direction d’établissement, quels sont vos trois principaux besoins pour exercer efficacement cette nouvelle fonction? » La question était ouverte et une case « Ne sais pas » pouvait être cochée par le répondant. La formulation de la question posée aux autres groupes était adaptée. Les besoins mentionnés ont été codifiés en dix catégories :

- L’accompagnement (mentorat, coaching, entraînement);
- Le développement de réseaux d’échanges et de partage;
- L’appropriation de la vision et de la culture de la structure organisationnelle, des habiletés politiques et des habiletés de gestion des ressources;
- L’accroissement des connaissances de base constituant le savoir du gestionnaire (Loi sur l’instruction publique, régimes pédagogiques, programmes de formation, approches didactiques ou évaluatives, cadre théorique, etc.);
- La formation et le soutien;
- Les retours constructifs (rétroaction (*feedback*));
- Le temps requis pour prendre une distance face à l’action, pour réfléchir et pour intégrer les nouveaux savoirs;
- La communication authentique et le climat de confiance nécessaires pour exprimer ses problèmes, ses sentiments et ses craintes;
- La reconnaissance de ses progrès et de ses actions;
- L’information;
- La catégorie résiduaire « Ne sais pas ».

La proportion de chaque groupe de répondants qui a mentionné l’un ou l’autre des besoins a été établie. Ainsi, il est possible de bien circonscrire la situation des nouvelles directions et de la comparer avec les besoins indiqués par les aspirants, les accompagnants et les superviseurs⁶.

Presque tous les accompagnés ont mentionné le besoin d’appropriation. Les autres besoins sont ressentis par beaucoup moins d’entre eux. Le besoin d’accompagnement vient au deuxième rang, retenu par un peu plus du tiers des accompagnés, tandis que celui de l’accroissement des connaissances occupe le troisième rang : il est mentionné par environ le d’entre eux. Enfin, le besoin de formation et de soutien occupe le quatrième rang et il est choisi par le quart d’entre eux. Viennent ensuite le besoin de temps de réflexion et celui de développer des réseaux d’échanges et de partage.

L’appropriation est aussi le premier besoin mentionné par les trois quarts des aspirants. Le besoin d’accompagnement arrive au deuxième rang, ayant été relevé par la moitié d’entre eux. Leur troisième besoin est celui d’accroître leurs connaissances. Au quatrième rang apparaissent les besoins de formation et de soutien ainsi que le développement de réseaux d’échanges et de partage, qui sont mentionnés par le cinquième des aspirants. Très peu d’aspirants soulignent le besoin de temps pour prendre une distance face à l’action, pour réfléchir et pour intégrer les nouveaux savoirs de même que le besoin de reconnaissance. Enfin, 10% des aspirants ont indiqué ne pas connaître les besoins d’une nouvelle direction.

Le besoin d’appropriation est aussi celui qui est mentionné par le plus grand nombre d’accompagnants, suivi du besoin d’accompagnement au deuxième rang et de celui de développer des réseaux d’échanges et de partage au troisième rang. Le besoin de retours constructifs, quatrième besoin que les accompagnants indiquent, l’est beaucoup moins par les répondants des autres groupes.

Pour les superviseurs, l’accompagnement est le premier besoin mentionné, suivi au deuxième rang du besoin d’appropriation. Le développement de réseaux d’échanges et de partage est le troisième besoin qu’ils relèvent, suivi au quatrième et au cinquième rang des besoins d’accroissement des connaissances et de formation et de soutien.

Lorsqu’on compare l’importance que chaque groupe accorde à un besoin, indépendamment du rang qu’il occupe, on tire les conclusions suivantes :

- L’appropriation est un besoin moins important pour les superviseurs que pour les trois autres groupes;
- L’accompagnement est moins important, et de manière prononcée, chez les accompagnés que chez les autres groupes. Ce sont les superviseurs qui lui accordent le plus d’importance;
- L’accroissement des connaissances est un besoin particulièrement important chez les aspirants, tandis qu’il l’est très peu chez les accompagnants;
- Le besoin de réseaux d’échanges et de partage est plus important chez les accompagnants que chez les accompagnés et les aspirants;
- Le besoin de temps de réflexion, de distanciation et d’intégration est plus fort chez les accompagnés que chez les autres groupes. Chez les aspirants, il est quasi inexistant;
- Les retours constructifs (rétroaction (*feedback*)) sont beaucoup plus importants chez les accompagnants que chez les autres groupes.

TABLEAU 12 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

BESOINS	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Appropriation	98,0	77,5	88,3	48,8
Accompagnement	36,7	50,6	51,3	65,8
Accroissement des connaissances	28,7	42,4	9,9	26,8
Formation et soutien	25,2	19,0	16,2	24,4
Temps de réflexion, de distanciation et d'intégration	21,1	1,9	13,5	9,8
Réseaux d'échanges et de partage	20,0	20,6	40,5	31,7
Communication et climat de confiance	15,3	7,6	10,8	9,8
Retours constructifs (rétroaction (<i>feedback</i>))	10,6	10,7	33,3	9,8
Reconnaissance	7,6	0,9	12,6	2,4
Information		2,8		
Ne sais pas	1,9	10,4		

* Les cellules vides indiquent que le groupe n’a pas mentionné le besoin

6. Les tableaux portant sur la répartition des besoins selon l’ordre dans lequel ils ont été mentionnés sont regroupés dans l’annexe 2.

Les besoins comblés par les instances qui interviennent dans le soutien et l'accompagnement

Les groupes de répondants, à l'exception des aspirants, ont été invités à indiquer la proportion des besoins des nouvelles directions qui sont comblés distinctement par chacune des trois instances qui interviennent dans le dispositif de soutien et l'accompagnement, soit leur organisation scolaire, les associations des directions d'établissement et les formateurs universitaires. Selon les répondants des trois groupes, les mesures de soutien et d'accompagnement de la commission scolaire comblent de 40% à 50% des besoins des nouvelles directions. Viennent ensuite les formateurs universitaires, suivis des associations des directions d'établissement. Il importe de rappeler que chaque instance a un rôle qui lui est propre et qu'aucune ne peut répondre à elle seule à l'ensemble des besoins.

LES BESOINS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE À COMBLER PAR LA MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Afin de connaître l'intérêt d'un dispositif de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions pour l'organisation scolaire, les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs ont été interrogés sur les besoins qu'un tel dispositif pouvait combler. Une liste de sept énoncés correspondant à des réalisations attendues d'une direction d'établissement par l'organisation scolaire a été proposée. Pour chacune, les répondants étaient invités à indiquer, sur une échelle de 1 à 10, dans quelle mesure le besoin en question correspond à un besoin majeur de l'organisation scolaire. Pour faciliter l'analyse, trois catégories ont été créées :

- la catégorie « Besoin majeur » regroupe les cotes 8, 9 et 10;
- la catégorie « Besoin moyennement important » regroupe les cotes 4, 5, 6 et 7;
- la catégorie « Besoin faible » regroupe les cotes 1, 2 et 3.

Très peu de répondants se situant dans la catégorie « Besoin faible », elle n'est d'ailleurs pas présentée dans le tableau qui suit.

En premier lieu, on constate que, pour une majorité importante de répondants, tous les énoncés figurant au questionnaire sont associés à un besoin majeur pour l'organisation scolaire. Il y a cependant des écarts qu'il importe de souligner.

L'amélioration continue des services éducatifs offerts à la population scolaire et l'augmentation de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves sont les énoncés pour lesquels les groupes se démarquent le plus. Un peu plus de 80% des accompagnés et des aspirants jugent qu'ils constituent un besoin majeur, alors qu'environ 70% des accompagnants et un peu plus de 90% des superviseurs font de même.

La compréhension du rôle de la nouvelle direction et de sa contribution à la mission de l'organisation est évaluée de manière semblable par les accompagnés, les accompagnants et les aspirants qui sont environ 75% (de 74% à 78%) à juger que cette réalisation constitue un besoin majeur, alors que les superviseurs sont 85% à l'évaluer de même. La prise en charge par les nouvelles directions des éléments permettant d'agir directement sur la réalité de l'établissement et la progression continue de leurs compétences sont aussi des besoins que les superviseurs sont plus nombreux que les autres groupes à juger majeurs.

La consolidation des pratiques professionnelles est estimée un besoin majeur par des proportions semblables de répondants, qui varient de 66% à 70%. Il en va de même pour l'intégration de la nouvelle direction à la culture organisationnelle : de 71% à 79% des répondants la jugent majeure.

TABLEAU 13 LA PROPORTION DES BESOINS COMBLÉS PAR LES TROIS INSTANCES ENGAGÉES DANS LE SOUTIEN AUX NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

INSTANCES ENGAGÉES	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Mesures de soutien la CS	42,1	40,9	50,7
Formateurs universitaires	38,0	36,2	41,5
Associations des directions d'établissement	23,1	22,6	20,2

TABLEAU 14 LES BESOINS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE QUANT AUX RÉALISATIONS ATTENDUES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT QU'UN DISPOSITIF DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT PEUT COMBLER SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

RÉALISATIONS ATTENDUES	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Augmentation de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves ou étudiants				
Besoin moyennement important	15,3	14,2	22,8	7,3
Besoin majeur	82,5	82,4	70,9	92,7
Amélioration continue des services éducatifs offerts à la population scolaire				
Besoin moyennement important	16,1	13,4	27,6	7,3
Besoin majeur	80,6	81,7	69,3	90,2
Intégration de la nouvelle direction à la culture organisationnelle				
Besoin moyennement important	16,9	15,5	28,3	24,4
Besoin majeur	79,8	76,8	71,7	75,6
Progression continue des compétences				
Besoin moyennement important	17,5	20,4	28,3	17,1
Besoin majeur	79,2	74,6	71,7	82,9
Compréhension du rôle de la nouvelle direction et de sa contribution à la mission de l'organisation				
Besoin moyennement important	20,4	19,6	21,3	14,6
Besoin majeur	77,4	74,5	78,0	85,4
Prise en charge par les nouvelles directions des éléments permettant d'agir directement sur la réalité de l'établissement				
Besoin moyennement important	20,2	18,9	28,3	17,1
Besoin majeur	76,0	73,9	68,5	80,5
Consolidation de pratiques professionnelles				
Besoin moyennement important	25,2	28,0	28,3	29,3
Besoin majeur	70,1	66,8	69,3	70,7

CONSTATS

Dans l'ensemble, il n'y a pas de contradictions entre les besoins que les accompagnés disent avoir à satisfaire pour exercer efficacement leur nouvelle fonction et la perception qu'en ont les accompagnants et les superviseurs. Il n'est toutefois pas exclu que certaines différences dans l'appréciation de trois besoins mettent en évidence les préoccupations propres à chaque catégorie de répondants. Ainsi, l'appropriation est un besoin jugé important par tous les accompagnés, mais moins par les accompagnants et encore moins par les superviseurs. L'accompagnement est considéré comme plus important par les accompagnants et les superviseurs que par les accompagnés. Le troisième besoin, celui du temps pour prendre une distance face à l'action, pour réfléchir et pour intégrer les nouveaux savoirs est beaucoup plus important chez les accompagnés que chez les deux autres groupes.

Concernant les accompagnés, le besoin individuel d'appropriation de la vision et de la culture de l'organisation se situe en parfaite cohérence avec l'importance qu'ils accordent au besoin organisationnel concernant leur intégration à la culture organisationnelle et leur contribution à la mission de l'organisation.

Pour leur part, les aspirants perçoivent les besoins d'une nouvelle direction avec une grande lucidité, car ceux qu'ils considèrent comme les plus importants le sont également par les accompagnés qui, eux, décrivent leur réalité. Compte tenu des positions partagées par ces deux groupes, il est permis de croire que, si le dispositif de soutien et d'accompagnement tient compte des besoins des accompagnés, il intégrera correctement les aspirants au fur et à mesure qu'ils accéderont à un poste de direction. Le besoin d'accroissement des connaissances qui est fort chez les aspirants, mais beaucoup moins chez les accompagnés, sera sans doute satisfait en bonne partie par la formation obligatoire dans laquelle ils sont engagés.

Dans ce chapitre, les caractéristiques du dispositif global de soutien et d’accompagnement mis en œuvre par les trois instances concernées sont décrites. Outre ses fondements, ses objectifs et les finalités à atteindre, les activités qui le composent et les outils retenus à cet égard sont exposés.

LES FONDEMENTS

Les quatre groupes de répondants ont été interrogés sur les fondements du dispositif global de soutien et d’accompagnement. Aussi, les trois fondements sur lesquels ce dispositif prend appui ont été énoncés comme suit dans le questionnaire : 1) le développement des compétences nécessaires à la planification, à l’organisation, à la coordination ou au contrôle; 2) le développement de la réflexion et de l’analyse critique; 3) le développement des compétences nécessaires à l’animation, à la mobilisation, à la médiation ou à l’évaluation.

La très grande majorité des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs considèrent que le dispositif dont bénéficient les nouvelles directions d’établissement repose sur les trois fondements énoncés. Les différences entre les trois groupes sont minimes, mais soulignons tout de même que le fondement qui est reconnu par un nombre un peu moins élevé d’accompagnés et d’accompagnants est celui du développement des compétences nécessaires à l’animation, à la mobilisation, à la médiation ou à l’évaluation.

De leur côté, les aspirants croient presque unanimement qu’un dispositif de soutien devrait reposer sur les trois fondements énoncés.

LES FINALITÉS À ATTEINDRE

Les objectifs poursuivis

Pour connaître les objectifs de formation du dispositif global de soutien et d’accompagnement, une liste de onze objectifs a été soumise aux accompagnés, aux accompagnants et aux superviseurs. Les répondants devaient mentionner les objectifs liés au dispositif global de soutien et d’accompagnement. Les aspirants indiquaient ceux qui, à leur avis, devraient y être poursuivis. Chaque répondant pouvait cocher plusieurs des objectifs de la liste.

Dans l’ensemble, les accompagnés et les accompagnants s’entendent sur l’identification des objectifs poursuivis par le dispositif global de soutien et d’accompagnement, alors que les superviseurs se démarquent pour certains d’entre eux.

La formation de leaders pédagogiques et la formation de gestionnaires de réussite éducative sont presque à égalité : elles représentent les deux objectifs les plus largement poursuivis selon les trois quarts des accompagnés et des accompagnants. Les superviseurs sont encore plus nombreux, plus de 90%, à considérer que ces deux objectifs sont poursuivis par le dispositif global de soutien et d’accompagnement.

De 50% à 60% des accompagnés estiment que les quatre objectifs suivants sont poursuivis : 1) la formation de gestionnaires de changement continu; 2) la formation de gestionnaires qui font preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations; 3) la formation de gestionnaires de ressources humaines; et 4) la formation de gestionnaires qui font preuve de compétences éthiques. Par ailleurs, la formation de gestionnaires de développement organisationnel est dite poursuivie par un peu moins de la moitié des accompagnés. Pour ces objectifs, la position des accompagnants est près de celle des accompagnés.

Selon les accompagnés et les accompagnants, les objectifs les moins poursuivis sont les quatre suivants : 1) la formation de gestionnaires de ressources matérielles; 2) la formation d’individus qui ont recours à leur intuition et à leur créativité; 3) la formation de gestionnaires de relations école-environnement; et 4) la formation d’individus capables de concevoir et de développer des dispositifs d’évaluation institutionnelle.

TABLEAU 15 LES FONDEMENTS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

FONDEMENTS ÉNONCÉS	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Le développement des compétences nécessaires à la planification, à l’organisation, à la coordination ou au contrôle	84,0	98,8	87,5	95,2
Le développement de la réflexion et de l’analyse critique	86,3	97,9	93,0	92,8
Le développement des compétences nécessaires à l’animation, à la mobilisation, à la médiation ou à l’évaluation	78,2	99,1	78,9	88,1

AccompagnésAspirantsAccompagnantsSuperviseurs

TABLEAU 16 LES OBJECTIFS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

OBJECTIFS	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Former des leaders pédagogiques (animation, supervision, mobilisation)	77,9	91,3	79,5	95,1
Former des gestionnaires de réussite éducative	74,8	72,9	74,6	90,2
Former des gestionnaires de changement continu	59,5	60,9	64,8	60,9
Former des individus faisant preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations	57,5	67,7	55,7	73,1
Former des gestionnaires de ressources humaines	56,7	77,5	54,9	51,2
Former des gestionnaires qui font preuve de compétences éthiques	50,4	60,9	54,9	63,4
Former des gestionnaires de développement organisationnel	47,3	57,2	51,6	58,5
Former des gestionnaires de ressources financières et matérielles	37,9	57,5	41,8	39,0
Former des individus ayant recours à leur intuition et à leur créativité	35,7	41,8	41,8	48,8
Former des individus capables de concevoir et de développer des dispositifs d’évaluation institutionnelle	34,3	35,1	36,9	56,1
Former des gestionnaires de relations école-environnement	26,9	48,0	36,1	41,4

AccompagnésAspirantsAccompagnantsSuperviseurs

Les superviseurs se distinguent en accordant plus d’importance que les deux autres groupes à la formation capables de développer des dispositifs d’évaluation institutionnelle, à la formation de gestionnaires qui font preuve de compétences éthiques et à la formation d’individus qui font preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations.

Dans l’ensemble, les aspirants accordent à chaque objectif une importance comparable à celle des autres groupes. Ils s’en démarquent pour un seul objectif, soit une importance plus grande accordée à la formation de gestionnaires de ressources humaines.

Les cibles visées

Pour explorer davantage ce que le dispositif global de soutien et d’accompagnement vise à développer chez les nouvelles directions d’établissement, quatre cibles liées aux compétences d’une direction d’établissement ont été proposées aux répondants. Ceux-ci étaient invités à indiquer, sur une échelle de 1 à 10, dans quelle mesure chacune est visée dans le dispositif global de soutien et d’accompagnement. Aux aspirants on a demandé si elle devrait l’être. Pour faciliter l’analyse, trois catégories ont été créées :

- la catégorie « Cible tout à fait visée » regroupe les cotes 8, 9 et 10;
- la catégorie « Cible moyennement visée » regroupe les cotes 4, 5, 6 et 7;
- La catégorie « Cible peu ou non visée » regroupe les cotes 1, 2 et 3.

Selon les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs, les quatre cibles sont visées dans le dispositif global de soutien et d’accompagnement de façon plus ou moins soutenue, comme le montre la répartition entre les catégories « Cible tout à fait visée » et « Cible moyennement visée ».

Comme les accompagnés sont les acteurs principaux et qu’ils ont plus que tout autre groupe une vue d’ensemble des pratiques de soutien et d’accompagnement dans les commissions scolaires participantes, leur opinion est particulièrement éclairante. L’amélioration des connaissances théoriques et celle des compétences relationnelles sont dites « tout à fait visées » par un peu plus de 50% des accompagnés. Notons que très peu d’entre eux disent qu’elles ne le sont pas. Par contre, le développement des idées et de la créativité ainsi que la mise en œuvre de stratégies et le développement des habiletés politiques semblent avoir moins d’importance. En effet, seulement 30,7% des accompagnés affirment que la créativité est une cible « tout à fait visée » et 39,0%, que les habiletés politiques le sont tout à fait. En outre, ce qui est plus significatif encore, ils sont 12,9% pour l’une et 14,7% pour l’autre à dire qu’elles ne sont pas visées.

En ce qui concerne l’amélioration des connaissances théoriques, il est intéressant de noter que les accompagnants sont les plus nombreux à préciser que cette cible est « peu ou pas visée ». Comme ils ne sont pas présents dans toutes les commissions scolaires qui ont pris part à l’étude, cette opinion doit refléter la situation dans quelques organisations scolaires.

Les aspirants sont les plus nombreux à souhaiter que l’amélioration des compétences communicationnelles et relationnelles de même que la mise en œuvre de stratégies et le développement des habiletés politiques soient des finalités visées dans le dispositif global de soutien et d’accompagnement.

TABLEAU 17 LES CIBLES VISÉES DANS LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D’ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ASPIRANTS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

CIBLES VISÉES	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Amélioration des connaissances théoriques				
Cible tout à fait visée	52,6	47,1	48,0	47,6
Cible moyennement visée	40,6	42,7	38,6	50,0
Cible peu ou pas visée	5,4	9,9	13,4	2,4
Développement des idées et de la créativité				
Cible tout à fait visée	30,7	54,0	49,6	50,0
Cible moyennement visée	54,8	40,7	42,5	45,2
Cible peu ou pas visée	12,9	4,9	6,3	2,4
Amélioration des compétences communicationnelles et relationnelles				
Cible tout à fait visée	53,4	85,8	62,2	57,1
Cible moyennement visée	39,8	12,7	34,6	42,9
Cible peu ou pas visée	5,4	0,6	1,6	0,0
Mise en œuvre de stratégies et développement des habiletés politiques				
Cible tout à fait visée	39,0	70,1	48,8	47,6
Cible moyennement visée	44,1	25,9	43,3	42,9
Cible peu ou pas visée	14,7	3,4	7,9	7,1

■ Accompagnés ■ Aspirants ■ Accompagnants ■ Superviseurs

* La catégorie « Ne sais pas » n’est pas présentée dans le tableau : ainsi, le total des pourcentages de quelques cellules est inférieur à 100,0.

LES ÉLÉMENTS LIÉS AUX ACTIVITÉS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'importance occupée par divers éléments associés aux activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement a été documentée par une question qui demandait aux accompagnés, aux accompagnants et aux superviseurs d'indiquer l'importance de douze éléments listés dans le questionnaire. Quatre catégories de réponses étaient possibles, soit « Très important », « Assez important », « Peu important » et « Pas du tout important ». La catégorie « Ne sais pas » était aussi prévue. Pour faciliter l'analyse des données, deux catégories ont été créées :

- la catégorie « Élément important » regroupe les réponses du type « très » et « assez »;
- la catégorie « Élément peu important » regroupe les réponses du type « peu » et « pas du tout ».

Très peu de répondants ont choisi la catégorie « Ne sais pas », ce qui permet de ne présenter dans le tableau que les proportions de ceux qui se situent dans la catégorie « Élément important ».

À noter que les éléments proposés ne sont pas tous de même nature. Trois d'entre eux, soit le cours magistral, la conférence d'experts et la discussion de groupe, concernent le type d'activité. Quatre portent sur des stratégies d'apprentissage: le jeu de rôles, l'analyse de situation fictive ou simulée, l'étude de cas tirée de la réalité et la résolution d'un problème concret auquel l'accompagné doit faire face. Deux autres portent sur la pratique de la métacognition : une activité de réflexion et de distanciation de même qu'une activité de formalisation des acquis et de transfert des savoirs dans des situations réelles. Enfin, trois éléments sont plutôt de l'ordre du suivi personnalisé du soutien et de l'accompagnement : la réalisation d'un plan de développement personnalisé, l'élaboration d'un dispositif de régulation et la mise en place d'un plan d'intégration des savoirs et des compétences.

Les réponses des accompagnés montrent que la discussion de groupe est le type d'activité le plus répandu, suivi de la conférence d'experts et du cours magistral. Bien que celui-ci vienne en dernier lieu, il y a tout de même un peu plus de la moitié des accompagnés qui jugent ce type d'activité important dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement. Parmi les stratégies d'apprentissage, l'étude de cas tiré de la réalité et la résolution d'un problème concret occupent une place importante pour plus de 70% des accompagnés. Les deux stratégies d'apprentissage qui ne sont pas basées sur des faits observés, soit l'analyse de situation fictive ou simulée et le jeu de rôles, sont moins importantes. Les deux activités de métacognition occupent une place importante selon près des trois quarts des accompagnés. Quant aux activités de suivi personnalisé, elles sont jugées importantes par un peu plus de la moitié des accompagnés.

En ce qui concerne les accompagnants, le type d'activité le plus fréquent est la discussion de groupe, suivi de la conférence d'experts et du cours magistral. Ce dernier est considéré comme important par moins du tiers d'entre eux. Parmi les stratégies d'enseignement-apprentissage, celles qui sont basées sur des situations réelles sont les plus importantes, tout comme pour les accompagnés. Les activités de métacognition sont dites importantes par le plus grand nombre d'entre eux. Enfin, les activités de suivi personnalisé sont moins importantes pour les accompagnants que pour les accompagnés.

TABLEAU 18 LES ÉLÉMENTS LIÉS AUX ACTIVITÉS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS QUI JUGENT L'ÉLÉMENT IMPORTANT %

ÉLÉMENTS LIÉS AUX ACTIVITÉS	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Type d'activité			
Cours magistral	52,2	29,3	29,3
Conférence d'experts	67,5	54,0	65,9
Discussion de groupe	86,9	77,8	95,1
Stratégies d'enseignement-apprentissage			
Analyse de situation fictive ou simulée	66,8	55,2	65,9
Jeu de rôles	40,8	33,3	48,8
Étude de cas tiré de la réalité	76,1	68,3	82,9
Résolution d'un problème concret auquel l'accompagné fait face	76,4	85,5	92,5
Métacognition			
Activité de réflexion et de distanciation (prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations et à ses façons d'agir et d'apprendre)	78,5	84,1	95,0
Activité de formalisation des acquis et de transfert des savoirs dans des situations réelles	71,2	64,5	90,0
Suivi personnalisé			
Réalisation d'un plan de développement personnalisé	57,5	55,6	82,1
Élaboration d'un dispositif de régulation	51,9	48,4	82,5
Mise en place d'un plan d'intégration des savoirs et des compétences	56,0	48,4	70,0

AccompagnésAccompagnantsSuperviseurs

LES OUTILS RETENUS

Dans un dispositif de soutien et d'accompagnement, plusieurs outils peuvent être utilisés. Les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs ont été invités à indiquer l'utilisation de huit instruments figurant dans le questionnaire. La question comportait quatre réponses possibles : « Très utilisé », « Assez utilisé », « Peu utilisé » et « Pas du tout utilisé ». La catégorie « Ne sais pas » était aussi prévue. Pour faciliter l'analyse des données, deux catégories ont été créées :

- la catégorie « Instrument utilisé » regroupe les réponses du type « très » et « assez »;
- la catégorie « Instrument peu utilisé » regroupe les réponses du type « peu » et « pas du tout ».

Les outils sont peu utilisés, comme en témoignent les réponses des accompagnés et des accompagnants. Le journal de bord rempli par l'accompagné, qui est le plus utilisé, ne l'est tout de même que par environ la moitié des accompagnants et un peu plus du tiers des accompagnés.

TABLEAU 19 LE RECOURS À DES OUTILS FIGURANT DANS LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS ET LES ACCOMPAGNANTS QUI DISENT QUE CHACUN DES OUTILS MENTIONNÉS EST UTILISÉ %

OUTILS UTILISÉS	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS
Journal de bord rempli par l'accompagné	37,0	37,0
Référentiel de compétences	32,5	32,0
Grille d'évaluation des acquis de l'accompagné	27,9	20,6
Portfolio des réalisations de l'accompagné	25,1	24,2
Portfolio de progression de l'accompagné	24,5	25,6
Échelle de niveau de compétences	20,4	20,5
Grille d'évaluation d'un projet	19,8	15,6
Journal d'observation rempli par l'accompagnant	16,5	32,2

Accompagnés Accompagnants

CONSTATS

La configuration des objectifs du dispositif global de soutien et d'accompagnement présentée par les accompagnés permet de constater que ce dispositif tend à former avant tout des leaders pédagogiques et des gestionnaires de réussite éducative. Cependant, le faible taux de mention des objectifs portant sur la conception et le développement de dispositifs d'évaluation institutionnelle et sur la formation de gestionnaires de relations école-environnement laisse supposer que ces deux dimensions de l'approche compétente sont peu intégrées dans les milieux scolaires.

Le recours à l'intuition et à la créativité dans la gestion d'un établissement est actuellement peu privilégié par les dispositifs de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions. Est-ce là un indice que les dispositifs de soutien et d'accompagnement actuellement mis en place visent davantage la reproduction ou l'adaptation de modèles existants plutôt que l'innovation? De plus, le peu de valeur qui semble être accordé à la mise en œuvre de stratégies et au développement des habiletés politiques laisse croire que le dispositif global de soutien et d'accompagnement prépare peu les individus à maîtriser cet aspect du rôle d'une direction d'établissement, lequel aspect peut difficilement être négligé dans le contexte actuel de la gestion d'un établissement scolaire.

L'importance des éléments des activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement qui font appel à des stratégies d'apprentissage basées sur l'observation de cas tirés de la réalité ou sur le transfert des acquis dans la pratique professionnelle et, en contrepartie, la faiblesse de celles qui reposent sur des cas fictifs indiquent que le soutien et l'accompagnement sont bien ancrés dans les établissements, soit sur le terrain, et que cela permet aux nouvelles directions d'agir directement sur la réalité de leur établissement.

Enfin, le suivi personnalisé étant perçu comme important par seulement un peu plus de la moitié des accompagnés, on peut se demander comment les différents dispositifs peuvent favoriser le développement d'une nouvelle identité professionnelle. Aussi, la faible utilisation d'outils d'accompagnement qui permettent de conserver des traces de ce qui est fait, de poser un diagnostic sur ce qui reste à faire et de réguler les activités de soutien est questionnant.

LE CHOIX D'UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

La formation des directions d'établissement en phase d'insertion professionnelle repose habituellement sur les exigences de la fonction elle-même, sur les attentes de l'organisation de même que sur les caractéristiques et les besoins des personnes qui s'y engagent. Ainsi, plusieurs opérations peuvent être menées par l'organisation scolaire pour déterminer le modèle le plus approprié à sa situation. Dans le questionnaire, on a demandé aux accompagnés, aux accompagnants et aux superviseurs d'indiquer les étapes ayant conduit au choix d'un modèle d'accompagnement. Pour ce faire, six étapes étaient présentées et les répondants pouvaient choisir plusieurs d'entre elles s'ils considéraient qu'elles avaient orienté le choix du modèle d'accompagnement retenu par leur organisation.

Le nombre d'opérations données par chaque groupe, compte tenu du nombre total de répondants dans chacun, indique qu'au moins deux opérations sont mises en œuvre par les organisations scolaires pour éclairer leur choix d'un modèle d'accompagnement.

Les trois groupes positionnent de manière semblable les opérations qui leur ont été présentées dans le questionnaire. L'établissement d'objectifs de développement des compétences en fonction des caractéristiques et des besoins d'un grand nombre de nouvelles directions est l'opération mentionnée par le plus grand nombre de répondants. Les deux autres opérations soulignées par un nombre considérable d'entre eux sont les suivantes : 1) la détermination des compétences à développer dans le cas des nouvelles directions qui permettront d'accroître leur performance et leurs aptitudes dans la gestion d'un établissement scolaire; et 2) la précision des attentes des nouvelles directions en relation avec les besoins de progression et d'innovation de l'organisation scolaire. La tenue de rencontres individuelles avec les nouvelles directions et les demandes qu'elles pourraient formuler sont indiquées moins fréquemment par les accompagnés, mais davantage par les accompagnants et les superviseurs. Par ailleurs, les capacités et les acquis des accompagnants ne sont pas pris en considération de manière importante. Enfin, un nombre non négligeable d'accompagnés et d'accompagnants disent ignorer ce qui a mené au choix du modèle d'accompagnement retenu dans leur organisation.

LES OBJECTIFS DES ACTIVITÉS DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

La responsabilité de déterminer les objectifs de développement

Selon les accompagnés et les accompagnants, la responsabilité de déterminer les objectifs de développement des nouvelles directions relève soit de l'organisation scolaire, soit des nouvelles directions conjointement avec l'organisation scolaire. Pour leur part, les superviseurs l'attribuent principalement aux nouvelles directions conjointement avec l'organisation scolaire. Les nouvelles directions seules, que ce soit individuellement ou collectivement, sont peu présentes dans l'établissement des objectifs poursuivis. Il faut souligner l'importance du nombre d'accompagnés, et à un degré moindre d'accompagnants, qui disent ignorer qui a la responsabilité de déterminer les objectifs. Il se dégage de ces informations que l'élaboration du modèle d'accompagnement des nouvelles directions est perçue comme étant sous la responsabilité de l'organisation scolaire avant tout.

TABLEAU 20 LES OPÉRATIONS PRÉALABLES AU CHOIX DU MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT SELON L'ENSEMBLE DES RÉPONSES DES ACCOMPAGNÉS, DES ACCOMPAGNANTS ET DES SUPERVISEURS %

OPÉRATIONS PRÉALABLES	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
L'établissement d'objectifs de développement de compétences en fonction des caractéristiques et des besoins d'un grand nombre de nouvelles directions	24,5	19,5	22,8
La détermination des compétences à développer dans le cas des nouvelles directions qui leur permettront d'accroître leur performance et leurs aptitudes dans la gestion d'un établissement scolaire	20,8	17,1	18,4
La précision des attentes des nouvelles directions concernant les besoins de progression et d'innovation de l'organisation scolaire	19,6	19,9	19,3
La tenue de rencontres individuelles avec les nouvelles directions afin d'élaborer un plan adapté à leurs besoins variés	9,8	8,0	14,9
La détermination d'objectifs de développement de compétences en fonction des capacités et des acquis de chaque accompagnant engagé dans le processus d'accompagnement	6,7	8,0	8,8
La formulation de demandes par les nouvelles directions concernées	7,0	18,1	14,0
Ne sais pas	11,6	9,4	1,8

AccompagnésAccompagnantsSuperviseurs

TABLEAU 21 LES RESPONSABLES DE LA DÉTERMINATION DES OBJECTIFS SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

RESPONSABLES	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
L'organisation scolaire	35,0	39,5	24,4
Les nouvelles directions et l'organisation scolaire conjointement	32,2	33,3	61,0
Chacune des nouvelles directions	8,7	8,8	0,0
Les nouvelles directions collectivement	1,6	3,4	2,4
Autres	3,3	5,4	4,9
Ne sais pas	19,1	9,5	7,3

AccompagnésAccompagnantsSuperviseurs

Les objectifs de développement liés aux activités

Les objectifs de développement liés aux activités du modèle d'accompagnement ont été sondés auprès des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs. Dans le questionnaire, seize objectifs leur étaient présentés. Pour chacun d'eux, les répondants étaient invités à indiquer dans quelle mesure l'objectif énoncé est poursuivi, et ce, en le situant sur une échelle de 1 à 10. Les réponses ont été groupées en trois catégories :

- la première catégorie, correspondant aux cotes 8, 9 et 10, indique que l'objectif est tout à fait poursuivi;
- la deuxième catégorie, correspondant aux cotes 4, 5, 6 et 7, indique qu'il est moyennement poursuivi;
- la troisième catégorie, qui regroupe les cotes 1, 2 et 3, indique qu'il est peu ou pas poursuivi.

La grande dispersion des réponses entre les trois catégories a incité à attribuer à chaque objectif une cote globale qui permet de le comparer aux autres. Compte tenu de l'importance de la catégorie « Ne sais pas » pour plusieurs objectifs, tant chez les accompagnants que chez les superviseurs, leurs réponses ne sont pas traitées dans ce chapitre. Cependant, les résultats chiffrés des trois groupes sont présentés dans l'annexe 1.

Tout d'abord, bien que les pourcentages n'apparaissent pas dans le « Tableau 22 » qui suit, il faut noter que tous les objectifs sont dits poursuivis (tout à fait ou moyennement) par 80% des accompagnés. Toutefois, aucun n'est jugé tout à fait poursuivi par la moitié d'entre eux. Sur les seize objectifs, six sont jugés peu ou pas poursuivis par les accompagnés dans une proportion variant de 15% à 19%. Il s'agit des objectifs suivants : 1) l'observation de pratiques modèles et le transfert dans la pratique quotidienne; 2) la construction de schémas transférables dans la pratique professionnelle; 3) le développement de compétences sur les bases des compétences acquises dans un poste antérieur et qui sont transférables dans la pratique actuelle 4) le développement de compétences en médiation et en évaluation; 5) le développement d'idées et de la créativité; et 6) la mise en œuvre de stratégies et le développement des habiletés politiques.

Pour faciliter la comparaison, les objectifs ont été classés en trois catégories selon leur degré global de poursuite dans les activités d'accompagnement :

- dans la catégorie 1, l'objectif est jugé tout à fait poursuivi par 40% à 48% des accompagnés;
- dans la catégorie 2, l'objectif est jugé tout à fait poursuivi par 37% à 40% des accompagnés et peu ou pas poursuivi par 10% à 15% d'entre eux;
- dans la catégorie 3, l'objectif est jugé tout à fait poursuivi par le tiers ou moins des accompagnés et peu ou pas poursuivi par 15% à 19% d'entre eux.

La première catégorie correspond aux objectifs qui, selon les réponses obtenues, sont le plus poursuivis. À noter qu'aucun objectif présenté ne passe la barre des 50%, que la deuxième catégorie est celle des objectifs moyennement poursuivis et que la troisième est celle des objectifs qui sont le moins poursuivis.

TABLEAU 22 LE CLASSEMENT DES OBJECTIFS SELON LEUR DEGRÉ DE POURSUITE

CATÉGORIE 1 Objectifs étroitement liés aux activités	■ Acquisition de savoirs et maîtrise de concepts ■ Résolution de problèmes concrets ■ Développement de compétences sur les bases de modèles pratiques opérationnels ■ Amélioration de la planification et de l'organisation ■ Développement de l'analyse critique et de la réflexion ■ Amélioration des connaissances théoriques ■ Amélioration des compétences communicationnelles et relationnelles
CATÉGORIE 2 Objectifs moyennement liés aux activités	■ Développement de compétences sur des bases théoriques et conceptuelles ■ Développement de compétences sur les bases des processus de distanciation et de métacognition ■ Développement de compétences en animation et en mobilisation ■ Mise en œuvre de stratégies et développement des habiletés politiques
CATÉGORIE 3 Objectifs peu liés aux activités poursuivis	■ Observation de pratiques modèles et transfert dans la pratique quotidienne ■ Construction de schémas transférables dans la pratique professionnelle ■ Développement de compétences sur les bases des compétences acquises dans un poste antérieur et qui sont transférables dans la pratique actuelle ■ Développement de compétences en médiation et en évaluation ■ Développement des idées et de la créativité

LES THÈMES DES ACTIVITÉS D'ACCOMPAGNEMENT

Le choix des thèmes
Les accompagnés, les accompagnants et les superviseurs devaient indiquer la manière dont s’effectue le choix des thèmes traités lors des activités.

La majorité des répondants de chaque groupe précisent que les thèmes traités lors des activités s’adaptent aux besoins des nouvelles directions. Cependant, près du cinquième des accompagnés et des accompagnants disent que les thèmes suivent un ordre prédéterminé et un nombre presque aussi grand ne connaît pas le mode de fixation des thèmes des activités. Il est probable que la diversité de ces réponses reflète la variété des situations dans les organisations scolaires.

Les thèmes traités lors des activités de soutien et d’accompagnement
Pour inventorier les thèmes traités lors des activités de soutien et d’accompagnement et connaître leur pertinence pour la formation des nouvelles directions, on a proposé 23 thèmes. Pour chacun, le répondant indiquait si ce thème avait été ou serait traité lors des activités.

Selon les accompagnés, le thème le plus traité est celui de l’élaboration d’un plan de réussite. La gestion du stress vient au deuxième rang, suivi *ex æquo* des encadrements légaux du système scolaire et de la gestion du harcèlement psychologique. La gestion des ressources humaines et la planification sont les deux autres thèmes que les trois quarts des accompagnés indiquent comme ayant été traités. Outre la gestion des services de garde et la gestion d’un centre de formation professionnelle qui ne concernent qu’une partie des accompagnés, les thèmes que 40% ou moins des accompagnés disent être traités sont la lecture des enjeux politiques au sein des organisations, les facteurs de persévérance scolaire, l’animation efficace des réunions de travail et la prise de parole en public.

On ne peut expliquer l’importance relative des thèmes et la place que chacun occupe sans se référer à la manière dont ils sont choisis, la principale étant les besoins des nouvelles directions. On peut penser que leurs demandes et suggestions sont étroitement liées à leurs principales préoccupations et aux problèmes qu’elles éprouvent dans l’exercice de leur nouvelle fonction.

TABLEAU 23 LA MANIÈRE DONT SONT CHOISIS LES THÈMES DES ACTIVITÉS SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS %

CHOIX DES THÈMES	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Thèmes s’adaptant aux besoins des nouvelles directions	53,5	59,1	77,5
Thèmes suivant un ordre prédéterminé	19,4	18,9	10,0
Autres	7,5	5,5	2,5
Ne sais pas	19,7	16,5	10,0

Accompagnés Accompagnants Superviseurs

TABLEAU 24 LES THÈMES TRAITÉS LORS DES ACTIVITÉS SELON LES ACCOMPAGNÉS QUI INDIQUENT QUE LE THÈME A ÉTÉ OU SERA TRAITÉ %

THÈMES TRAITÉS OU À TRAITER	ACCOMPAGNÉS
L’élaboration d’un plan de réussite	87,3
La gestion du stress	82,7
Les encadrements légaux du système scolaire	80,3
La gestion du harcèlement psychologique	80,3
La gestion des ressources humaines	76,3
La planification stratégique	75,7
La reddition de comptes	71,2
La gestion du budget de l’établissement	65,8
La supervision pédagogique	64,4
La gestion d’un employé difficile	63,9
Les exigences éthiques et la fonction de directeur	60,8
Le pilotage du changement	59,6
La mobilisation du personnel enseignant	57,7
L’établissement de réseaux et le partage de responsabilités	56,9
L’analyse de la situation de l’établissement	55,5
La gestion et l’entretien des ressources matérielles	51,9
La gestion des apprentissages	46,6
La lecture des enjeux politiques au sein des organisations scolaires	39,6
La gestion des services de garde	32,6
Les facteurs de persévérance scolaire	26,9
L’animation efficace des réunions de travail	26,7
La gestion d’un centre de formation professionnelle	17,8
La prise de parole en public	12,9

Accompagnés

LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN PLACE DANS LES ORGANISATIONS SCOLAIRES

Pour connaître le modèle d'accompagnement qui correspond le plus à celui qui a été mis en place par l'organisation scolaire, trois modèles ont été proposés dans le questionnaire. Le répondant devait en choisir un seul. Le nombre d'accompagnés qui a coché la catégorie « Autres » a été suffisamment important pour que cette réponse soit examinée, ce qui a permis de dégager des modèles qui sont une combinaison de ceux qui étaient proposés. Les aspirants ont été interrogés sur le modèle qu'ils souhaiteraient voir en place dans leur organisation scolaire pour faciliter leur insertion professionnelle. Un traitement semblable à celui des résultats des accompagnés a été appliqué à leurs réponses.

Le portrait des modèles d'accompagnement utilisés dans les organisations scolaires participant à l'étude est dégagé des réponses des accompagnés, puisque c'est le seul groupe qui peut parler de l'ensemble de la situation. En effet, les accompagnants, par la définition même de leur rôle, sont affectés à une forme particulière de soutien, ce qui fait qu'ils n'ont pas une vue globale de la situation. D'ailleurs, près des deux tiers d'entre eux indiquent le cheminement côte à côte comme principal modèle de soutien de leur organisation scolaire. Quant aux superviseurs, 21,4% d'entre eux n'ont pas répondu à la question, ce qui a incité à ne pas retenir leurs réponses.

Le cheminement côte à côte d'un accompagné et d'un accompagnant suivant un cadre ou un « format » prédéfini est le modèle le plus fréquent que connaissent les accompagnés (29,2%). Il est suivi de près par celui de groupes de discussion qui permettent d'aborder les thèmes qui préoccupent la plupart des nouvelles directions d'établissement (26,2%). Une série de conférences liées à l'exercice des fonctions des nouvelles directions est le troisième modèle mentionné par les accompagnés (21,9%).

Près de 10% des accompagnés bénéficient d'une combinaison de plus d'un modèle, le groupe de discussion associé avec le cheminement côte à côte étant la combinaison la plus fréquente. Notons que la combinaison de plus d'un modèle ne modifie pas la place relative de chacun. Cependant, elle accroît la proportion des accompagnés qui bénéficient de l'un ou de l'autre. Ainsi, 36,5% des accompagnés expérimentent un cheminement côte à côte, 34,9% participent à des groupes de discussion et 26,5 assistent à une série de conférences.

La moitié des aspirants souhaitent bénéficier d'un cheminement côte à côte et plus du tiers veulent participer à des groupes de discussion. La série de conférences est de loin le modèle le moins souhaité.

TABLEAU 25 LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN ŒUVRE PAR LES COMMISSIONS SCOLAIRES SELON LES ACCOMPAGNÉS %



TABLEAU 26 LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT SOUHAITÉS PAR LES ASPIRANTS %



LE CHEMINEMENT CÔTE À CÔTE

Le cheminement côte à côte a été exploré davantage que les autres modèles de soutien et d'accompagnement par quelques questions portant, d'une part, sur les raisons qui justifient le choix de ce modèle et, d'autre part, sur le type de relation qui unit l'accompagné et l'accompagnant dans ce contexte⁷.

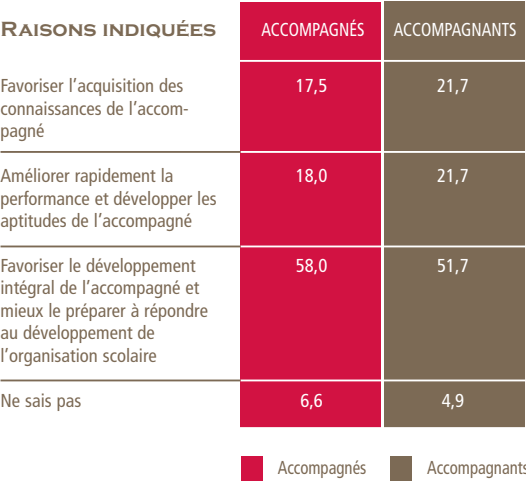
La principale raison invoquée pour le choix du modèle de cheminement côte à côte est la possibilité de favoriser le développement intégral de l'individu accompagné et de mieux le préparer à répondre au développement de son organisation scolaire. Les deux autres raisons, favoriser l'acquisition des connaissances ainsi qu'améliorer rapidement la performance et développer les aptitudes de l'accompagné, sont mentionnées par un peu moins de 20% des accompagnés et des accompagnants.

Le mode d'établissement du jumelage de l'accompagné et de l'accompagnant n'est pas perçu tout à fait de la même manière par les deux groupes. Près de 50% des accompagnés disent que le jumelage est établi sur la base d'un choix libre et mutuel des deux individus, tandis que seulement 15,6% affirment que l'accompagné choisit son accompagnant dans une banque de candidats sélectionnés. Par contre, les accompagnants jugent comme étant à peu près à égalité ces deux modes d'établissement du jumelage, soit 39,6% pour le choix libre et 35,2% pour le choix limité par une banque de candidats.

Les accompagnés et les accompagnants qualifient similairement le type de relation qui unit les individus dans la relation de soutien et d'accompagnement. Un peu plus de 60% d'entre eux disent qu'il s'agit d'une relation passant en alternance de la relation pédagogique à la relation professionnelle et à la relation d'amitié. Le second type de relation, qui est le fait du quart des répondants des deux groupes, est une relation professionnelle associant deux individus qui échangent d'égal à égal.

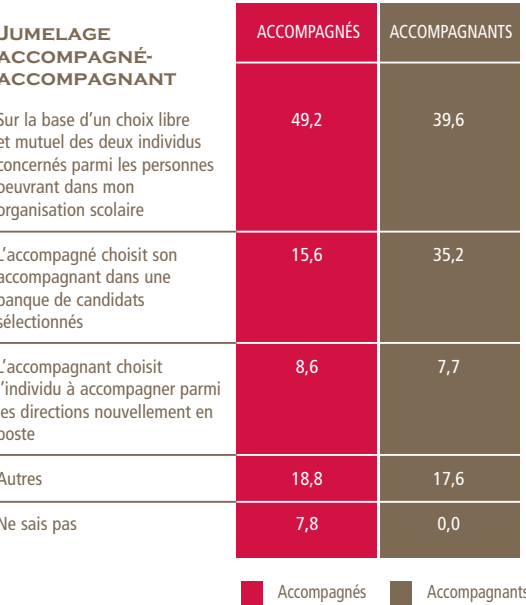
7. Des questions portant sur les rencontres étaient incluses dans les questionnaires, mais elles n'ont pas été traitées à cause du trop grand nombre de répondants qui ont choisi la catégorie « Ne sais pas ».

TABLEAU 27 LES RAISONS JUSTIFIANT LE CHOIX DU MODÈLE DE CHEMINEMENT CÔTE À CÔTE SELON LES MENTIONS ACCORDÉES À CHAQUE BUT PAR LES ACCOMPAGNÉS ET PAR LES ACCOMPAGNANTS %



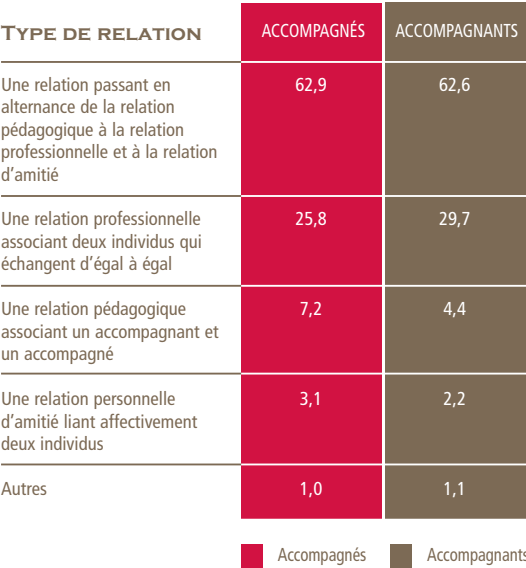
* Seules les réponses des accompagnés et des accompagnants qui ont dit que le cheminement côte à côte est le modèle qui correspond le plus à celui de leur organisation scolaire ont été retenues.

TABLEAU 28 LE MODE D'ÉTABLISSEMENT DU JUMELAGE DE L'ACCOMPAGNÉ ET DE L'ACCOMPAGNANT SELON LES ACCOMPAGNÉS ET LES ACCOMPAGNANTS %



* Seules les réponses des accompagnés et des accompagnants qui ont dit que le cheminement côte à côte est le modèle qui correspond le plus à celui de leur organisation scolaire ont été retenues.

TABLEAU 29 LE TYPE DE RELATION ENTRE L'ACCOMPAGNÉ ET L'ACCOMPAGNANT SELON LES ACCOMPAGNÉS ET LES ACCOMPAGNANTS %



* Seules les réponses des accompagnés et des accompagnants qui ont dit que le cheminement côte à côte est le modèle qui correspond le plus à celui de leur organisation scolaire ont été retenues.

CONSTATS

Les résultats montrent que le modèle d'accompagnement choisi par l'organisation scolaire est basé sur les besoins et les attentes d'un grand nombre d'accompagnés ainsi que sur les besoins et les attentes de l'organisation scolaire qui le met en place. De plus, il apparaît clairement que la responsabilité de déterminer les objectifs de développement est assumée en grande partie par l'organisation scolaire. Toutefois, celle-ci consulte les directions d'établissement en ayant recours à leur collaboration à l'étape de l'établissement des besoins et des objectifs. Ainsi, il ressort que le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement sont un processus dont le maître d'œuvre est l'organisation scolaire. En conséquence, le modèle est nécessairement empreint de sa culture et de sa vision.

Notons que le grand nombre d'objectifs de développement des organisations scolaires associé à la multitude de thèmes abordés lors des activités d'accompagnement laisse craindre l'effleurement et la dispersion dans le traitement de certains aspects.

Les cinq objectifs énoncés dans le questionnaire concernant l’appréciation du dispositif global de soutien et d’accompagnement sont jugés atteints par plus des trois quarts de tous les répondants. Parmi les superviseurs, plus de 92% d’entre eux jugent tous les objectifs sont atteints. Au total, de 86% à 93% des accompagnants croient qu’ils sont tous atteints. Parmi les accompagnés, 87% d’entre eux considèrent que sont atteints les objectifs qui consistent à répondre de manière plus appropriée aux besoins des nouvelles directions et à transmettre les savoirs requis pour l’exercice de la fonction de direction. Les objectifs qui consistent à mettre en évidence précisément les besoins des nouvelles directions d’établissement, à définir plus clairement les problématiques auxquelles elles font face fréquemment et à prévenir certaines problématiques avec lesquelles elles sont souvent aux prises sont jugés atteints par près de 80% des accompagnés. Dans l’ensemble, le degré d’atteinte des objectifs est donc très bon.

Pour chacun des éléments du dispositif global de soutien et d’accompagnement, les réponses des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs sont présentées. Par la suite, les réponses des accompagnés ont été mises en relation avec le principal modèle d’accompagnement auquel ils participent. Lorsque les accompagnés ont indiqué que, dans leur organisation scolaire, il y a une combinaison du cheminement côte à côte avec l’un ou l’autre des deux autres modèles, ceux-ci ont été intégrés dans le cheminement côte à côte aux fins d’appréciation du dispositif global de soutien et d’accompagnement.

Enfin, on a demandé aux répondants d’indiquer les trois principales actions à mener en priorité pour améliorer le processus de soutien et d’accompagnement.

LES OBJECTIFS ATTEINTS, LES COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES ET LES IMPACTS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Les objectifs atteints

Les cinq objectifs énoncés dans le questionnaire sont jugés atteints par plus de 75% de tous les répondants. Toutefois, il y a des nuances intéressantes à relever. Les superviseurs sont les plus positifs, plus de 92% d’entre eux jugeant tous les objectifs atteints. Les accompagnants sont un plus nuancés que les superviseurs, de 86% à 93% d’entre eux les estimant atteints. Pour leur part, les accompagnés sont un peu moins positifs. Aucun objectif n’est jugé atteint par 90% d’entre eux, tandis que trois objectifs le sont selon un peu moins de 80%. Ces objectifs sont : identifier clairement les besoins des nouvelles directions d’établissement; identifier plus clairement les problématiques auxquelles elles font face fréquemment et prévenir certaines problématiques avec lesquelles sont souvent aux prises les nouvelles directions d’établissement.

Les accompagnés qui participent à des groupes de discussion sont plus de 90% à dire que les objectifs sont atteints. Ceux qui participent à un cheminement côte à côte sont légèrement plus nuancés sur l’atteinte des objectifs. Répondre adéquatement aux besoins des nouvelles directions d’établissement et transmettre les savoirs requis pour l’exercice de la fonction de direction sont des objectifs jugés atteints par 90% d’entre eux. Par contre, l’identification des besoins et la détermination des problématiques auxquelles les nouvelles directions font face fréquemment sont des objectifs jugés atteints par 86,5% et par 83,5% des accompagnés qui expérimentent un cheminement côte à côte. Quant à l’objectif qui consiste à prévenir certaines problématiques avec lesquelles sont souvent aux prises les nouvelles directions, 78,9% d’entre eux indiquent qu’il est atteint.

Les accompagnés qui participent au modèle constitué d’une série de conférences sont nettement moins positifs au regard des objectifs atteints par la mise en place de ce modèle d’accompagnement. Les objectifs concernant l’identification des besoins et des problématiques sont jugés atteints par moins de 70% d’entre eux. Celui qui porte sur la prévention des problématiques auxquelles font face fréquemment les nouvelles directions d’établissement est jugé atteint par 73,8% d’entre eux. Par contre, répondre plus adéquatement aux besoins des nouvelles directions et transmettre les savoirs requis pour l’exercice de la fonction sont des objectifs jugés plus positivement, puisque 83,8% et 86,3% des accompagnés dans ce modèle d’accompagnement indiquent qu’il permet de les atteindre.

TABLEAU 30 LES OBJECTIFS ATTEINTS PAR LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS ET SELON LES ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

ÉNONCÉS CONCERNANT L'ATTEINTE D'UN OBJECTIF	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT %			
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS				ENSEMBLE DES ACCOMPAGNÉS
Répondre plus adéquatement aux besoins des nouvelles directions d'établissement	87,7	93,0	95,1	83,5	93,9	68,9	87,7
Transmettre les savoirs requis pour l'exercice de la fonction de direction	87,5	86,6	92,7	91,0	95,9	83,8	87,5
Identifier clairement les besoins des nouvelles directions d'établissement	79,6	87,5	100,0	90,2	94,9	86,3	79,6
Identifier plus clairement les problématiques auxquelles font face fréquemment les nouvelles directions d'établissement	79,1	91,4	95,1	86,5	91,8	65,0	79,1
Prévenir certaines problématiques avec lesquelles sont souvent aux prises les nouvelles directions d'établissement	78,7	89,8	95,1	78,9	91,8	73,8	78,7
 Accompagnés  Accompagnants  Superviseurs				 Cheminement côte à côte  Groupe de discussion  Série de conférences			
				  			

Les dimensions des compétences développées

Le portrait donné par les répondants au regard des dimensions développées dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement, tout en étant très positif, est un peu plus tiède que celui de l'atteinte des objectifs, sauf chez les superviseurs.

Le développement des compétences de base essentielles pour l'exercice de la fonction de direction et le développement des compétences professionnelles de gestion sont celles que le dispositif global a le plus favorisées selon l'ensemble des accompagnés, tous modèles de cheminement confondus. Ainsi, la mise en place d'un dispositif a permis aux accompagnés, selon 80% d'entre eux, de se sentir à l'aise et de s'épanouir dans l'exercice de leurs fonctions ainsi que d'intérioriser et de personnaliser leur pratique professionnelle. De plus, la mise en place d'un dispositif de soutien et d'accompagnement favorise chez les accompagnés le fait d'assumer pleinement leurs responsabilités en faisant preuve d'esprit d'initiative et de créativité sur le plan individuel selon 75,7% d'entre eux. Enfin, 73,0% des accompagnés indiquent avoir développé des compétences professionnelles complexes allant au-delà du contexte de gestion par l'intermédiaire de la mise en œuvre d'un dispositif de soutien. Les accompagnants sont toujours un peu plus positifs que les accompagnés mais moins que les superviseurs qui sont plus de 90% à juger que le dispo-

sitif global de soutien et d'accompagnement a eu les effets mentionnés plus haut par les accompagnés.

Les accompagnés qui participent à des groupes de discussion sont très positifs (plus de 95%) sur les dimensions des compétences favorisées par la mise en place d'un dispositif de soutien : l'accroissement des compétences de base essentielles pour l'exercice de la fonction, celui des compétences professionnelles de gestion de même que l'accroissement de l'aisance et de l'épanouissement dans l'exercice de ses fonctions. Les autres dimensions sont jugées développées par environ 85% d'entre eux. Les accompagnés qui expérimentent un cheminement côte à côte voient très positivement (c'est le cas d'un peu plus de 90% d'entre eux) le développement des compétences de base et le développement des compétences de gestion. L'accroissement de l'aisance et de l'épanouissement dans l'exercice de la fonction de même que l'intériorisation et la personnalisation de la pratique professionnelle sont jugés développés par un peu plus de 85% d'entre eux. Enfin, 80% des accompagnés considèrent que les compétences professionnelles complexes et la possibilité d'assumer ses responsabilités en faisant preuve d'initiative et de créativité se sont accrues par la mise en place du dispositif global de soutien et d'accompagnement.

Les accompagnés qui participent à une série de conférences jugent positivement (soit environ 85%) le développement des compétences de base et celui des compétences professionnelles de gestion. Les quatre autres dimensions des compétences sont jugées développées par moins de 70% d'entre eux, tandis que la dimension des compétences professionnelles complexes l'est par 57,5% des accompagnés.

TABLEAU 31 LES DIMENSIONS QUE LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT PERMET À L'ACCOMPAGNÉ DE DÉVELOPPER SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS ET SELON LES ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

DIMENSIONS ÉNONCÉES	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT %			
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS				ENSEMBLE DES ACCOMPAGNÉS
Développer les compétences de base essentielles pour l'exercice de la fonction de direction	89,6	92,2	97,6	91,6	96,9	86,3	89,6
Développer les compétences professionnelles en matière de gestion	88,3	89,8	97,6	90,2	98,0	83,8	88,3
Se sentir à l'aise et s'épanouir dans l'exercice de ses fonctions	82,8	88,3	95,1	80,3	85,7	57,5	82,8
Intérioriser et personnaliser sa pratique professionnelle	80,3	88,3	90,2	86,4	98,0	67,5	80,3
Assumer pleinement ses responsabilités en faisant preuve d'esprit d'initiative et de créativité	75,7	79,7	90,2	80,3	84,7	61,3	75,7
Développer les compétences professionnelles complexes allant au-delà du contexte de gestion	73,0	72,7	87,8	87,9	85,7	68,4	73,0
 Accompagnés  Accompagnants  Superviseurs				 Cheminement côte à côte  Groupe de discussion  Série de conférences			
							

Les impacts du dispositif global de soutien et d'accompagnement

Pour l'ensemble des répondants, l'impact du dispositif global de soutien et d'accompagnement est apprécié fort différemment selon qu'il est question des effets produits sur le développement personnel des nouvelles directions ou d'effets agissant sur les services éducatifs et la réussite des élèves. L'impact sur le développement du sentiment d'appartenance et d'un cadre de référence commun est jugé important par près de 80% des accompagnés et des accompagnants. Celui sur le développement du sentiment individuel et collectif de valorisation est important pour 73,8% des accompagnés et pour 80% des accompagnants. Cependant, concernant ces derniers, le grand nombre de réponses dans la catégorie « Ne sais pas » est à signaler. De leur côté, les superviseurs sont plus de 92% à estimer que le dispositif global de soutien et d'accompagnement a eu un impact important sur ces trois éléments.

L'impact sur les services éducatifs est jugé important par 60,1% des accompagnés et par 73,2% des superviseurs. L'impact sur la réussite éducative des élèves est considéré important par 51,2% des accompagnés et par 63,4% des superviseurs. En ce qui a trait à ces deux éléments d'impact, le nombre d'accompagnants qui ont choisi la catégorie « Ne sais pas » est trop élevé pour que leurs réponses soient prises en compte.

Dans l'ensemble, les accompagnés des groupes de discussion portent un regard plus positif sur les impacts du dispositif global de soutien et d'accompagnement que ceux du cheminement côte à côte. Les deux groupes précédents évaluent plus favorablement les effets du dispositif que les accompagnés qui participent à une série de conférences. Une exception cependant : parmi les éléments d'impact qui concernent le développement personnel des nouvelles directions, les accompagnés qui expérimentent un cheminement côte à côte et ceux qui participent à une série de conférences jugent pareillement (78%) l'élaboration d'un cadre de référence commun. Par contre, cet élément est celui qui est le plus apprécié par les groupes de discussion (93%). Le développement du sentiment d'appartenance et le développement d'un sentiment individuel et collectif de valorisation sont jugés importants par plus de 80% des accompagnés qui participent aux groupes de discussion et des accompagnés évoluant dans le cadre d'un cheminement côte à côte. Cependant, seulement 75% et 62% des accompagnés qui assistent à une série de conférences accordent une importance à ces dimensions.

L'impact sur les services éducatifs est estimé important par environ 70% des groupes de discussion et par près de 60% des accompagnés qui expérimentent un cheminement côte à côte. L'effet sur la réussite éducative des élèves est jugé important par 70% des participants aux groupes de discussion et par un peu plus de 50% des accompagnés qui expérimentent un cheminement côte à côte. L'impact sur les services éducatifs est jugé positif par un peu plus de 50% des accompagnés participant à une série de conférences et celui sur la réussite éducative des élèves par environ 40% d'entre eux.

TABLEAU 32 LES IMPACTS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS ET SELON LES ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

IMPACTS	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT %			
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS				ENSEMBLE DES ACCOMPAGNÉS
L'élaboration d'un cadre de référence commun (vision et représentations partagées par le groupe)							
Impact positif	79,2	80,8	92,7	78,6	93,9	78,8	79,2
Peu ou pas d'impact	17,5	11,2	4,9	18,3	6,1	18,8	17,5
Ne sais pas	3,3	8,0	2,4	3,1	0,0	2,5	3,3
Le développement du sentiment d'appartenance							
Impact positif	78,7	80,2	95,1	81,7	88,8	75,0	78,7
Peu ou pas d'impact	18,9	9,5	4,9	16,0	11,2	22,5	18,9
Ne sais pas	2,5	10,3	0,0	2,3	0,0	2,5	2,5
Le développement du sentiment individuel et collectif de valorisation							
Impact positif	73,8	80,0	92,7	80,2	84,7	62,5	73,8
Peu ou pas d'impact	22,7	10,4	7,3	17,6	13,3	33,8	22,7
Ne sais pas	3,6	9,6	0,0	2,3	2,0	3,8	3,6
Les services éducatifs offerts à la population scolaire							
Impact positif	60,1	57,3	73,2	61,8	71,4	53,8	60,1
Peu ou pas d'impact	33,3	21,0	17,1	30,5	25,5	41,3	33,3
Ne sais pas	6,6	21,8	9,8	7,6	3,1	5,0	6,6
La réussite éducative des élèves							
Impact positif	51,2	48,4	63,4	52,7	68,0	41,3	51,2
Peu ou pas d'impact	42,5	27,4	24,4	42,0	28,9	51,3	42,5
Ne sais pas	6,3	24,2	12,2	5,3	3,1	7,5	6,3
 Accompagnés  Accompagnants  Superviseurs							

LE RÔLE DE LA RELATION VÉCUE À TRAVERS LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Le rôle que la relation joue a été vérifié par neuf énoncés qui la caractérisent. Comme les réponses dans la catégorie « Ne sais pas » ne sont pas nombreuses, sauf dans le cas des accompagnés pour l'énoncé « La relation permet de valoriser les accompagnants », seules les appréciations positives sont présentées ci-dessous.

Le rôle que peut jouer la relation vécue dans le cadre du dispositif global de soutien et d'accompagnement est jugé différemment selon les trois groupes de répondants. Dans l'ensemble, les superviseurs et les accompagnants évaluent la relation plus positivement que les accompagnés. C'est le cas particulièrement des superviseurs dont plus de 90% sont d'accord avec tous les énoncés. Les accompagnants sont plus nuancés. Ainsi, environ 95% de ces derniers sont d'accord avec trois énoncés : la relation « facilite la résolution de problèmes auxquels l'accompagné fait face »; elle « favorise l'expression ouverte des idées et des sentiments »; elle « est empreinte de bienveillance, d'empathie et d'encouragement ». De 80% à 89% des accompagnants sont d'accord avec les énoncés suivants : la relation « permet de valoriser l'accompagnant »; elle « permet de souligner les progrès de l'accompagné »; elle « permet la régulation des actions et de la procédure d'accompagnement » ainsi que celles qui sont entreprises par l'accompagné dans l'exercice de ses fonctions; elle « favorise l'intégration de l'accompagné à la culture de l'organisation ». L'énoncé « La relation favorise l'élaboration d'une stratégie globale du développement des compétences professionnelles de l'accompagné » est jugé positivement par un peu moins de 70% des accompagnants.

Les énoncés qui concernent le « climat » de la relation sont appréciés favorablement par 80% à 85% des accompagnés. Il s'agit des énoncés suivants : « La relation favorise

l'expression ouverte des idées et des sentiments » et « La relation est empreinte de bienveillance, d'empathie et d'encouragement ». Les trois énoncés qui concernent l'exercice de la fonction de direction d'établissement sont jugés positivement par 78% à 88% des accompagnés : « La relation facilite la résolution de problèmes auxquels l'accompagné fait face »; « La relation favorise l'intégration de l'accompagné à la culture de l'organisation »; et « La relation permet la régulation des actions et de la procédure entreprises par l'accompagné dans l'exercice de ses fonctions ». Les énoncés qui touchent des aspects d'organisation et de fonctionnement du dispositif lui-même viennent en dernier lieu. Ces aspects ont été évalués à l'aide des énoncés suivants : « La relation permet de souligner les progrès de l'accompagné » (66,8%); « La relation favorise l'élaboration d'une stratégie globale de développement des compétences de l'accompagné » (71,8%); et « La relation permet la régulation des actions et de la procédure d'accompagnement » (74,5%).

L'appréciation par les accompagnés des caractéristiques de la relation selon le modèle d'accompagnement auquel ils participent complète les informations données plus haut. On sait peu de choses des relations vécues selon le modèle d'accompagnement. Si le cheminement côte à côte fait appel à une relation individuelle entre un accompagnant et un accompagné, dans les autres modèles la relation n'est pas documentée. Dans le modèle d'une série de conférences, l'appellation ne fait pas référence à des relations individuelles ou de groupe, mais, comme les accompagnés qui participent à ce modèle ont répondu positivement aux énoncés et qu'ils n'ont presque pas opté pour la catégorie « Ne sais pas », on peut faire l'hypothèse que les relations existent dans ce modèle sous une forme ou sous une autre. Les commentaires qui suivent ne tiennent pas compte de l'énoncé « La relation permet de valoriser l'accompagnant » pour lequel on trouve un nombre élevé de répondants qui ont choisi la catégorie « Ne sais pas ».

Les accompagnés qui prennent part à des groupes de discussion comme principal modèle d'accompagnement sont les plus positifs sur les caractéristiques de la relation : de 77% à 95% d'entre eux les apprécient grandement. Ceux qui expérimentent le cheminement côte à côte viennent au deuxième rang : c'est ainsi le cas de 74% à 92% d'entre eux. Les accompagnés qui participent à une série de conférences sont les moins positifs, leur taux allant de 56% à 83%. Dans l'ensemble, l'écart entre le cheminement côte à côte et les groupes de discussion est faible, alors que celui de la série de conférences avec les deux autres se révèle très grand.

TABLEAU 33 LE RÔLE DE LA RELATION VÉCUE À TRAVERS LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS QUI SONT D'ACCORD AVEC LES ÉNONCÉS ET SELON LES ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

ÉNONCÉS SUR LA RELATION	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT %			
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS				ENSEMBLE DES ACCOMPAGNÉS
Facilite la résolution de problèmes auxquels l'accompagné fait face	88,0	97,6	97,6	91,7	95,9	83,8	88,0
Favorise l'expression ouverte des idées et des sentiments	85,2	97,6	95,1	92,5	93,8	75,0	85,2
Est empreinte de bienveillance, d'empathie et d'encouragement	83,6	96,8	95,1	75,2	77,1	56,3	83,6
Favorise l'intégration de l'accompagné à la culture de l'organisation	82,0	89,6	92,7	76,7	87,4	66,3	82,0
Permet la régulation des actions et de la procédure entreprises par l'accompagné dans l'exercice de ses fonctions	78,9	83,2	95,1	83,3	87,5	73,8	78,9
Permet la régulation des actions et de la procédure d'accompagnement	74,5	80,0	92,5	74,4	78,9	70,0	74,5
Favorise l'élaboration d'une stratégie globale du développement des compétences professionnelles de l'accompagné	71,8	69,1	90,0	85,0	94,8	82,5	71,8
Permet de souligner les progrès de l'accompagné	66,8	84,0	97,5	89,5	94,8	80,0	66,8
Permet de valoriser les accompagnants	76,3	87,9	90,2	88,0	87,6	65,0	74,3
							

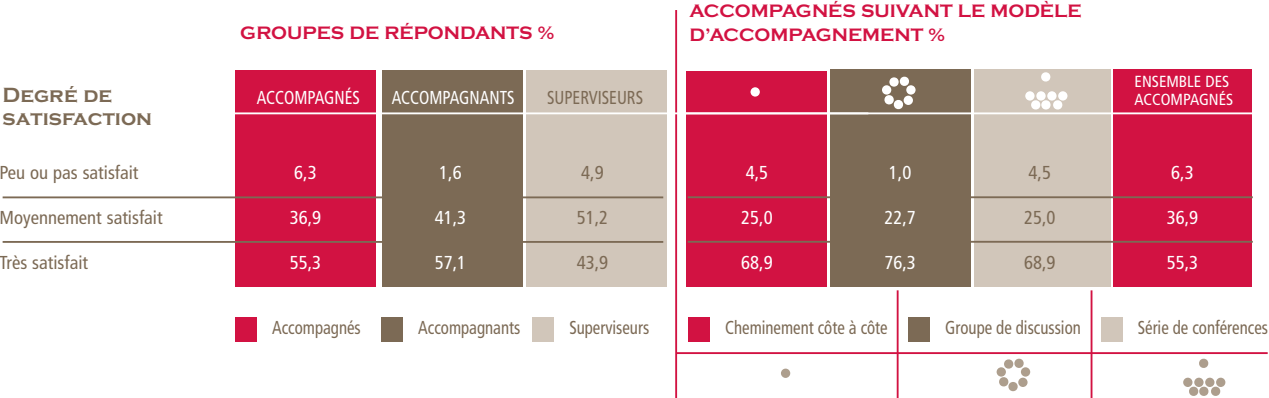
LA SATISFACTION GÉNÉRALE À L'ÉGARD DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Les accompagnants affichent une satisfaction générale plus grande à l'égard du dispositif global de soutien et d'accompagnement que les deux autres groupes de répondants, mais les accompagnés les suivent de près. Ce sont les superviseurs qui sont le moins nombreux à être très satis-

faits de ce dispositif, l'écart par rapport aux autres groupes étant important. Bien qu'un petit nombre de répondants se disent peu ou pas satisfaits, la proportion la plus élevée (6,3%) se trouve chez les accompagnés et la plus faible, chez les accompagnants (1,6%).

Les accompagnés qui participent à une série de conférences sont les moins satisfaits. En effet, seulement 25% d'entre eux se disent très satisfaits, alors que les deux autres groupes affirment l'être à 76,3% et à 68,9%.

TABEAU 34 LE DEGRÉ DE SATISFACTION À L'ÉGARD DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET LES SUPERVISEURS ET SELON LES ACCOMPAGNÉS SUIVANT LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT



L'AMÉLIORATION DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Les répondants ont été invités à proposer trois actions à mener en priorité pour améliorer le dispositif global de soutien et d'accompagnement. La question était ouverte et les réponses ont été codifiées en quatorze catégories :

- Assouplir les modalités structurantes de l'accompagnement (mentorat, *coaching*);
- Organiser et structurer le processus d'accompagnement;
- Fournir un accompagnement sur le terrain aux nouvelles directions d'établissement pendant les premières années d'exercice de leur nouvelle fonction;
- Accroître la congruence entre la préparation des nouvelles directions et les attentes de la commission scolaire;
- Tenir compte des personnes, améliorer la dimension humaine de l'accompagnement;
- Donner de la rétroaction (*feedback*) et exprimer de la reconnaissance;
- Favoriser le développement individuel et la formation continue;
- Présenter les divers services lors de l'accueil;
- Modifier et assouplir les modalités de la formation universitaire;
- Accroître la dimension pratique de la formation universitaire;
- Améliorer la cohérence entre la formation universitaire et la formation donnée dans les commissions scolaires;
- Accroître la cohérence entre la préparation universitaire des directions et les attentes des commissions scolaires envers elles;
- Accroître les ressources financières consacrées à l'accompagnement;
- Autres.

Des suggestions d'amélioration⁸ au sujet des trois catégories d'action retenues prioritairement se démarquent des autres au regard de l'importance qui leur est accordée par les accompagnés et les superviseurs. Elles concernent toutes trois le dispositif global de soutien et d'accompagnement lui-même : 1) assouplir les modalités structurantes de l'accompagnement; 2) organiser et structurer le processus d'accompagnement; et 3) fournir un accompagnement sur le terrain aux nouvelles directions pendant les premières années d'exercice de leur nouvelle fonction. Notons que les accompagnants accordent une grande valeur à l'organisation et à la structuration du processus d'accompagnement mais peu aux deux autres actions.

Différents aspects de la formation universitaire des nouvelles directions d'établissement font l'objet de souhaits d'amélioration. Ceux-ci sont de diverses natures : améliorer et assouplir les modalités de la formation universitaire; accroître la cohérence entre la formation universitaire des directions et les attentes de la commission scolaire; améliorer la cohérence entre la formation universitaire et la formation donnée dans les commissions scolaires; accroître la dimension pratique de la formation universitaire. Lorsqu'on regroupe toutes les propositions qui concernent la formation universitaire, on constate qu'elles constituent 14,4% des propositions des accompagnés, 14% de celles des superviseurs et 8,6% de celles des accompagnants.

Enfin, les catégories « Tenir compte des personnes, améliorer la dimension humaine de l'accompagnement » et « Donner de la rétroaction (*feedback*) et exprimer de la reconnaissance » représentent à elles deux 10,8% des actions suggérées par les accompagnés, 10,4% de celles des accompagnants et moins de 1% de celles des superviseurs.

8. Le tableau qui présente les résultats chiffrés est dans l'annexe 1

CONSTATS

Globalement, le groupe des superviseurs est celui des trois groupes qui apprécie le plus positivement le dispositif global de soutien et d'accompagnement. Pour leur part, les accompagnants se rapprochent beaucoup des superviseurs dans leur évaluation. Cependant, le groupe des accompagnés accorde au dispositif global une appréciation plus modérée en fonction des différents aspects évalués. Toutefois, aucun groupe ne porte un jugement négatif sur l'un ou l'autre des éléments soumis à l'appréciation.

Les impacts de la mise en œuvre du dispositif global de soutien et d'accompagnement relatifs au développement personnel des nouvelles directions qui peuvent être perçus dans l'immédiat sont évalués plus positivement que ceux qui concernent les services éducatifs et la réussite des élèves, effets plus difficilement mesurables et qui ne peuvent l'être qu'à moyen terme.

Les accompagnés apprécient la relation expérimentée dans le contexte du dispositif de soutien et d'accompagnement différemment selon les aspects visés, à savoir le « climat » de la relation, l'exercice de la fonction de direction ou l'organisation et le fonctionnement du dispositif lui-même.

Enfin, il importe de souligner que l'appréciation du dispositif est tributaire du principal modèle d'accompagnement que l'organisation scolaire a mis en œuvre. Tous les éléments de l'appréciation à cet égard sont jugés plus positivement par les répondants qui ont participé aux groupes de discussion, légèrement moins par ceux qui ont vécu le cheminement côte à côte et beaucoup moins par les répondants qui ont assisté à une série de conférences.

PARTIE III **DES DONNÉES COMPLÉMENTAIRES**

CHAPITRE 8

**DES ENTREVUES D’APPROFONDISSEMENT :
LE POINT DE VUE DES ASSOCIATIONS PROFESSION-
NELLES ET DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES**

Au cours de l'année 2004, les commissions scolaires ont été invitées à transmettre à la personne responsable de l'étude le matériel qu'elles utilisent pour favoriser le soutien et l'accompagnement de leurs nouvelles directions d'établissement. L'analyse de ce matériel, composé de tous les outils et documents afférents aux activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement, a permis de repérer trois modèles bien particuliers de soutien. Il a alors été décidé de compléter les informations recueillies au moyen des questionnaires de sondage par des entrevues menées auprès des acteurs de ces modèles. Les entrevues ont eu lieu durant l'automne 2005.

Le schéma d'entrevue suit dans son ensemble celui des questionnaires. Dans la description des trois modèles qui suit, on présente pour chacun ses caractéristiques et le contexte organisationnel, les buts poursuivis et l'appréciation de ses retombées selon les principaux acteurs : un accompagné, un accompagnant, le superviseur et, lorsque cela est pertinent, le coordonnateur ou formateur universitaire. À la fin de cette partie, trois tableaux font la synthèse de chaque modèle et des constats suivent à l'image des chapitres précédents.

LE MODÈLE A
Les particularités du modèle

Ce premier modèle de dispositif de formation et de soutien, a été élaboré par cinq commissions scolaires conjointement avec une université. Cependant, seuls les acteurs d'une commission scolaire ont été interviewés, de même que le directeur du programme de formation de l'université.

Le modèle A est appliqué au cours de l'année d'entrée en fonction des nouvelles directions d'établissement. Au total, 6 unités de la formation obligatoire sont acquises en participant à des activités assumées conjointement par la commission scolaire de la nouvelle direction et par l'université.

Le partage des rôles et des responsabilités

Le dispositif de ce modèle commun est constitué de trois types d'activités de formation menées en alternance par les instances responsables du dispositif global de soutien et d'accompagnement : des cours universitaires, des rencontres avec les responsables des services de la commission scolaire et des activités de *coaching*.

Pour sa part, la commission scolaire organise des rencontres des directions d'établissement nouvellement en poste avec les responsables de ses différents services (DES, DRH, DRM, etc.). Ces rencontres ont pour objet, dans une large mesure, de fournir les informations nécessaires en vue d'exercer de manière appropriée la fonction de direction d'établissement. Parfois, elles peuvent revêtir un caractère plus formateur, sans compter qu'elles sont une occasion propice à l'animation d'activités de réflexion et d'appropriation de la culture organisationnelle.

L'université, de son côté, offre un cours d'introduction à la fonction aux débutantes et aux débutants nouvellement en poste, cours à l'intérieur duquel les rôles et les compétences des directions d'établissement sont traités. De plus, elle encadre les activités de formation en *coaching* destinées aux directions en phase d'insertion professionnelle et aux personnes à qui elles sont jumelées à titre de *coach*. À noter que les coaches sont désignés par la commission scolaire qui assume également la formation des dyades.

Au cours de la première année d'exercice de leur fonction, les nouvelles directions d'établissement effectueront des travaux d'intégration sous la supervision des formateurs universitaires. Ainsi, elles seront invitées à faire le point sur leurs pratiques de même qu'à établir les liens de cohérence entre les contenus proposés lors des rencontres organisées par les services de leur commission scolaire et les activités de formation et de réflexion menées en alternance dans la commission scolaire et à l'université.

- Les buts poursuivis**
- La phase d'insertion professionnelle constitue une étape cruciale à tous égards, notamment pour le cheminement personnel et professionnel des personnes, pour le développement organisationnel des commissions scolaires et pour la progression des plans de formation de l'université. Les buts suivants sont poursuivis :
- Optimiser les apprentissages réalisés par les directions d'établissement au cours de leur première année d'entrée en fonction;
 - Mettre en place un dispositif permettant la tenue d'activités complémentaires conduites par les deux instances engagées avec l'intention d'optimiser le processus d'apprentissage;
 - Faciliter l'appropriation de la culture organisationnelle propre à chacune des commissions scolaires.

L'appréciation du modèle par les acteurs concernés
L'ACCOMPAGNÉ

L'accompagnée rencontrée en entrevue bénéficie d'un dispositif de soutien et d'accompagnement depuis trois ans, dont une année complète selon le modèle décrit plus haut. Au moment de l'entrevue, cette répondante avait obtenu 12 unités dans le contexte de sa formation obligatoire en administration scolaire.

Affirmant que ses préoccupations sont davantage axées sur le développement d'une pratique professionnelle pertinence et adaptée que sur l'acquisition de savoirs théoriques « Je suis plus pratique que théorique », cette répondante attribue une valeur à chacun des trois types d'activités de formation du dispositif, valeur qui varie suivant l'apport pratique perçu. Ainsi, elle précise que les activités de coaching sont celles qui ont permis les progrès les plus notables au regard de sa pratique professionnelle. Par ailleurs, les rencontres organisées par la commission scolaire ont toujours contribué à la construction de sens et à une orientation plus spécifique de la gestion de ses activités quotidiennes. De leur côté, les cours et travaux universitaires lui ont semblé contribuer de moins près au processus de développement de ses compétences, car le temps nécessaire pour s'y consacrer de façon profitable lui a fait défaut. Toutefois, la répondante reconnaît que ces trois types d'activités sont complémentaires et que leur combinaison constitue une formation de base pertinente et d'une qualité irréprochable.

À la suite de ce bref classement des activités de formation propres au dispositif dans le cadre duquel elle évolue, l'accompagnée insiste sur la nécessité de mettre en lumière l'importance du coaching pour la progression des apprentissages d'une nouvelle direction d'établissement. Elle précise cependant que certaines modalités doivent être respectées pour assurer l'apport formateur de cette activité afin que cette dernière produise les effets escomptés par l'organisation dans laquelle elle s'exerce. Le processus de jumelage constituerait l'enjeu majeur du coaching. Il lui paraît important que les deux parties, coach et coaché se choisissent librement et mutuellement afin que s'installe rapidement la confiance essentielle à l'évolution d'une relation professionnelle profitable. Un nombre minimal de cinq rencontres formelles et planifiées, auxquelles peuvent s'ajouter des communications téléphoniques ou électroniques suivant les besoins, seraient les paramètres d'un format avantageux pour le maintien du contact privilégié qui unit le coach et le coaché. Un dernier facteur de réussite du coaching est l'importance relative qui est accordée par la direction générale d'une commission scolaire à cette activité de formation. À cet effet, la répondante précise : « Si le directeur général croit au *coaching*, il mettra en place les mécanismes propices à sa réussite au sein de son organisation scolaire. Il donnera l'impulsion qu'il faut pour que s'organise et se structure un *programme* de *coaching* et respectera la règle d'or de la confidentialité de la relation entre le *coach* et le *coaché*. »

L'ACCOMPAGNANT

L'accompagnant rencontré en entrevue est directeur d'un établissement scolaire. Au cours de l'année 2004-2005, en réponse à la demande de la directrice adjointe de sa commission scolaire, il exerçait pour la première fois un rôle d'accompagnant en étant jumelé à une personne qu'il ne connaissait pas vraiment, personne qui entrait en fonction à la direction d'un établissement scolaire. Il précise que les activités de coaching, ainsi que celles de formation au coaching, n'ont fait l'objet d'aucune compensation financière ou autre, même si elles s'ajoutaient à l'exercice de ses fonctions de directeur d'établissement.

L'accompagnant révèle en entrevue que sa pratique de coaching auprès d'une nouvelle direction a engendré une pratique professionnelle globalement renouvelée, voire davantage éclairée. Cette situation serait en grande partie attribuable à la distanciation et à la réflexivité, « deux vertus », dit-il, auxquelles ses fonctions de coach l'ont entraîné. Entre autres, les quatre rencontres de formation au coaching menées par les formateurs universitaires ont procuré un terreau fertile à des échanges enrichissants entre les coachs. En plus du fait d'apporter la sécurité nécessaire à la poursuite de la pratique de coaching, ces échanges ont permis à chacun d'adapter les modèles proposés sur le plan théorique à sa personnalité, en fonction de ses forces et de ses limites.

Le coach dit avoir conduit cinq bonnes rencontres formelles préalablement préparées avec la personne coachée. S'y sont ajoutées plusieurs autres rencontres plus informelles et spontanées, suivant les besoins ou les demandes du coaché.

Bref, de façon générale, l'accompagnant considère que le modèle d'accompagnement mené conjointement par l'université et la commission scolaire produit des résultats positifs tant chez les nouvelles directions que chez les directions plus expérimentées qui agissent à titre de coach. Les efforts combinés des deux instances responsables de la formation favorisent l'accroissement des compétences individuelles et fournissent un terrain propice au développement d'une compétence collective.

LE SUPERVISEUR

La personne qui remplit la fonction de superviseur des directions d'établissement à la commission scolaire a également coordonné les activités réalisées à l'occasion de l'implantation de ce modèle en 2004-2005. Elle occupe le poste de directeur général adjoint de sa commission scolaire depuis 2003.

Le superviseur rencontré en entrevue précise d'entrée de jeu que le modèle conjoint est issu du besoin ressenti par les commissions scolaires de combiner l'intégration des nouvelles directions d'établissement à la culture organisationnelle et la formation initiale obligatoire, et ce, dès le début de l'entrée en fonction. Selon lui, les principales normes et valeurs dominantes, les pratiques et les modes de fonctionnement privilégiés ainsi que les planifications et les stratégies retenues par une commission scolaire doivent nécessairement figurer au contenu des 6 premières unités à acquérir par une direction nouvellement en poste au sein de cette organisation scolaire. Ainsi, pour l'année 2004-2005, la direction générale et les cadres des services de la commission scolaire ont organisé et donné 4,5 jours de formation-information dans le but de permettre aux nouvelles directions d'adopter la philosophie organisationnelle, de connaître la planification stratégique de la commission scolaire et d'adhérer au plan d'action prévu pour chaque établissement qui la constitue.

Le superviseur confirme que les accompagnants des activités de coaching sont des directions d'établissement en poste depuis plusieurs années qui ont été identifiées et jumelées à un débutant par la direction générale. La règle qui semble avoir guidé l'établissement des dyades pour la réalisation des activités de coaching est l'absence de lien hiérarchique. De plus, des mécanismes de concertation sont à construire entre la commission scolaire et l'université pour s'assurer que l'accompagné saisit bien les liens étroits qui existent entre les cours universitaires, les activités de formation-information sous la responsabilité de la commission scolaire et les rencontres de coaching.

En conclusion, le superviseur précise que le dispositif de soutien et d'accompagnement mis en œuvre dans sa commission scolaire privilégie « la formation de gestionnaires qui adhèrent aux valeurs, à la mission et à la planification stratégique de l'organisation, ce qui ne s'oppose en rien à la capacité de créer et faire avancer le milieu ».

Enfin, le superviseur ajoute que le modèle choisi a la particularité de permettre à sa commission scolaire de participer à l'évolution du plan de formation de l'université.

LE DIRECTEUR DU PROGRAMME UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

L'université étant l'une des deux instances engagées dans le modèle conjoint de formation, il a été jugé pertinent de mener une entrevue avec le directeur du programme de formation des nouvelles directions d'établissement de cette institution. Cette personne avait elle-même négocié l'entente menant à l'établissement des modalités de collaboration qu'implique le modèle décrit plus haut.

Le directeur du programme de formation rencontré en entrevue établit tout d'abord que l'insertion professionnelle est un enjeu majeur pour les nouvelles directions et leur cheminement professionnel, pour les commissions scolaires et leur développement organisationnel de même que pour les universités qui offrent des dispositifs de soutien et de formation, ou qui construisent les savoirs dans le domaine de l'administration scolaire. Poursuivant sur cette voie, il attribue la responsabilité de l'insertion professionnelle à chacune des trois parties mentionnées. Outre le fait que l'apprenant doit s'engager activement dans son processus de professionnalisation, le directeur conçoit les interventions des commissions scolaires et celles de l'université comme complémentaires dans le contexte de la formation obligatoire des directions d'établissement scolaire. Selon lui, les principaux facteurs motivant l'alliance de l'université avec la commission scolaire sont variés et de nature différente : l'optimisation de l'intégration des nouvelles directions d'établissement, la surcharge de travail de celles-ci, les attentes et les demandes des commissions scolaires perçues à la fois comme « clientes » et collaboratrices, la perspective de chocs cognitifs provoqués de part et d'autre. Tous ces facteurs ont joué en faveur du développement du modèle conjoint de formation.

Toutefois, l'organisation et le maintien d'une formation initiale basée sur la collaboration imposent des défis qui seraient de trois ordres :

- le respect des rôles et des responsabilités de chacun des collaborateurs (le respect des zones d'intervention respectives);
- l'arrimage organisationnel (concilier les calendriers d'activités des acteurs, dégager des horaires favorables de concertation, etc.);
- la qualité des apprentissages découlant d'un nouveau mode de fonctionnement, plus particulièrement l'intégration des savoirs et leur transfert dans la pratique professionnelle.

Malgré ces défis de taille, l'expérience conduite par l'université en matière de formation conjointe des nouvelles directions d'établissement semble être suffisamment profitable et obtenir un niveau de satisfaction qui justifierait d'étendre ce modèle à toutes les commissions scolaires qu'elle dessert.

Aussi, une évaluation construite par l'université et validée par les commissions scolaires concernées a été menée en juin 2005 auprès de 21 nouvelles directions d'établissement participant au modèle conjoint de formation en 2004-2005. Elle révèle que la combinaison des activités de formation-information offertes par les commissions scolaires, les cours universitaires et les activités de coaching facilitent considérablement l'intégration professionnelle des nouvelles directions. Parmi ces activités, celles qui sont les plus appréciées par les nouvelles directions interrogées sont les activités de coaching.

LE MODÈLE B

Les particularités du modèle

Le modèle B s’appuie sur un programme de soutien et d’accompagnement d’une durée de deux ans qui a été élaboré et est mis en œuvre par la direction générale de la commission scolaire. Il comprend deux formes d’accompagnement, dont l’une est sous la supervision de l’université, et un volet « formation-information ». Les trois éléments du programme de soutien et d’accompagnement sont les suivants :

- La première forme d’accompagnement est un coaching supervisé par l’université qui y accorde 3 unités. Sa structure est formelle, c’est-à-dire que les modalités sont en grande partie prédéterminées et que le contenu organisé est en partie préalablement fixé. Les coachs sont désignés par la commission scolaire et formés par l’université. Le jumelage coach-coaché est assuré par la commission scolaire. Les activités réalisées au cours de la première année sont parfois collectives mais généralement individuelles;
- La seconde forme d’accompagnement est entièrement sous la coordination de la commission scolaire. Son format souple veut apporter une réponse rapide et souvent pratique à un besoin ponctuel. Ce soutien est accordé à une direction d’établissement au cours des deux premières années où elle occupe un nouveau poste. Le rôle d’accompagnement est assumé par une personne-ressource désignée par la direction générale de la commission scolaire;
- Dans le volet « formation-information », les gestionnaires de la commission scolaire organisent des activités d’apprentissage pour les nouvelles directions d’établissement.

Ces éléments sont organisés en fonction de trois axes, soit le développement professionnel, le développement organisationnel et le développement personnel, qui sont en interaction constante et évoluent de façon synchronisée. Le développement professionnel des nouvelles directions d’établissement est principalement assuré par des activités de formation-information et de coaching. Les capsules de formation-information collective ont pour objet l’appropriation des savoirs essentiels et la connaissance des ressources utiles; elles contribuent ainsi au développement des compétences de base requises pour l’exercice de la fonction. Au cours de la première année d’entrée en fonction, les rencontres de coaching, individuelles et parfois collectives, favorisent l’appropriation d’un cadre de référence correspondant aux cibles de professionnalisation et permettent d’engager la réflexion, la mise en perspective et l’analyse des pratiques professionnelles.

Le soutien au développement personnel et professionnel est assuré par un accompagnement individuel au cours des deux premières années. La commission scolaire associe une personne-ressource (direction expérimentée) à une nouvelle direction. Cette forme de soutien et d’accompagnement a principalement pour objet la diminution du niveau de stress et la construction d’un sentiment d’efficacité de la personne débutante. La personne-ressource accompagne et soutient la nouvelle direction dans sa mise en place d’un cadre de gestion des activités quotidiennes de son établissement ainsi que dans l’élaboration d’un cadre de gestion de soi (gestion des priorités, du temps, du stress, etc.).

Enfin, le développement organisationnel des nouvelles directions reposant à la fois sur la richesse des compétences individuelles et sur leur mise en coopération, les stratégies de soutien retenues par la commission scolaire favorisent la capacité à agir seul avec pertinence. Cet accompagnement permet également aux nouvelles directions de s’intégrer à la culture organisationnelle et de savoir utiliser à bon escient leurs réseaux d’entraide et d’experts.

Les buts poursuivis

Ce programme de soutien et d’accompagnement s’inscrit dans le cadre d’un plan de développement professionnel du personnel de direction d’établissement. Par sa mise en place, la commission scolaire souhaite stimuler le développement des compétences personnelles, interpersonnelles, intellectuelles et managériales de ses directions d’établissement. Deux objectifs sont rattachés plus précisément à la mise en application de ce programme :

- fournir un soutien et un accompagnement individuel, souple et adapté aux besoins particuliers ressentis et exprimés;
- amener le personnel de direction à être en mesure d’exercer ses fonctions en lui fournissant les informations et les outils nécessaires.

L’appréciation du modèle par les acteurs concernés
L’ACCOMPAGNÉ

Dans ce modèle, la nouvelle directrice rencontrée en entrevue, qui joue ici le rôle de l’Accompagnée, a bénéficié de soutien et d’accompagnement sur une période de trois ans, dont deux années en vertu du programme décrit plus haut. Ayant accédé à un poste de direction, d’abord à temps partiel et ensuite à temps plein, elle a depuis peu terminé les 30 unités de deuxième cycle obligatoires pour être maintenue dans un poste de direction. Elle considère que sa participation au programme d’insertion professionnelle lui a permis d’accéder plus facilement à la crédibilité nécessaire pour exercer ses fonctions avec aisance. Ainsi, explique-t-elle : « Les connaissances acquises, le jugement professionnel et la capacité de recul développée au fil des activités inhérentes au programme ont rendu possible la mise en cohérence de mon discours et de mes actions professionnelles. C’est probablement ce qui explique que mon entourage m’a accordé la confiance et la crédibilité que j’aurais mis sans doute plus de temps à gagner sans l’aide du programme. »

Mesurant les gains récoltés dans le cadre du programme de soutien et d’accompagnement en vue de l’insertion professionnelle, cette directrice regroupe ceux-ci selon les deux volets qui le constituent.

L’accompagnement a permis à cette directrice, au fil des discussions menées lors des rencontres de coaching de donner un sens à sa pratique professionnelle et des repères stables sur lesquels poser les bases de sa nouvelle identité professionnelle. Elle ajoute que les activités de coaching l’ont aidée à briser l’isolement en lui offrant un réseau d’alliés allant au-delà des frontières de sa commission scolaire. De plus, elle indique avoir choisi son coach en fonction des dimensions professionnelles qu’elle souhaitait travailler et sur la base d’affinités partagées. Elle affirme avoir pu développer au contact de cette « précieuse personne-ressource » des sentiments de confiance en elle, de fierté et de satisfaction indispensables à sa persévérance et à sa progression.

Le volet « formation-information », assumé entièrement par les gestionnaires de la commission scolaire et rendu sous forme de capsules, a contribué dans une large mesure, selon l’accompagnée, à l’appropriation des connaissances manquantes, des protocoles et procédures privilégiés par la commission scolaire ainsi que des outils pratiques. À ses yeux, les capsules de formation ont facilité son accès à un réseau d’experts et à une vaste banque de données.

« ELLE AJOUTE QUE LES
ACTIVITÉS DE COACHING
L’ONT AIDÉE À BRISER
L’ISOLEMENT EN LUI
OFFRANT UN RÉSEAU
D’ALLIÉS ALLANT AU-
DELÀ DES FRONTIÈRES
DE SA COMMISSION
SCOLAIRE. »

En conclusion, cette directrice ajoute que l’accompagnement et le volet « formation-information » constituant le programme de soutien et d’accompagnement en vue de l’insertion professionnelle sont à la fois nécessaires et complémentaires. Elle insiste sur l’incontournable relation de confiance qui doit cimenter la relation établie entre un accompagnant et un accompagné, peu importe qu’elle se déroule dans un cadre formel ou informel.

L’ACCOMPAGNANT

L’entretien avec la personne qui agit à titre d’accompagnant auprès de directions débutantes aura permis de clarifier les pratiques de soutien et d’accompagnement mises en place dans cette commission scolaire. Une grande part de l’entrevue a été consacrée à l’établissement des distinctions qui s’imposent entre le coaching et le soutien et l’accompagnement fourni par la personne-ressource. Outre les caractéristiques distinctives des modalités des deux formes d’accompagnement, l’accompagnant précise que le mandat des personnes-ressources est défini par la direction générale de la commission scolaire en vertu des impératifs ministériels, de la planification stratégique de la commission scolaire et des besoins individuels des personnes nouvellement en poste.

L’accompagnant dispose d’une enviable expérience de soutien et d’accompagnement. Depuis huit ans, ce directeur d’école agit tantôt comme coach et tantôt comme personne-ressource. Il insiste sur l’importance d’établir une relation de confiance et de maintenir une discrétion absolue au regard des confidences échangées en cours d’accompagnement. À l’instar de l’accompagnée rencontrée, il souligne que les deux formes d’accompagnement sont distinctes et qu’elles répondent à des besoins différents dont la satisfaction conduit à une insertion professionnelle réussie.

En terminant, ce directeur ajoute que le programme d’insertion professionnelle, tel qu’il est mis en œuvre actuellement dans sa commission scolaire, s’avère profitable autant aux personnes accompagnantes et accompagnées qu’à l’organisation scolaire qui le soutient. À son avis, il est cependant souhaitable que les mécanismes d’accueil soient revus et que la formation continue des personnes-ressources soit structurée et organisée.

LE SUPERVISEUR

La directrice générale de la commission scolaire est responsable de l’opérationnalisation du programme de développement professionnel. À ce titre, elle en assure la supervision.

D’entrée de jeu, la directrice générale rencontrée en entrevue établit des liens de cohérence entre développement professionnel et personnel des directions d’établissement et développement organisationnel d’une commission scolaire. À cet effet, elle considère le développement des directions d’établissement comme un vecteur plus ou moins convergent par rapport aux choix stratégiques du développement organisationnel. En conséquence, développer l’efficacité de sa commission scolaire passe obligatoirement par l’optimisation du développement des compétences des directions d’établissement. Pour y arriver, l’étape cruciale de l’élaboration d’un profil de compétences du personnel de direction a été franchie. La suite logique, indique-t-elle, imposait que la commission scolaire se donne un plan de développement des compétences professionnelles adapté aux besoins différenciés et variés des directions, quelle que soit leur expérience. De plus, la directrice générale croit fermement que l’une des conditions essentielles à la réussite de la mise en œuvre du plan de développement des compétences professionnelles est l’engagement fort, visible et continu de la direction générale de la commission scolaire. Sans celui-ci, elle craint que la mise en œuvre de ce plan ne soit abandonnée ou limitée à quelques expérimentations isolées.

Selon l’évaluation de la directrice générale, le programme d’insertion professionnelle des directions d’établissement implanté dans la commission scolaire aurait avantage à être prolongé d’une année. Cet ajout permettrait l’introduction d’un projet de développement personnalisé suivant lequel chaque nouvelle direction aurait dès le point de départ :

- à déterminer ses propres objectifs à atteindre et les compétences qu’elle souhaite développer en phase d’insertion;
- à préciser les modalités à mettre en place pour atteindre ses objectifs et développer ses compétences et les ressources auxquelles recourir pour réaliser son plan de formation;
- à dresser et à mettre en place un plan d’évaluation continue de ses résultats et de ses processus;
- à établir, au terme des trois ans du programme, le bilan du chemin qu’elle a parcouru et de celui qu’il lui reste à parcourir pour consolider ses acquis et correspondre au profil de compétences dressé par sa commission scolaire.

« IL INSISTE SUR
L’IMPORTANCE
D’ÉTABLIR UNE
RELATION DE
CONFIANCE ET DE
MAINTENIR UNE
DISCRÉTION ABSOLUE
AU REGARD DES
CONFIDENCES
ÉCHANGÉES EN COURS
D’ACCOMPAGNEMENT. »

LE MODÈLE C

Les particularités du modèle

Le modèle C est en fait un programme de mentorat composé de deux volets :

- Le volet « formation », auquel 6 unités sont accordées, comporte les activités de formation obligatoires du programme de formation universitaire en administration scolaire. Certaines activités de ce volet sont assumées par la commission scolaire;
- Le volet « soutien et accompagnement », qui est assumé totalement par la commission scolaire, comporte des activités d'aide et de soutien mises en place dans le respect de certaines orientations du plan stratégique de la commission scolaire. Il est obligatoire pour les nouvelles directions d'établissement et pour celles qui occupent un nouveau poste au sein de leur commission scolaire.

Dans le but de mieux circonscrire le programme de mentorat dont il est ici question, il importe de préciser quelques éléments du contexte dans lequel il a été instauré. Ainsi, le volet « soutien et accompagnement » a été implanté en 2004-2005 dans cette commission scolaire qui est éloignée des centres urbains et qui a un territoire de 275 km. Confrontés au renouvellement perpétuel du personnel, le principal enjeu des gestionnaires de cette commission scolaire est le maintien en poste sur leur territoire de directions d'établissement formées et expérimentées. Afin de lever les difficultés posées par l'éloignement et l'isolement, l'organisation scolaire a élaboré et mis en place un programme de mentorat destiné à toutes les catégories de personnel. Les deux volets du programme de mentorat à l'intention des nouvelles directions d'établissement leur sont offerts au cours des deux premières années d'exercice de leur mandat.

Le volet « formation » du programme comporte des activités collectives d'échange et de partage des pratiques professionnelles et de la représentation du rôle et des responsabilités liées à la fonction. Dans ce contexte, le nombre des rencontres est au minimum de six par année. Deux journées complètes, préalablement fixées au calendrier, sont consacrées à des activités collectives en vue de l'élaboration d'un cadre de gestion des établissements scolaires adapté au contexte institutionnel et ministériel. S'ajoutent à ces activités au moins quatre rencontres individuelles, dont la durée et le calendrier varient selon les besoins et les disponibilités des acteurs. Au fil de ces rencontres, les modalités d'échange mises en place facilitent l'acquisition de repères fiables et la construction de la compétence réflexive.

Le volet « soutien et accompagnement » du programme de mentorat contient huit rencontres obligatoires par année. Celles-ci se vivent en dyade, durent environ 90 minutes et sont échelonnées sur l'année scolaire. Ces huit activités mentorales sont axées sur le développement du potentiel de la personne nouvellement en poste et ont d'abord pour objet la découverte de ses ressources personnelles et professionnelles. Une neuvième rencontre d'une journée réunit les mentors et les mentorés ainsi que le coordonnateur du volet « soutien et accompagnement », nommé par le directeur général de la commission scolaire. Elle a pour but de faire le point sur les acquis des personnes qui ont participé au programme de mentorat, de produire le bilan des activités et de procéder aux correctifs menant à l'atteinte plus fine des objectifs visés. Qu'il s'agisse de l'étape de la planification, de la préparation des activités, de leur opérationnalisation ou encore de la désignation et de la formation des mentors, la direction générale de la commission scolaire s'engage activement à ces différentes étapes, outre qu'elle met en place les conditions de réussite de chacune d'elles.

Les buts poursuivis

Les principales visées du programme de mentorat sont le développement de compétences professionnelles adaptées aux besoins et exigences institutionnelles de même que l'acquisition d'un sentiment d'appartenance à l'organisation et à la communauté éducative.

L'appréciation du modèle par les acteurs concernés

L'ACCOMPAGNÉ

L'accompagné rencontré en entrevue remplit les fonctions de direction d'établissement depuis deux ans. Le programme de mentorat décrit plus haut ayant été implanté pour la première fois en 2004-2005, il considère comme prématuré de porter un jugement sur son impact ou ses retombées. Cependant, il dit trouver auprès de son mentor (volet « soutien et accompagnement ») autant d'occasions de s'informer et de réfléchir que de possibilités d'acquérir des connaissances et de construire des savoir-faire. Il croit que les rencontres individuelles ou collectives, dont le contenu est structuré et qui sont préalablement fixées au calendrier, devraient être plus nombreuses et plus courtes. Il se dit toutefois conscient que leur fréquence et leur durée sont soumises aux contraintes liées à la grandeur du territoire, combiné au petit nombre de personnes, soit trois, jouant le rôle de mentor. Somme toute, il a bon espoir que la mise en place d'un tel programme permettra, à moyen terme, d'atteindre les objectifs visés, c'est-à-dire de combler les besoins individuels des personnes nouvellement en poste et les besoins organisationnels ainsi que d'assurer à la commission scolaire un personnel de direction stable et compétent.

L'ACCOMPAGNANT

Jouant le rôle de l'accompagnant, le directeur d'établissement rencontré en entrevue cumule une expérience totale de six années dans cette fonction. La direction générale de sa commission scolaire l'a invité l'an passé à agir comme mentor auprès de deux nouvelles directions. Croyant aux vertus de la pratique réflexive, il dit avoir amélioré ses propres pratiques de gestion. Appliquant le modèle d'accompagnement favorisé par l'université de sa région, il se réjouit de pouvoir soutenir une personne en phase d'insertion professionnelle. Ce directeur conçoit la relation mentorale comme une occasion privilégiée pour les personnes engagées dans ce processus de construire des compétences professionnelles. Ainsi, il dit mieux comprendre son rôle de directeur, mieux assumer ses responsabilités et mieux connaître ses ressources et ses limites depuis qu'il accompagne et soutient des directions en phase d'insertion professionnelle. Tout comme l'accompagné rencontré, il juge qu'il est trop tôt pour porter un jugement éclairé sur l'efficacité du programme de mentorat mis en place depuis seulement un an. Cependant, une chose semble certaine : « les individus ont changé, ils ont cheminé, ils ont appris et échangé », et ce, grâce à la mise en place du programme de mentorat. Il estime toutefois que, préalablement à une rencontre, une identification plus fine et plus précise des préoccupations ou interrogations du mentoré permettrait une préparation plus adéquate et mieux adaptée des deux personnes et, en conséquence, une rencontre plus profitable.

LE COORDONNATEUR DU VOLET « SOUTIEN ET ACCOMPAGNEMENT »

Le coordonnateur du programme de mentorat rencontré en entrevue met en lumière le fait que le volet « soutien et accompagnement » est centré sur le développement professionnel d'une nouvelle direction certes, mais que celle-ci est généralement soutenue dans la réalisation de projets concrets. Ainsi, ce volet du programme de mentorat vise davantage le développement de savoirs pratiques plutôt que théoriques. Le coordonnateur fait valoir la pertinence d'instaurer et de maintenir au sein de ce programme les principes et règles de la communauté apprenante : « Les relations hiérarchiques ne sauraient servir adéquatement les objectifs que nous cherchons à atteindre, notamment le développement d'un sentiment d'appartenance à l'organisation et à la communauté éducative. » En guise d'évaluation, il ne peut, pour le moment, qu'avancer deux constats : les mentorés de l'année 2004-2005 ont acquis au fil de la relation mentorale une confiance accrue et les outils mis au point pour et avec ces personnes ont favorisé la mise en place d'une démarche de gestion plus structurée et organisée.

Dans l'avenir, ce directeur souhaite avancer vers une approche d'apprentissage davantage personnalisée. Il termine en affirmant que le recours à des outils de suivi permettant de saisir les progrès accomplis, les interrogations laissées en suspens, les représentations et les perceptions est essentiel à toute forme de soutien et d'accompagnement : « Sans outils, on ne peut agir », conclut-il.

Voici trois tableaux qui présentent la synthèse des entrevues d'approfondissement préalablement décrites.

TABLEAU 35 **SYNTHÈSE DU MODÈLE A**

MODÈLE A (p.54-55)						
Objectifs	■ Optimiser les apprentissages des NDE au cours de leur 1^{re} année en fonction ■ Tenir des activités complémentaires (CS et université) ■ S'approprier la culture organisationnelle de la CS		Particularités	Dispositif élaboré conjointement par cinq CS et une université	Durée	Un an
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation			
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur	Directeur de programme
Rencontres avec la CS	■ Rencontres d'information sur le fonctionnement de la CS et de ses différents services ■ Occasion d'échanges et de réflexion sur les pratiques professionnelles ■ Appropriation de la culture organisationnelle	■ Établissement de liens de cohérence entre l'information reçue à la CS et la formation universitaire offerte	■ Les rencontres à la CS donnent le sens et l'orientation des actions quotidiennes	■ Aucune compensation financière	■ DGA (Direction générale adjointe) Postulat de base : ■ Intégration de la culture organisationnelle et de la formation obligatoire dans l'insertion des NDE	Postulat de base : Responsabilité partagée entre : ■ la NDE ■ la CS ■ l'Université Appréciation positive du modèle
Coaching	■ Choix des coaches ■ Jumelage des dyades	■ Formation pour les coaches et pour les coachés	■ Le coaching permet les progrès les plus notables ■ Le jumelage est un enjeu majeur ■ La confidentialité doit être respectée ■ L'implication du DG est importante	■ Pratique professionnelle renouvelée grâce à la distanciation et à la réflexivité ■ Formation enrichissante ■ Tenue de cinq rencontres formelles ■ Développement des compétences individuelles et collectives	■ Jumelage des accompagnants aux débutants par la direction générale ■ Règle observée : absence de lien hiérarchique	■ Grande appréciation du coaching
Cours universitaires		■ Cours d'introduction aux rôles et aux compétences de direction	■ Manque de temps pour les travaux		■ Valeurs et pratiques de la CS intégrées à la formation	Défis de la collaboration ■ respect des rôles et les responsabilités ■ arrimage organisationnel ■ qualité des apprentissages reposant sur l'intégration et le transfert
Autres		■ Travaux d'intégration pour établir des liens de cohérence entre les différentes activités	■ Ces activités complémentaires assurent une formation pertinente et de qualité	Appréciation plus grande au regard du coaching	■ Concertation entre la CS et le formateur universitaire pour assurer des liens de cohérence entre les activités	

TABLEAU 36 SYNTHÈSE DU MODÈLE B

MODÈLE B (p.56-57)

Objectifs	- Fournir un soutien et un accompagnement individuel souple et adapté aux besoins. - Amener le personnel de direction à être en mesure d'exercer ses fonctions en lui fournissant l'information et les outils nécessaires.		Particularités	Deux formes d'accompagnement - volet universitaire; - volet formation-information	Durée	Deux ans
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation			
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur	
Rencontres avec la CS (développement professionnel)	Volet formation-information - organisation, par les gestionnaires de la CS, d'activités d'apprentissage pour les NDE - échange des pratiques professionnelles et discussions de groupe		Les capsules d'information de la CS contribuent à l'appropriation de connaissances, de protocoles, de la procédure et d'outils pratiques	Le mandat des personnes-ressources est défini par la direction générale	- DG (Direction générale) Postulat de base : - Cohérence entre le développement personnel, professionnel et organisationnel - Engagement fort de la direction générale	
Coaching	- Accompagnement sur le terrain par une personne-ressource (direction expérimentée) désignée par la CS - Choix des coaches - Jumelage des dyades	Coaching supervisé par l'université (3 unités) - Structure formelle - Modalités prédéterminées - Contenu organisé et fixé au calendrier - Activités individuelles et parfois collectives	- Donne un sens à la pratique professionnelle et des repères stables pour la nouvelle identité professionnelle - Brise l'isolement - Crée des réseaux - Permet de choisir le coach en fonction d'affinités	Insiste sur : - l'importance de la relation de confiance; - la discrétion absolue - Profitable aux personnes et à l'organisation - Mécanisme d'accueil et formation à revoir	- Jumelage des accompagnants aux débutants par la direction générale - Règle observée : absence de lien hiérarchique	
Cours universitaires		Formation obligatoire de 2° cycle			Valeurs et pratiques de la CS intégrées à la formation	
Autres	Développement organisationnel misant sur la richesse des compétences individuelles et sur leur mise en coopération		- Le programme permet d'accéder à la crédibilité - Les deux formes d'accompagnement sont nécessaires et complémentaires	Les deux formes d'accompagnement sont distinctes et répondent à des besoins différents	- Élaboration d'un profil de compétences - Plan de développement des compétences adapté aux besoins différenciés	

TABLEAU 37 **SYNTHÈSE DU MODÈLE C**

MODÈLE C (p.58)							
Objectifs	■ Développer des compétences professionnelles adaptées aux besoins et aux exigences institutionnelles ■ Acquérir un sentiment d'appartenance à l'organisation et à la communauté éducative		Particularités	■ Deux volets : – formation universitaire (6 unités) – soutien et accompagnement par la CS ■ Grand territoire éloigné des centres urbains ■ Mentorat offert à toutes les catégories de personnel ■ Enjeu : maintien en poste des directions formées et expérimentées		Durée	En place depuis 2004-2005
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation				
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur	Coordonnateur	
Rencontres avec la CS			■ Les rencontres individuelles et collectives devraient être plus nombreuses ■ Le résultat visé : un personnel de direction stable et compétent		■ Implication du DG (Direction générale)	Volet soutien et accompagnement centré sur le développement professionnel et soutenu dans la réalisation de projets concrets	
Mentorat	■ Huit rencontres obligatoires par année ■ Rencontres axées sur le développement du potentiel de la personne ■ Neuvième rencontre réunissant mentors et mentorés (bilan)		■ Occasion de réfléchir et de construire des savoir-faire	■ Croyance à la pratique réflexive ■ Amélioration ses pratiques ■ Préparation des personnes à améliorer	■ Aucun lien hiérarchique	■ Les mentorés ont une confiance accrue ■ Démarche de gestion plus structurée grâce aux outils fournis	
Cours universitaires		■ Activités collectives d'échange et de partage des pratiques professionnelles ■ Représentations du rôle et des responsabilités liés à la fonction de DE ■ Minimum de six rencontres par année					
Autres			■ Prématuré de porter un jugement sur les retombées	■ Prématuré de porter un jugement sur les retombées		■ Souhaite une approche plus personnalisée ■ Importance des outils	

CONSTATS

Les trois modèles investigués montrent l'importance de fonder le soutien et l'accompagnement sur des mesures à caractère différent, complémentaires et intégrées autour d'objectifs bien définis, les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs étant fixés clairement au préalable. Chaque type de mesures, que l'on a nommé « volet » dans les descriptions plus haut, a un apport spécifique quant à l'insertion professionnelle des nouvelles directions et aussi quant au développement organisationnel de la commission scolaire.

Les descriptions des trois modèles permettent de dégager des conditions nécessaires à l'efficacité de chacun des volets. Tout d'abord, l'engagement résolu de la direction de la commission scolaire est essentiel, particulièrement pour que l'accompagnement individuel soit pris au sérieux et porte tous ses fruits. La manière dont se fait le jumelage d'un accompagné et d'un accompagnant est un enjeu majeur : il doit reposer sur un choix libre et mutuel des deux parties et sur des affinités; il doit être libre de tout lien hiérarchique entre l'accompagné et l'accompagnant; une discrétion absolue relativement aux échanges doit être respectée.

L'accompagnement individuel doit être formel, structuré. Il doit porter sur des contenus déterminés au préalable, de préférence par l'accompagné et l'accompagnant, et on doit compter un minimum de cinq rencontres par année. Un accompagnement ponctuel qui répond à des besoins immédiats est aussi souhaitable, mais il ne doit pas remplacer le précédent.

Enfin, il importe de signaler les avantages de l'accompagnement pour l'accompagnant lui-même, surtout lorsqu'il bénéficie d'un certain encadrement par l'université et qu'il peut participer à un réseau d'accompagnants qui échangent sur leurs pratiques. L'accompagnant porte alors un regard réflexif sur sa propre pratique professionnelle de direction d'école et l'améliore. Il y a donc, par l'entremise d'un programme d'insertion professionnelle, un développement de la compétence collective des directions des établissements d'une commission scolaire.

LES ENTREVUES AUPRÈS DES ASSOCIATIONS DE DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Des représentants des cinq associations professionnelles des directions d'établissement ont été rencontrés. Globalement, les entrevues ont porté sur les mêmes thèmes que ceux qui ont été abordés dans les questionnaires de sondage.

LA REPRÉSENTATION DES COMPÉTENCES REQUISES PAR LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Toutes les associations répondent que la compétence à considérer en premier lieu est une compétence de gestion, entendue au sens d'administration et de management. On place en deuxième lieu les compétences relationnelles. Les connaissances et les savoirs occupent aussi une place importante et, pour une association, les compétences politiques le sont également.

LE PROGRAMME DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT DES ASSOCIATIONS

Le programme des associations est composé d'une part, d'activités de perfectionnement et d'autre part, d'un accompagnement des nouvelles directions d'établissement. L'accompagnement vise l'aide à la réflexion et à la distanciation ou le soutien dans le cas de difficultés. Dans ce cas, le jumelage d'une nouvelle direction avec une direction expérimentée d'une autre commission scolaire peut être fait.

Les activités de perfectionnement peuvent être liées à un dossier pointu, et donc ponctuelles, ou porter sur le développement de compétences et l'enrichissement de la pratique professionnelle. On considère que la théorie, si bonne soit-elle, se révèle peu utile si elle n'est pas accordée avec la pratique.

LES BESOINS AUXQUELS LE PROGRAMME DES ASSOCIATIONS RÉPOND

Le besoin des nouvelles directions évoqué le plus fréquemment par les représentants des associations est l'acquisition de connaissances et de savoirs essentiels. Deux autres sont également mentionnés, soit le besoin de construire un nouveau réseau pour briser l'isolement et le besoin de sécurité pour conforter l'individu dans ses choix.

Selon cette catégorie de répondants, l'organisation scolaire a besoin d'un personnel de direction en harmonie avec la culture organisationnelle. Elle a aussi besoin de directions d'établissement qui adhèrent au plan stratégique de la commission scolaire et qui mettent en œuvre des projets éducatifs qui le respectent et répondent aux besoins de la communauté desservie par l'établissement. Enfin, une association relève le besoin de concevoir des stratégies de collaboration.

LES OBJECTIFS POURSUIVIS

Les associations des directions d'établissement veulent former des leaders pédagogiques, des gestionnaires de ressources humaines, des gestionnaires de ressources financières et matérielles et financières ainsi que des gestionnaires qui font preuve de compétences politiques. Les autres objectifs visés par l'une ou l'autre des associations sont la formation de gestionnaires de relations école-environnement, des gestionnaires de changement continu, des individus qui font preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations et des gestionnaires de réussite éducative. Aucune ne mentionne celle d'individus ayant recours à leur intuition et à leur créativité ni la formation d'individus capables de concevoir des dispositifs d'évaluation institutionnelle.

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DES ASSOCIATIONS

LE TYPE D'ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT

Les activités de perfectionnement offertes sont surtout collectives, mais elles peuvent occasionnellement être individuelles. Dans quatre associations, des rencontres individuelles avec un membre du personnel permanent sont possibles, mais cela demeure rare. À noter que les activités d'une association peuvent permettre d'obtenir des unités de formation, ce qui n'est pas le cas des quatre autres.

Les conférences sont le type d'activité le plus fréquent. Elles sont généralement préalables à des échanges ou à des discussions de groupe.

LE CONTENU DES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT

Dans deux associations, des sondages auprès des membres servent à identifier les besoins de formation ou de perfectionnement. Par la suite, un plan d'action est établi en conséquence. Dans les autres associations, les responsables de sections proposent des thèmes à partir des besoins des nouvelles directions qu'ils ont identifiés.

Dans trois associations, les thèmes suivent une séquence prédéterminée qui respecte le plan établi par l'association. Les thèmes sont choisis en fonction des demandes des directions exprimées dans les sondages, ou ils découlent des besoins de formation identifiés par les responsables des sections des associations. Le choix des thèmes prend aussi en considération les changements des encadrements législatifs et pédagogiques.

La résolution de problèmes réels éprouvés dans l'exercice de la fonction de direction est le thème le plus fréquent. Dans une association, la mise en pratique ou l'expérimentation de savoir-faire acquis antérieurement et transférables occupe la plus grande place. Dans une autre, la mise en pratique ou l'expérimentation de nouveaux savoirs en matière de développement occupe de plus en plus de place parce qu'elle correspond aux besoins exprimés par les membres. Enfin, la conception et la mise en pratique d'un dispositif de gestion personnalisé et adapté aux besoins de chacun occupent peu d'espace pour l'instant, mais elles constituent une perspective d'avenir que l'on juge souhaitable de développer.

LES OUTILS EMPLOYÉS

Globalement, les associations utilisent peu d'outils. Parfois même, elles n'ont recours à aucun outil. Il faut cependant signaler que cinq outils sont employés fréquemment par l'une ou l'autre des associations, soit le portfolio de progression de l'accompagné, le portfolio des réalisations de l'accompagné, la grille d'évaluation d'un projet, l'échelle de niveau de compétences et le référentiel de compétences.

L'APPRÉCIATION DU PROGRAMME DES ASSOCIATIONS

Pour trois associations, leur programme permet d'identifier les besoins des directions et d'y répondre ainsi que d'identifier les problématiques observées le plus fréquemment. Deux associations disent que leur programme permet aussi de développer les compétences pour exercer la fonction de direction, de développer des compétences complexes allant au-delà du contexte de gestion et de s'épanouir dans l'exercice de la fonction. Il faut signaler que les représentants des associations qui donnent une réponse négative concernant les objectifs retenus et les compétences mentionnées disent qu'ils ne correspondent pas aux objectifs de leur association.

L'impact du programme de perfectionnement est jugé positif quant à l'amélioration des services éducatifs et quant à la réussite éducative des élèves. Par contre, ce programme a peu d'impact sur le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté et sur un sentiment individuel et collectif de valorisation. Il en va de même pour l'élaboration d'un cadre de référence commun.

La relation de soutien qui est établie dans le contexte du programme de perfectionnement est jugée positivement par trois associations.

L'APPRÉCIATION DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'appréciation du dispositif global de soutien et d'accompagnement par les représentants des associations professionnelles est mitigée. Le degré global de satisfaction est faible chez l'une des personnes interrogées, moyen pour deux autres et bon pour un répondant qui se dit « gentil » dans son évaluation.

Les forces du dispositif global de soutien et d'accompagnement concernent la reconnaissance et la valorisation de la profession, le développement d'une pratique professionnelle de plus en plus cohérente en fonction des attentes des commissions scolaires, du MELS et de la population en général et le fait que tous les aspects de la profession sont couverts par le dispositif. Ses acteurs sont appelés à agir de façon complémentaire et coordonnée parce que de plus en plus de situations les amènent à réfléchir ensemble.

Les faiblesses notées sont une formation trop morcelée, des exigences insuffisantes pour remplir la fonction et le manque de ressources. Ces dernières sont jugées faibles ou moyennes. Le nombre d'acteurs est dit suffisant par deux répondants, insuffisant par deux autres, tandis qu'un dernier signale qu'ils seront en nombre insuffisant dans un avenir rapproché, car plusieurs personnes prendront leur retraite et, même si elles sont remplacées dans leur organisation scolaire, la nature de leur mandat sera modifiée.

Le peu de place fait à la créativité et à l'intuition dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement est expliqué par l'étroite marge de manœuvre laissée aux directions d'établissement. Le carnet de charges et de commandes est trop rempli et la décentralisation n'est pas encore achevée. On signale que le dispositif global de soutien et d'accompagnement structure fortement l'identité professionnelle des nouvelles directions.

L'amélioration du dispositif global de soutien et d'accompagnement passe par un encadrement plus structuré sur le plan national et local, des conditions facilitant l'atteinte des 30 unités obligatoires en cinq ans et l'affectation d'un adjoint aux nouvelles directions, afin qu'elles aient le temps d'intégrer leurs nouveaux savoirs et de prendre le recul nécessaire. Une collaboration accrue entre les universités et les commissions scolaires est également souhaitée.

LES ENTREVUES AUPRÈS DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES

L'instrument de collecte des données auprès des formateurs universitaires était un questionnaire du même type que ceux qui étaient destinés aux autres groupes. Cependant, la plupart des éléments inventoriés concernent la formation que ces personnes donnent dans le contexte d'un dispositif de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Comme il a été relevé précédemment, le taux de réponse des formateurs universitaires n'a été que de 32%. De plus, ces répondants appartiennent à quatre des huit universités qui donnent la formation de deuxième cycle en administration scolaire. Il faut donc interpréter avec prudence les données recueillies en ne les généralisant pas à l'ensemble de la formation universitaire dans le domaine. Toutefois, les responsables de la présente étude qui connaissent bien la situation croient que les renseignements obtenus reflètent bien la réalité.

LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Les compétences que requiert la fonction et celles qui sont transférables de l'expérience d'enseignement

Interrogés sur les compétences que doit posséder une direction d'établissement, les formateurs universitaires identifient en premier lieu le leadership. La compétence relationnelle vient en deuxième lieu. Suivent les savoir-être, les compétences managériales, la métacompétence et la compétence qui consiste à percevoir et à analyser la réalité de son milieu et sa pratique professionnelle. L'acquisition de savoirs et de connaissances est l'élément le moins fréquent.

Les compétences d'un enseignant adaptables ou transférables dans la pratique d'une direction d'établissement et mentionnées dans le questionnaire sont toutes jugées adaptables. Les plus génériques, qui ne sont pas propres à l'enseignement, sont estimées tout à fait adaptables par presque tous les formateurs universitaires de même que celles qui concernent la coopération avec les groupes qui forment la communauté scolaire. Les compétences qui se réfèrent à des situations d'enseignement et d'apprentissage sont jugées adaptables ou assez adaptables par la moitié des répondants et tout à fait adaptables par les autres. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est aussi tout à fait adaptable.

Les raisons qui incitent à choisir la fonction de direction d'établissement

L'encouragement par un directeur en poste ou par l'équipe-école est le facteur de choix mentionné par le plus grand nombre de formateurs universitaires. Les autres raisons qu'ils indiquent, soit le goût du changement, l'augmentation de revenu et le fait de relever un nouveau défi, le sont par bien peu d'entre eux.

LES BESOINS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT EN PHASE D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Le principal besoin d'une nouvelle direction d'établissement est d'être accompagné. L'appropriation de la culture et de la structure organisationnelle de même que l'acquisition et le développement des habiletés politiques et de gestion viennent ensuite. D'autres besoins sont mentionnés par quelques répondants : l'établissement de réseaux d'échanges et de partage, du temps pour la réflexion, la distanciation et l'intégration des nouveaux savoirs, l'accroissement des connaissances de base.

LES CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION

Selon les formateurs universitaires, les neuf aspects de la fonction d'une direction d'établissement mentionnés dans le questionnaire sont valorisés par le programme de formation auquel ils participent.

Les modalités pédagogiques et les contenus du programme de formation sont établis en fonction de divers paramètres : un référentiel de compétences, des besoins émergents en cours de formation, des besoins établis par les orientations du système éducatif, des besoins mis en évidence avec le groupe d'étudiants, des besoins déterminés par l'université, des besoins définis par les organisations scolaires, des modalités et des contenus reconnus comme étant essentiels par la communauté scientifique et, en dernier lieu, des besoins identifiés par des étudiants individuellement.

Le programme de formation vise, selon tous les répondants, à former des leaders pédagogiques, des gestionnaires de réussite éducative, des individus qui font preuve de compétence dans le domaine de la gestion de soi et des interrelations ainsi que des gestionnaires qui font preuve de compétences éthiques. La grande majorité des répondants identifie aussi les objectifs suivants de leur programme de formation : former des gestionnaires de ressources humaines, des individus ayant recours à leur intuition et à leur créativité, des gestionnaires de changement continu et des gestionnaires de relations école-environnement. Le développement de dispositifs d'évaluation institutionnelle, la gestion des ressources financières et matérielles de même que la compétence en développement organisationnel sont des objectifs présents mais mentionnés moins fréquemment par les formateurs universitaires.

Selon presque tous les répondants, l'articulation théorique-pratique du programme de formation correspond aux deux rapports suivants : un rapport en spirale allant de la pratique à la théorie puis de nouveau à la pratique; un rapport linéaire entre la pratique idéale et la pratique réelle. Un rapport linéaire entre la théorie et la pratique est mentionné par moins de répondants.

Les approches pédagogiques privilégiées dans le programme de formation sont, par ordre d'importance, l'approche réflexive, l'approche socioconstructive, l'approche axée sur le transfert de la théorie à la pratique et l'approche globale. L'approche transmissive est très peu privilégiée.

Cinq compétences pouvant être visées dans le programme de formation ont été énoncées et les répondants devaient indiquer si chacune l'était effectivement. Selon tous les répondants, deux compétences le sont tout à fait. Il s'agit du développement de compétences relationnelles (motiver les acteurs, guider les équipes) et du développement de compétences en analyse des pratiques (réflexivité, métacognition). Trois autres compétences sont aussi visées, mais un peu moins intensément. Ce sont le développement de la créativité de l'individu dans le processus de résolution de problèmes récurrents, le développement des compétences en analyse et en interprétation des situations et de lecture des enjeux ainsi que le développement des connaissances théoriques essentielles à l'exercice de la fonction.

L'APPRÉCIATION DU PROGRAMME DE FORMATION

L'appréciation de la qualité des ressources dont dispose le programme de formation est mitigée. Le temps accordé au programme de formation est la ressource jugée le plus positivement. La qualité du budget de fonctionnement est moyenne, tandis que celle des ressources matérielles varie de moyenne à faible.

Le degré global de satisfaction est fort pour un peu plus de la moitié des répondants et moyen pour les autres.

En ce qui concerne l'atteinte d'objectifs dans le cadre du programme de formation, tous les répondants sont positifs quant aux objectifs suivants : identifier clairement les besoins des nouvelles directions, répondre adéquatement à leurs besoins, transmettre les savoirs requis pour l'exercice de leur fonction, identifier les problématiques auxquelles font face fréquemment les nouvelles directions et prévenir certaines problématiques.

Le programme de formation permet aussi de développer les compétences suivantes : les compétences de base essentielles pour l'exercice de la fonction, les compétences professionnelles en matière de gestion, les compétences professionnelles complexes allant au-delà du contexte de gestion, la compétence qui consiste à se sentir à l'aise et à s'épanouir dans l'exercice de ses fonctions et celle qui permet d'intérioriser et de personnaliser sa pratique professionnelle. Une seule compétence, tout en étant jugée positivement par la majorité des répondants, ne recueille pas l'unanimité, soit celle d'assumer pleinement ses responsabilités en faisant preuve d'esprit d'initiative et de créativité.

Les forces du programme de formation sont liées à sa souplesse et à son adaptabilité aux besoins des nouvelles directions et aux possibilités qu'il offre d'allier théorie et pratique, tant par la confrontation des contenus scientifiques et des contenus qui découlent de la réalité que par la qualité des acteurs qui sont, dans bien des cas, des directions expérimentées.

Une des faiblesses du programme de formation concerne la cohérence des divers éléments de la formation (travaux demandés aux étudiants, approches pédagogiques privilégiées d'un cours à l'autre, harmonie entre les modules et entre les cours donnés). La maîtrise des notions théoriques essentielles à un cours de deuxième cycle est soulevée, de même que le besoin d'ateliers sur des problèmes de gestion qu'éprouvent les nouvelles directions. Une autre des faiblesses mentionnées est l'accompagnement et le suivi des étudiants. On indique aussi que le bassin de recrutement des formateurs est limité.

Les améliorations suggérées quant au programme de formation sont basées principalement sur les faiblesses relevées. En plus, on indique qu'il serait intéressant d'intensifier les liens entre les universités et les commissions scolaires et de faire participer les associations professionnelles à la planification de la formation.

LES ACTIVITÉS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'importance de diverses activités du dispositif global de soutien et d'accompagnement a été vérifiée auprès des formateurs universitaires. Parmi les types d'activités relevés, soit le cours magistral, la conférence d'experts et la discussion de groupe, seul le cours magistral est dit peu utilisé. Les stratégies d'apprentissage, soit l'analyse de situations fictives, le jeu de rôles, l'étude de cas tirés de la réalité, la résolution d'un problème concret auquel l'étudiant fait face sont adoptées par presque tous les répondants, à l'exception du jeu de rôles qui l'est un peu moins. Les contenus d'activités permettant une certaine distanciation, soit une activité de réflexion et de distanciation et une activité de formalisation des acquis et de transfert des savoirs dans les situations réelles de distanciation, sont jugés importants par presque tous les répondants. Enfin, les activités de suivi de la formation, soit la réalisation d'un plan de développement personnalisé, la mise en place d'un plan d'intégration des savoirs et des compétences ainsi que l'élaboration d'un dispositif de régulation sont importantes aux yeux de la très grande majorité des répondants, à l'exception de la dernière qui l'est un peu moins.

Selon la très grande majorité des formateurs universitaires, dans le cadre du dispositif global de soutien et d'accompagnement, le recours aux outils d'accompagnement suivants est important : le journal de bord rempli par l'accompagné, le journal de bord rempli par l'accompagnant, le portfolio de progression de l'accompagné, le portfolio des réalisations de l'accompagné, la grille d'évaluation des acquis de l'accompagné, la grille d'évaluation d'un projet, l'échelle de niveau de compétences et le référentiel de compétences.

CONSTATS

Les activités de perfectionnement des associations sont en bonne partie centrées sur la gestion managériale et administrative. Il semble qu'elles abordent peu les questions d'ordre théorique. Il s'ensuit que le perfectionnement est axé sur la pratique professionnelle. La résolution de problèmes réels éprouvés dans la pratique quotidienne de la fonction de direction d'établissement est le thème le plus fréquent des activités. L'acquisition de connaissances et de savoirs est jugée très importante par les associations.

Les données recueillies auprès des formateurs universitaires permettent de dégager les principales caractéristiques du programme de formation qu'ils donnent.

Les modalités pédagogiques et les contenus de la formation sont établis en fonction de plusieurs paramètres : un référentiel de compétences, des besoins établis par les orientations du système éducatif, des besoins mis en évidence par les différents acteurs du dispositif global de soutien et d'accompagnement de même que des modalités et des contenus reconnus comme étant essentiels par la communauté scientifique.

Parmi les diverses compétences visées, deux le sont particulièrement : le développement de compétences relationnelles (motiver les acteurs, guider les équipes) et le développement de compétences en analyse des pratiques (réflexivité, métacognition).

L'articulation théorique et pratique du programme de formation correspond principalement à deux rapports : un rapport en spirale allant de la pratique à la théorie puis de nouveau à la pratique; et un rapport linéaire entre la pratique idéale et la pratique réelle.

Les approches pédagogiques privilégiées par les formateurs universitaires sont l'approche réflexive, l'approche socioconstructive, l'approche axée sur le transfert de la théorie à la pratique et l'approche globale.

Selon les formateurs universitaires, les forces de leur programme de formation sont liées à son adaptabilité aux besoins des nouvelles directions et aux possibilités qu'il offre d'allier théorie et pratique, tant par la confrontation des contenus scientifiques et des contenus qui découlent de la réalité que par la qualité des acteurs qui sont, dans bien des cas, des directions expérimentées.

Une des faiblesses du programme de formation concerne la cohérence des divers éléments de la formation (travaux demandés aux étudiants, approches pédagogiques privilégiées d'un cours à l'autre, harmonie entre les modules et entre les cours donnés). La maîtrise des notions théoriques essentielles à un cours de deuxième cycle est soulevée, de même que le besoin d'ateliers sur des problèmes de gestion qu'éprouvent les nouvelles directions.

CONCLUSION

VUE D'ENSEMBLE
ET PERSPECTIVES

L'étude sur le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement a été réalisée dans le but de répertorier et d'analyser les pratiques existantes ainsi que pour favoriser leur amélioration et leur adaptation aux besoins des individus visés et des organisations scolaires. On visait aussi à accroître les connaissances sur les besoins des nouvelles directions et sur les moyens pour les soutenir et les accompagner de même qu'à construire des savoirs utiles à l'harmonisation et à la complémentarité des dispositifs mis en œuvre par les différentes instances concernées. Les données de la recherche présentées dans les chapitres qui précèdent et les réflexions du comité de coordination permettent maintenant de dégager une vue d'ensemble du dispositif global de soutien et d'accompagnement, de préciser des éléments auxquels les responsables de l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement sont invités à accorder une attention particulière et de proposer des pistes d'action.

UNE SYNTHÈSE DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN
ET D'ACCOMPAGNEMENT

Ses caractéristiques

Le dispositif global de soutien et d'accompagnement a été mis en place pour favoriser l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement. En conséquence, il doit leur permettre de s'intégrer à la culture organisationnelle de leur commission scolaire respective et de développer les compétences requises pour l'exercice de leur fonction. Les nouvelles directions ne sont pas toutes au même point dans leur processus d'insertion professionnelle, certaines ont complété la formation obligatoire de deuxième cycle, tandis que d'autres ont déjà acquis de l'expérience dans la gestion d'un établissement en ayant exercé la fonction par intérim. Les mesures mises en place par les responsables reposent en bonne partie sur les besoins des nouvelles directions auxquelles ces mesures doivent être adaptées. Elles prennent aussi appui sur les besoins des commissions scolaires qui ont des attentes relativement à la manière dont seront gérés leurs établissements. Enfin, la formation universitaire obligatoire pour exercer la fonction est un élément majeur du dispositif global de soutien et d'accompagnement. À ce titre, ses orientations en constituent une assise importante.

Il y a donc quatre acteurs dans le dispositif global de soutien et d'accompagnement, soit les nouvelles directions d'établissement, qui doivent s'engager individuellement dans le processus d'apprentissage favorisant leur insertion professionnelle, ainsi que les commissions scolaires, les associations professionnelles de directions d'établissement et les universités, qui y contribuent chacune selon leur mission propre.

La participation d'une nouvelle direction à un dispositif global de soutien et d'accompagnement dure habituellement de un à trois ans en ce qui concerne les mesures en place dans les commissions scolaires. La formation universitaire obligatoire peut s'étendre sur cinq ans, ce qui est la durée maximale permise par le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires scolaires.

Les axes de développement et les dimensions du processus d'apprentissage

Le soutien à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement se fait selon trois axes : le développement personnel, le développement professionnel et le développement organisationnel. Le processus d'apprentissage dans lequel elles sont engagées comprend trois dimensions : l'information, la formation et la transformation.

Le développement personnel

Le développement personnel présuppose l'acquisition de connaissances et de savoirs nécessaires à l'exercice de la fonction. Celui-ci repose habituellement sur un accompagnement individuel, sous forme de mentorat ou de coaching, qui est adapté à chaque individu et qui permet de répondre à ses besoins particuliers. L'accompagné construit alors sa nouvelle identité professionnelle, consolide certaines compétences et en acquiert de nouvelles. De fait, par l'analyse réflexive, il est amené à se distancier de l'action, ce qui le conduit à une transformation de ses représentations et de ses pratiques.

Le développement professionnel

Le développement professionnel nécessite une bonne connaissance du fonctionnement de l'organisation scolaire, de ses politiques, de ses procédures et de ses normes de gestion. En plus des connaissances sur ces éléments, les nouvelles directions doivent s'appropriier les outils de gestion de leur organisation scolaire. Les activités d'information offrent également aux nouvelles directions la possibilité de se créer des réseaux d'échanges et de partage. D'une part, l'accompagnement collectif est l'occasion de partager des expériences et de construire le sens de leur nouvelle réalité. D'autre part, l'accompagnement individuel permet d'enrichir les pratiques de gestion tant chez les accompagnés que chez les accompagnants. Ainsi, le partage des expériences, la formalisation des savoirs acquis préalablement et l'explicitation des liens entre la théorie et la pratique soutiennent l'intégration et le transfert des apprentissages.

Le développement organisationnel

Le développement organisationnel repose sur l'appropriation de la culture propre à l'organisation scolaire. Cette appropriation est soutenue par des rencontres avec les gestionnaires des différents services de l'organisation scolaire et par la création de réseaux d'information. Elle développe le sens de l'appartenance à l'organisation. Des compétences individuelles accrues chez les nouvelles directions d'établissement constituent une valeur sûre pour l'organisation. La combinaison de celles-ci et leur mise en coopération avec le personnel déjà en place contribuent au développement organisationnel et oriente vers l'établissement d'une communauté apprenante en développement continu. Il arrive que l'accompagnement des débutants remette en question des pratiques de gestion et favorise leur amélioration chez les accompagnants et chez les accompagnés.

DE FAIT, PAR L'ANALYSE

RÉFLEXIVE, IL EST

AMENÉ À SE DISTANCIER

DE L'ACTION, CE QUI LE

CONDUIT À UNE

TRANSFORMATION DE

SES REPRÉSENTATIONS

ET DE SES PRATIQUES.

Le partage et la complémentarité des rôles et des responsabilités

Selon les résultats obtenus dans l'étude, chacun des acteurs qui participe au dispositif global de soutien et d'accompagnement a un rôle particulier à jouer et des responsabilités à assumer dans sa réalisation.

Les nouvelles directions

Les nouvelles directions doivent se préoccuper d'aller chercher l'information dont elles ont besoin et de se créer des réseaux internes et externes qui les soutiendront et les alimenteront. Elles doivent aussi s'engager activement dans leur formation et y participer par leur présence active, par des lectures et par des travaux. Enfin, elles doivent prendre le temps voulu pour réfléchir à leur pratique, pour prendre une certaine distance par rapport à celle-ci et pour intégrer leurs nouveaux savoirs dans leur pratique professionnelle.

Les organisations scolaires

Les organisations scolaires ont la responsabilité de faire connaître leurs orientations et valeurs de même que leurs attentes quant à la gestion des établissements. Généralement, elles s'engagent dans la mise en place d'un dispositif de soutien et d'accompagnement. S'il s'agit d'un modèle axé sur un accompagnement individuel, elles définissent les modalités du choix des accompagnants et du jumelage avec les accompagnés. Le respect de la confidentialité des rencontres en dyade est essentiel à l'efficacité de la démarche. Enfin, elles accordent les ressources humaines, financières et matérielles nécessaires à toutes les mesures qu'elles mettent en place. Elles sont aussi responsables de la supervision du dispositif global de soutien et d'accompagnement, des modalités de suivi des nouvelles directions et de la mise en œuvre d'un plan de développement des compétences.

Les universités

Les universités sont responsables de l'adoption des stratégies d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'appropriation des concepts liés aux rôles, aux fonctions et aux compétences d'une direction d'établissement. La formation qu'elles donnent crée des liens avec la pratique professionnelle de leurs étudiants. Les activités et les travaux nécessaires à l'intégration sont également sous leur responsabilité, ainsi que le suivi du plan de formation.

Les associations professionnelles

Les associations professionnelles, quant à elles, assurent des activités d'information et de perfectionnement. Par l'intermédiaire du Comité de perfectionnement des directeurs d'établissement d'enseignement (CPD) ou du Comité de perfectionnement des cadres et gérants (CPCG), elles gèrent les sommes consenties par le MELS pour la formation initiale et continue des directions d'établissement. Elles interviennent aussi sur le plan des conditions de travail et des besoins de perfectionnement des directions d'établissement.

Des observations et des interventions

L'amélioration des dispositifs locaux de soutien et d'accompagnement suppose que les responsables les examinent en prenant en considération les quatre éléments qui suivent :

- **la qualité :**
 - des dimensions du processus d'apprentissage;
 - de l'accompagnement et des personnes qui l'assurent;
 - du suivi de l'accompagné;
 - de l'engagement de tous les acteurs concernés;
 - des ressources humaines, matérielles et financières allouées au dispositif en question;
 - de la structure qui soutient l'accompagnement;
- **l'équilibre :**
 - dans la répartition du temps réservé aux rencontres pour l'information, pour l'accompagnement individuel et collectif ainsi que pour la formation obligatoire;
 - le dosage réaliste entre les attentes de performance de l'organisation scolaire et les exigences universitaires;
- **la concertation :**
 - sur l'identification des besoins des nouvelles directions;
 - sur une réponse adéquate à ces besoins;
 - sur les conditions optimales et réalistes d'apprentissage;
 - sur le suivi à assurer aux nouvelles directions.
- **la coopération :**
 - pour faire émerger des représentations communes;
 - pour définir des objectifs communs;
 - pour prendre des décisions ensemble;
 - pour assurer le respect des expertises et des compétences complémentaires de chacun des acteurs en gardant le cap sur la réalisation collective.

De l'examen de ces aspects du dispositif devrait découler des interventions qui porteraient sur les points suivants :

- la durée et la forme de l'accompagnement, qui doivent être cohérentes quant à la progression de l'accompagné;
- la prise en considération des trois axes de développement (personnel, professionnel, organisationnel);
- la nécessité de préciser davantage les champs d'intervention d'une direction d'établissement;
- la nécessité de disposer d'un référentiel de compétences partagé par l'ensemble des acteurs et qui constitue l'assise de la professionnalisation des directions d'établissement;
- la nécessité d'ordonner les contenus et les stratégies d'apprentissage selon les besoins des nouvelles directions;
- la nécessité de suivre systématiquement le développement des compétences des nouvelles directions et d'intégrer ce suivi dans un plan de développement personnalisé;
- la nécessité de réserver à chaque année qui compose la phase de l'insertion professionnelle, une place aux dimensions de l'information, de la formation et de la transformation qui alimentent le processus d'apprentissage;
- la prise en considération des besoins de soutien et de perfectionnement des accompagnants dont la compétence à accompagner demeure la force du dispositif d'accompagnement.

LE RESPECT DE LA

CONFIDENTIALITÉ

DES RENCONTRES EN

DYADE EST ESSENTIEL

À L'EFFICACITÉ DE LA

DÉMARCHE.

Des voies de développement

Les résultats de l'étude mettent en évidence plusieurs points de convergence pour l'ensemble des acteurs concernés. En premier lieu, l'objectif ultime et retenu unanimement est le développement des compétences requises chez les directions d'établissement. À cet égard, on note un fort consensus autour du leadership et de la compétence relationnelle. Les compétences managériales, collectives ainsi que le savoir-être viennent ensuite. La métacompétence, quant à elle, rejoint aussi un grand nombre d'acteurs.

En second lieu, tous s'entendent sur la pertinence de mettre en place un dispositif d'accompagnement qui soutienne et facilite la transition vers les nouvelles fonctions de direction. Un examen plus approfondi révèle les trois axes de développement, soit personnel, professionnel et organisationnel, autour desquels doit s'articuler ce dispositif. Ainsi, les aspects individuels et collectifs sont pris en considération et tous peuvent bénéficier des retombées du dispositif mis en œuvre.

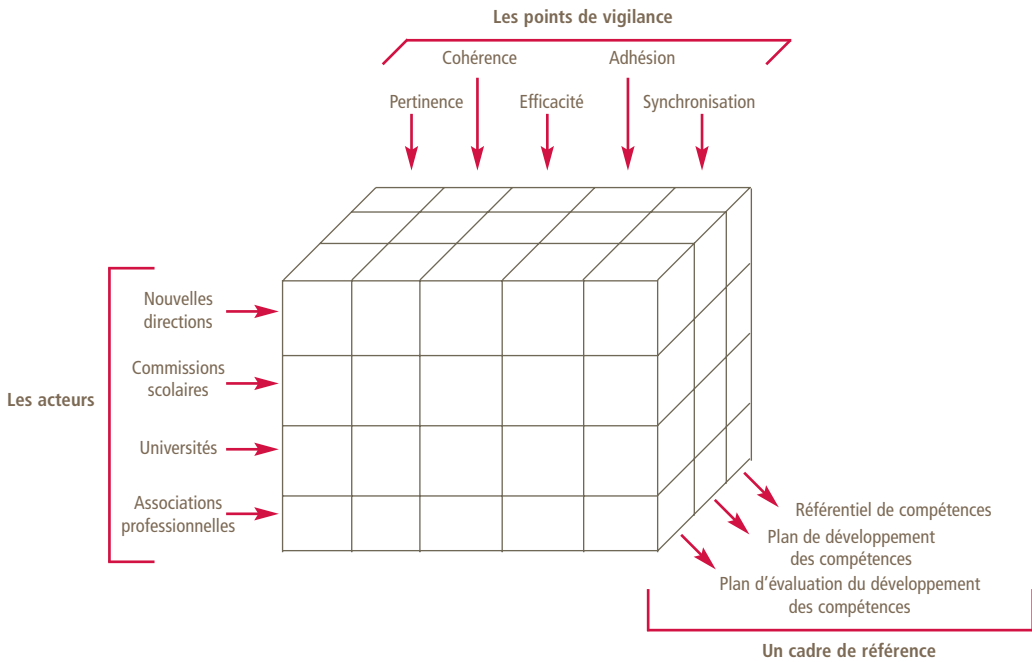
En troisième lieu, c'est par le processus et le rythme d'apprentissage au cœur du déploiement de ces mesures que se réalise la progression du développement des compétences recherchées. Ainsi, les dimensions de l'information, de la formation, de la transformation et de la durée contribuent à l'acquisition et à l'intégration des différents savoirs qui permettent d'agir avec compétence. Chacun des acteurs est invité à s'inscrire dans ce processus et à le nourrir dans le respect de son rôle, de ses responsabilités et de son expertise.

Selon Le Boterf (2002)⁹, agir avec compétence est la résultante de l'interaction entre trois pôles complémentaires :

- 1) le *savoir agir* reposant sur la formation qui alimente le réservoir des ressources, l'entraînement à utiliser ces ressources avec pertinence, l'analyse des pratiques professionnelles qui développe la capacité de distanciation, la saisie des opportunités de construction de compétences;
- 2) le *vouloir agir* encouragé par l'existence d'un sens donné à l'agir, une image de soi réaliste et positive, un contexte de reconnaissance et de confiance, un contexte incitatif qui encourage à agir avec compétence;
- 3) le *pouvoir agir* rendu possible par une organisation du travail en cohérence avec les compétences mises en œuvre, un contexte facilitateur réunissant les moyens nécessaires, des réseaux de ressources/équipement de proximité.

Il s'avère nécessaire d'intervenir simultanément et de manière cohérente sur les trois pôles pour accroître de façon significative le développement de la compétence du professionnel. Conséquemment, les programmes de formation contribuent fortement au premier pôle, soit le savoir agir. Le deuxième pôle, soit le vouloir agir, est nourri par l'accompagnement individuel et collectif qui s'intéresse à la construction du sens du travail de direction ainsi qu'à la construction de l'identité professionnelle. Enfin, le pouvoir agir, troisième pôle, concerne la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage et à l'accessibilité à des réseaux pouvant soutenir la démarche.

Des expériences intéressantes ont été relevées et le degré de satisfaction élevé de la majorité des acteurs concernés confirme que les retombées d'une insertion professionnelle réussie méritent un investissement important. La présente étude invite à préciser des points de vigilance à observer et des pistes d'action à explorer. Ainsi, pour assurer la qualité du dispositif global de soutien et d'accompagnement en vue du développement des compétences des nouvelles directions d'établissement, un certain nombre d'éléments doivent non seulement être pris en considération mais aussi être rassemblés et placés dans un contexte d'interaction systémique tel que présenté dans le graphique qui suit. Une vive attention portée aux influences et aux répercussions de ces éléments les uns sur les autres permet d'articuler une structure qui allie la rigueur et la souplesse nécessaires à une réponse adéquate à la problématique que vivent les nouvelles directions d'établissement.



9. LE BOTERF, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation. p. 121.

Ainsi, il est clair qu'il revient aux différents acteurs d'identifier et d'explicitier leurs besoins, leurs rôles et leurs responsabilités dans une perspective de partage et de complémentarité. Les points de vigilance sont représentés par les critères de pertinence, de cohérence, d'efficacité, d'adhésion et de synchronisation. Ils servent d'indicateurs contribuant à la réussite et de régulateurs pouvant guider les ajustements de pilotage devenus nécessaires compte tenu des aléas du parcours.

Enfin, pour atteindre les résultats souhaités, il importe de se donner des représentations communes et partagées, d'identifier le point de départ, le cheminement et le point d'arrivée par l'intermédiaire d'un cadre de référence commun qui invite non pas à uniformiser les modèles mais plutôt à concerter les efforts menant vers une vision collective forte et unificatrice. La carte n'est pas le territoire mais elle est tout de même fort utile à la personne qui veut voyager. Un référentiel de compétences commun pourrait soutenir le plan de développement des compétences des individus et être associé au plan de formation initiale et continue qui le soutient. Ces moyens permettraient de suivre le développement des compétences de façon plus rigoureuse mais aussi plus stimulante et satisfaisante.

C'est sur la mobilisation et la combinaison judicieuses de l'ensemble de ces éléments que repose la garantie de la qualité des démarches mises en œuvre pour assurer et soutenir le développement de la compétence du professionnel à la direction des établissements scolaires.

Dans le but d'aller plus loin ensemble dans ces voies à explorer, il conviendrait de mettre en place des mécanismes de coopération. Ainsi, une table de concertation, qui serait mise en place par le MELS et qui réunirait des représentants des directions d'établissement, des commissions scolaires, des universités et des associations professionnelles, pourrait approfondir les constats, les réflexions et les pistes soulevés dans la présente étude. Les membres de cette table pourraient s'y consacrer dans l'intention manifeste de proposer un cadre de référence pour guider la formation initiale et continue des directions d'établissement de même que pour orienter les pratiques de soutien et d'accompagnement de celles-ci en phase d'insertion professionnelle.

Voilà une indéniable *opportunité* de développer la compétence à coopérer qui comprend, toujours selon Le Boterf (2002)¹⁰, les trois pôles suivants :

- 1) le savoir coopérer par des échanges de pratique, des connaissances et des compétences partagées, la conception d'outils communs;
- 2) le vouloir coopérer par le partage d'enjeux collectifs, de référentiels devenant des espaces visibles d'évolution professionnelle, de confiance et de convivialité;
- 3) le pouvoir coopérer par l'organisation de la relève, par la mise en place de démarches de progrès, d'instances de régulation, d'indicateurs de performances collectives.

Cette recherche sur les pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement a permis d'accroître les connaissances sur les pratiques existantes et sur les perspectives à privilégier pour améliorer la réussite de l'insertion professionnelle de ces acteurs qui jouent un rôle déterminant dans le système scolaire québécois. Il est souhaitable que les efforts déjà déployés et fortement appréciés poursuivent leurs avancées en s'appuyant sur les résultats de la présente étude.

DANS LE BUT D'ALLER

PLUS LOIN ENSEMBLE

DANS CES VOIES À

EXPLORER, IL

CONVIENDRAIT DE

METTRE EN PLACE

DES MÉCANISMES

DE COOPÉRATION.

10. Ibid., p. 64.

CHAPITRE 2 LE PORTRAIT DES RÉPONDANTS

TABEAU 1 LES RAISONS DES ACCOMPAGNANTS POUR PARTICIPER AU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT %

RAISONS	ACCOMPAGNANTS		
	1 ^{re} raison	2 ^e raison	3 ^e raison
Pour partager mon expérience	23,2	32,8	47,1
Pour procurer une aide ou un soutien aux nouvelles directions	25,6	26,2	
Pour faire suite à une demande ou à un programme de la CS	23,2	9,8	5,9
Par intérêt et plaisir ou pour la réflexion	12,0	9,8	17,6
Pour donner ce que j’ai reçu ou ce que j’aurais souhaité recevoir	5,6	6,6	
Pour assurer mon développement personnel	2,4	1,6	11,8
Autres	8,0	13,1	17,6

Accompagnants

TABEAU 2 LES FACTEURS QUI INCITENT À POSER SA CANDIDATURE À UN POSTE DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS %

FACTEURS	ACCOMPAGNÉS	
	1 ^{er} facteur mentionné	2 ^e facteur mentionné
Candidature encouragée par un directeur en poste, par l’équipe-école ou autre	69,7	39,5
Attrait de la fonction, ascension sociale, augmentation de revenu	10,1	29,0
Désir de relever un nouveau défi, changement personnel, contexte de renouvellement	13,0	17,4
Expérience pratique qui a mené à un poste de direction	3,5	7,6
Autres	3,8	6,5

Accompagnés

CHAPITRE 3 LA REPRÉSENTATION DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

TABEAU 3 LES COMPÉTENCES D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS %

COMPÉTENCES	ACCOMPAGNÉS		
	1 ^{re} compétence mentionnée	2 ^e compétence mentionnée	3 ^e compétence mentionnée
Leadership	35,3	22,3	13,8
Compétence relationnelle	21,7	23,4	19,5
Compétence managériale	11,1	16,7	19,8
Dimension collective de la compétence	15,0	15,6	15,0
Savoir-être	8,6	15,6	17,2
Métacompétence	7,2	4,5	12,1
Savoirs et connaissances	0,6	1,7	2,3
Autres	0,6	0,3	0,3

Accompagnés

TABLEAU 4 LES COMPÉTENCES D'UNE DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ASPIRANTS %

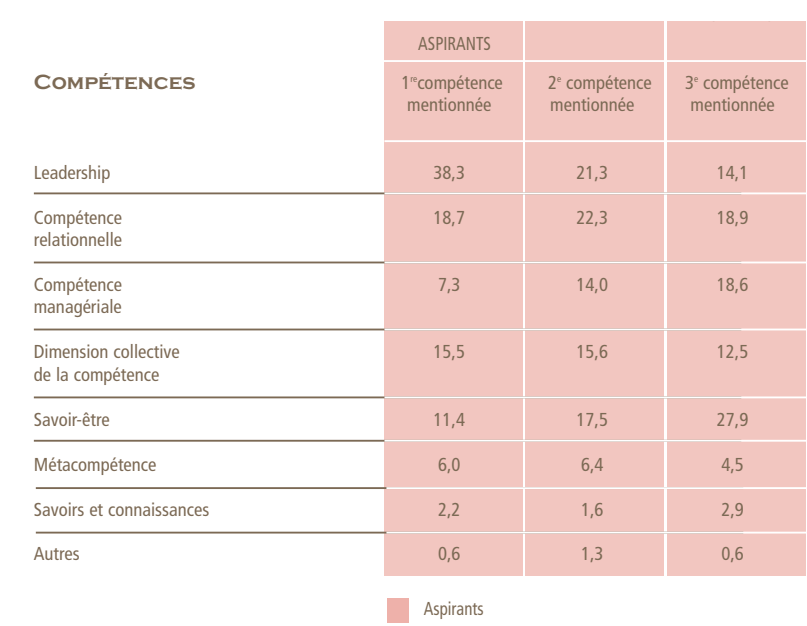


TABLEAU 5 LES COMPÉTENCES D'UNE DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNANTS %

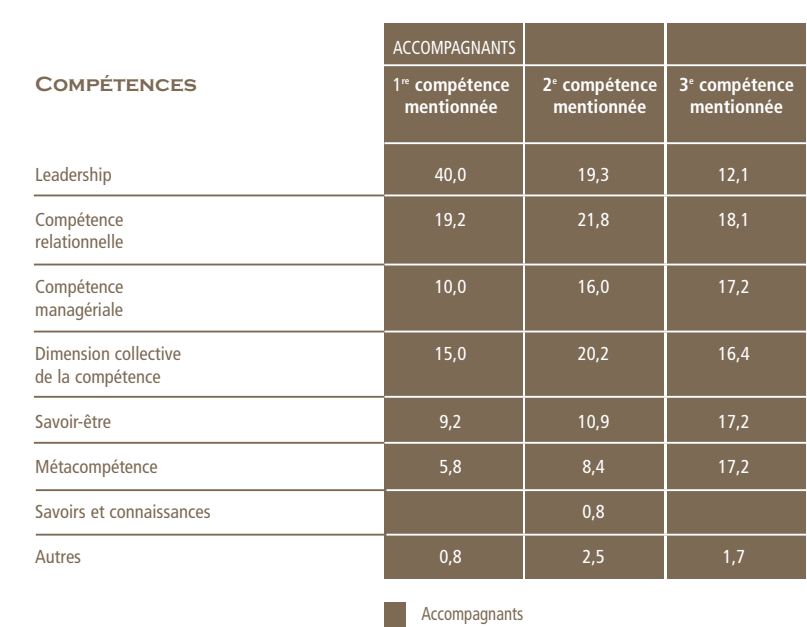
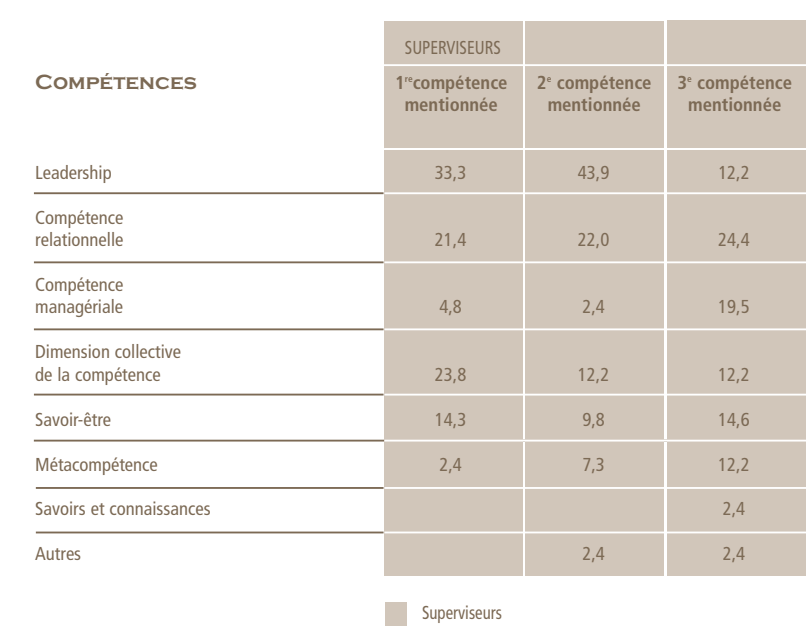


TABLEAU 6 LES COMPÉTENCES D'UNE DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SELON LES SUPERVISEURS %



CHAPITRE 4 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

TABLEAU 7 LES BESOINS DES ACCOMPAGNÉS FORMULÉS PAR EUX-MÊMES %

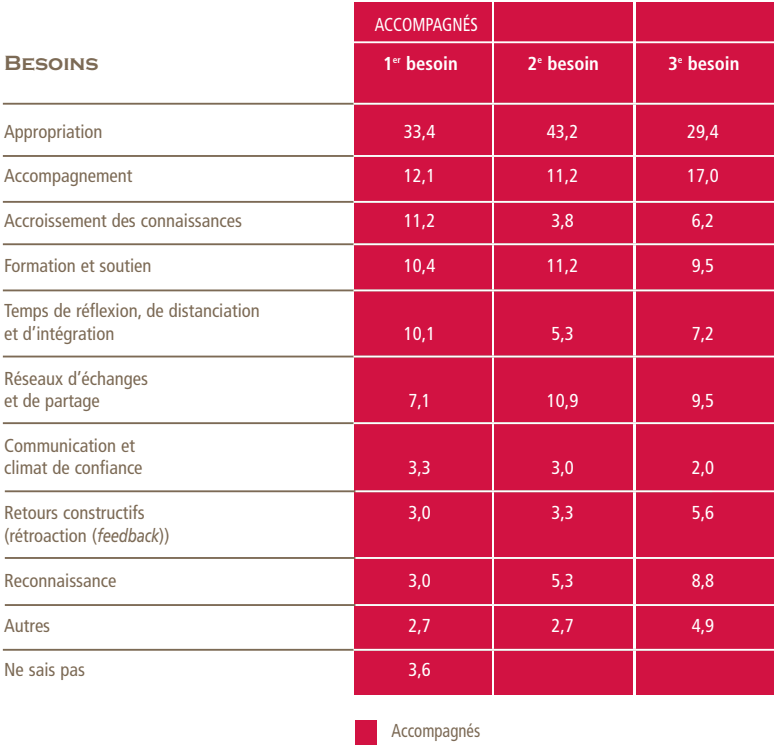


TABLEAU 8 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ASPIRANTS %

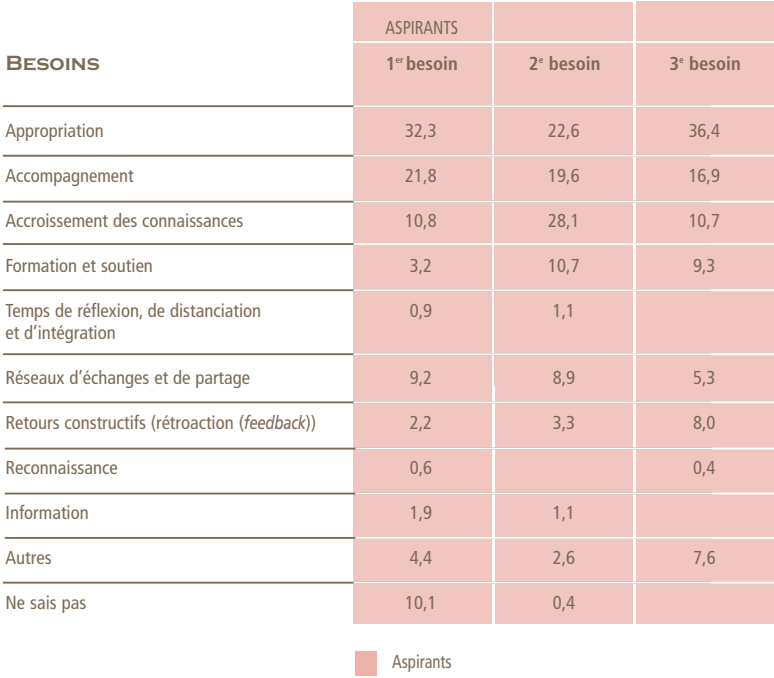


TABLEAU 9 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SELON LES ACCOMPAGNANTS %

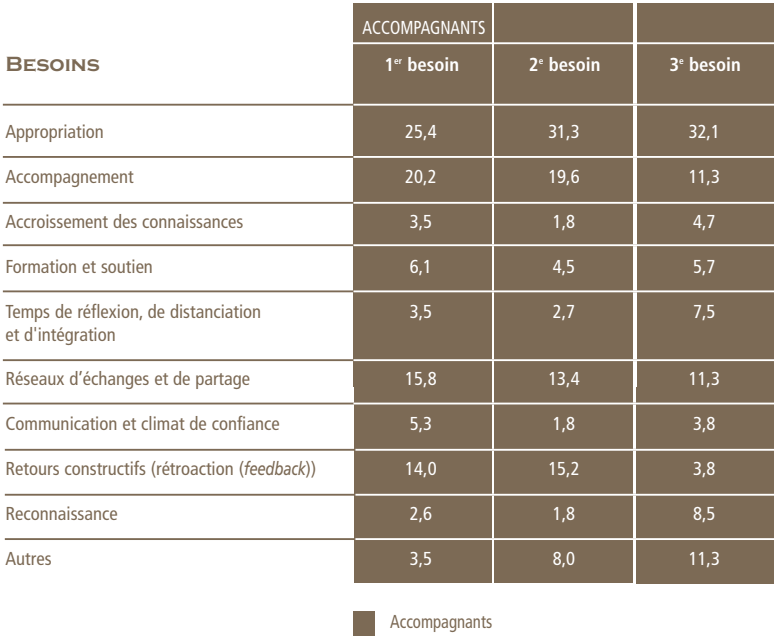


TABLEAU 10 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SELON LES SUPERVISEURS %

BESOINS	SUPERVISEURS		
	1 ^{er} besoin	2 ^e besoin	3 ^e besoin
Appropriation	29,3	11,8	16,7
Accompagnement	34,1	20,6	25,0
Accroissement des connaissances	14,6	14,7	
Formation et soutien	4,9	5,9	24,0
Temps de réflexion, de distanciation et d'intégration	2,4		12,5
Réseaux d'échanges et de partage	2,4	32,4	4,2
Communication et climat de confiance	2,4	5,9	4,2
Retours constructifs (rétroaction (<i>feedback</i>))	7,3		4,2
Reconnaissance		2,9	
Autres	2,4	5,9	8,3

Superviseurs

CHAPITRE 6 LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN ŒUVRE PAR L'ORGANISATION SCOLAIRE

TABLEAU 11 LES OBJECTIFS LIÉS AUX ACTIVITÉS DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON LES ACCOMPAGNÉS, LES ACCOMPAGNANTS ET DES SUPERVISEURS %

OBJECTIFS	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Acquisition de savoirs et maîtrise de concepts			
Objectif tout à fait poursuivi	47,1	40,2	48,7
Objectif moyennement poursuivi	42,5	45,7	38,5
Objectif peu ou pas poursuivi	8,4	10,2	5,1
Ne sais pas	1,9	3,9	7,7
Observation de pratiques modèles et transfert dans la pratique quotidienne			
Objectif tout à fait poursuivi	33,1	45,6	48,7
Objectif moyennement poursuivi	46,4	38,4	41,0
Objectif peu ou pas poursuivi	17,7	12,0	5,1
Ne sais pas	2,8	4,0	5,1
Résolution de problèmes concrets			
Objectif tout à fait poursuivi	41,8	73,0	65,0
Objectif moyennement poursuivi	45,1	20,6	27,5
Objectif peu ou pas poursuivi	11,2	5,6	2,5
Ne sais pas	1,9	0,8	5,0
Construction de schémas transférables dans la pratique professionnelle			
Objectif tout à fait poursuivi	29,6	27,8	33,3
Objectif moyennement poursuivi	48,5	44,4	46,2
Objectif peu ou pas poursuivi	17,0	17,5	10,3
Ne sais pas	4,9	10,3	10,3
Développement de compétences sur des bases théoriques et conceptuelles			
Objectif tout à fait poursuivi	38,5	34,1	43,6
Objectif moyennement poursuivi	47,8	40,5	48,7
Objectif peu ou pas poursuivi	10,9	16,7	0,0
Ne sais pas	2,7	8,7	7,7
Développement de compétences sur les bases de modèles pratiques opérationnels			
Objectif tout à fait poursuivi	45,3	52,8	57,5
Objectif moyennement poursuivi	41,2	34,4	32,5
Objectif peu ou pas poursuivi	9,1	4,8	0,0
Ne sais pas	4,4	8,0	10,0
Développement de compétences sur les bases des processus de distanciation et de métacognition (recul, réflexion hors situation)			
Objectif tout à fait poursuivi	39,0	49,6	38,5
Objectif moyennement poursuivi	43,4	32,3	51,3
Objectif peu ou pas poursuivi	12,9	9,4	0,0
Ne sais pas	4,7	8,7	10,3

Accompagnés

Accompagnants

Superviseurs

suite à la page suivante

	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
OBJECTIFS			
Développement de compétences sur les bases des compétences acquises dans un poste antérieur et qui sont transférables dans la pratique actuelle			
Objectif tout à fait poursuivi	30,6	33,9	45,0
Objectif moyennement poursuivi	48,8	40,9	42,5
Objectif peu ou pas poursuivi	16,5	12,6	5,0
Ne sais pas	4,1	12,6	7,5
Amélioration de la planification et de l’organisation			
Objectif tout à fait poursuivi	43,4	49,2	47,5
Objectif moyennement poursuivi	46,7	37,3	45,0
Objectif peu ou pas poursuivi	7,2	8,7	0,0
Ne sais pas	2,8	4,8	7,5
Développement de l’analyse critique et de la réflexion			
Objectif tout à fait poursuivi	48,2	67,5	66,7
Objectif moyennement poursuivi	38,3	27,8	28,2
Objectif peu ou pas poursuivi	11,0	2,4	0,0
Ne sais pas	2,5	2,4	5,1
Développement de compétences en animation et en mobilisation			
Objectif tout à fait poursuivi	36,5	38,6	46,2
Objectif moyennement poursuivi	46,4	47,2	41,0
Objectif peu ou pas poursuivi	14,4	9,4	5,1
Ne sais pas	2,8	4,7	7,7
Développement de compétences en médiation et en évaluation			
Objectif tout à fait poursuivi	28,4	32,0	38,5
Objectif moyennement poursuivi	52,6	52,0	51,3
Objectif peu ou pas poursuivi	15,7	7,2	0,0
Ne sais pas	3,3	8,8	10,3
Amélioration des connaissances théoriques			
Objectif tout à fait poursuivi	42,0	42,5	30,8
Objectif moyennement poursuivi	46,4	44,1	61,5
Objectif peu ou pas poursuivi	8,3	8,7	0,0
Ne sais pas	3,3	4,7	7,7
Développement des idées et de la créativité			
Objectif tout à fait poursuivi	30,4	46,8	46,2
Objectif moyennement poursuivi	47,2	39,7	43,6
Objectif peu ou pas poursuivi	19,1	7,1	2,6
Ne sais pas	3,3	6,3	7,7
Amélioration des compétences communicationnelles et relationnelles			
Objectif tout à fait poursuivi	43,9	52,4	67,5
Objectif moyennement poursuivi	42,9	35,7	25,0
Objectif peu ou pas poursuivi	10,2	6,3	0,0
Ne sais pas	3,0	5,6	7,5
Mise en œuvre de stratégies et développement des habiletés politiques			
Objectif tout à fait poursuivi	37,4	43,3	52,5
Objectif moyennement poursuivi	43,8	36,2	30,0
Objectif peu ou pas poursuivi	15,5	11,8	10,0
Ne sais pas	3,3	8,7	7,5

Accompagnés

Accompagnants

Superviseurs

TABEAU 12 LES PRINCIPALES ACTIONS À MENER POUR AMÉLIORER LE DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT SELON L'ENSEMBLE DES RÉPONSES DES ACCOMPAGNÉS, DES ACCOMPAGNANTS ET DES SUPERVISEURS %

	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
ACTIONS À MENER			
Assouplir les modalités structurantes de l'accompagnement (mentorat, accompagnement individuel)	25,8	9,3	15,0
Organiser et structurer le processus d'accompagnement	11,4	26,1	35,5
Fournir un accompagnement sur le terrain pendant les premières années d'exercice de leur nouvelle fonction	14,7	5,8	15,9
Accroître la congruence entre la préparation des nouvelles directions et les attentes de la CS		3,1	
Tenir compte des personnes, améliorer la dimension humaine de l'accompagnement	7,1	5,2	0,9
Donner de la rétroaction (feedback) et exprimer de la reconnaissance	3,7	5,2	
Favoriser le développement individuel et la formation continue	7,1	6,9	4,7
Présenter les divers services lors de l'accueil	4,2	2,1	
Modifier et assouplir les modalités de la formation universitaire	6,1	4,5	2,8
Accroître la dimension pratique de la formation universitaire	2,9	3,4	2,8
Améliorer la cohérence entre la formation universitaire et la formation donnée dans les CS	1,3		3,7
Accroître la cohérence entre la préparation universitaire des directions et les attentes de la CS	4,1	0,7	5,6
Accroître les ressources financières consacrées à l'accompagnement	0,4	1,4	5,6
Autres	11,3	27,5	7,5

Accompagnés Accompagnants Superviseurs

COMITÉ DE COORDINATION

Composition

Présidente
SYLVIE TURCOTTE,
directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS),
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Membres

YVON BELLEMARE, Fédération québécoise des directrices et des directeurs d'établissement
d'enseignement (FQDE)
MICHEL BERGERON, Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
Serge Boutin, Université Laval
CÉLINE CRÉPIN, étudiante à l'Université Laval et nouvellement en poste à la direction
d'un établissement scolaire
CHRISTIANE DROLET, JACQUES DELFOSSE, GAÉTANE LEGAULT (en alternance),
Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES)
ROBERT FORGET, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)
MARTINE GAUTHIER, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)
ROGER GUILLEMETTE, DANIEL BRASSARD (en alternance), Université du Québec à Chicoutimi
PIERRE LAPOINTE, étudiante à l'Université de Sherbrooke et aspirant à la direction
d'un établissement scolaire
SERGE LEFEBVRE, HUGUETTE RICHARD (en alternance), Association des directeurs généraux
des commissions scolaires du Québec (ADIGECS)
MONIQUE POULIN, Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)
JACQUELINE REID, Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)
LOUISE SAVARD, Directrice générale de la Commission scolaire des Bois-Francis

Mandat

Le comité de coordination était formé de quatorze représentants du réseau de l'éducation provenant tant du secteur des jeunes que du secteur des adultes, tant de la communauté francophone que anglophone ainsi que de représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ils ont été responsables des stratégies à mettre en place et des tâches qui leur ont été associées afin d'obtenir la plus grande participation possible des répondants que chacun représentait. Collectivement, ils ont veillé à la rigueur et à la méthode de recherche mise en place avec la préoccupation de s'assurer que les résultats émergents de cette étude soient crédibles, valides et profitables à chacun d'eux.

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Composition

MARTINE GAUTHIER, spécialiste en sciences de l'éducation, chargée de projet,
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, MELS
LUCIE GAGNON, technicienne en enquête et sondage, Direction de la recherche, des statistiques
et des indicateurs, MELS
THÉRÈSE NAULT, spécialiste en insertion professionnelles des enseignants et des directions
d'établissement, professeure et chercheure à l'Université du Québec à Montréal
LOUISE SIMON, spécialiste en gestion de l'éducation, de la formation et de l'accompagnement,
professeure agrégée à l'Université de Sherbrooke

Mandat

L'équipe de recherche était formée de quatre « chercheures ». Thérèse Nault et Martine Gauthier ont collaboré pour l'élaboration du cadre conceptuel et du cadre théorique de l'étude ainsi que pour la conception des cinq questionnaires d'enquête. Lucie Gagnon a saisi et traité les données collectées à l'aide des questionnaires et au cours des entrevues. Louise Simon et Martine Gauthier ont concurremment analysé et croisé les données provenant des différents questionnaires et des entrevues.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Composition

YVON BELLEMARE, FQDE
ROGER GUILLEMETTE, Université du Québec à Chicoutimi
HUGUETTE RICHARD, ADIGECS
MONIQUE POULIN, FCSQ

Mandat

Le comité scientifique était formé de quatre membres siégeant au comité de coordination. Celui-ci assumait les tâches de révision et de correction des documents conçus et rédigés par l'équipe de recherche.



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

