

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

VERSION ABRÉGÉE

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



VERSION ABRÉGÉE

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

INTRODUCTION	5
CHAPITRE 1 LES OBJECTIFS ET LA MÉTHODE DE L'ÉTUDE	
Les objectifs	8
L'approche retenue et les participants	8
L'analyse des résultats	8
CHAPITRE 2 UN PORTRAIT DES RÉPONDANTS	
L'âge et le sexe	10
La scolarité	10
Le poste occupé au moment de l'étude	11
Les expériences professionnelles et leur durée moyenne en années	11
Les raisons qui ont motivé le choix de la fonction de direction d'établissement	11
Les raisons qui motivent les accompagnants à participer au soutien et à l'accompagnement des nouvelles directions	12
Les activités de perfectionnement des accompagnants et des superviseurs	12
CHAPITRE 3 LA REPRÉSENTATION DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT	
Les compétences requises pour exercer la fonction de direction d'établissement	14
Les compétences acquises dans l'enseignement adaptables ou transposables dans la pratique d'une direction d'établissement	14
Les éléments de la fonction de direction d'établissement attendus de l'organisation scolaire	14
CHAPITRE 4 LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET CEUX DE L'ORGANISATION SCOLAIRE	
Les besoins des nouvelles directions d'établissement	16
Les réalisations attendues d'une direction d'établissement qui constituent un besoin majeur pour l'organisation scolaire	17
CHAPITRE 5 LES CARACTÉRISTIQUES DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT	
Les fondements	20
Les objectifs	20
Les cibles visées	21
Les éléments des activités	21
L'utilisation d'outils d'accompagnement	21
CHAPITRE 6 LE MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT MIS EN ŒUVRE PAR L'ORGANISATION SCOLAIRE	
Le choix d'un modèle d'accompagnement et des objectifs de développement poursuivis	24
Les thèmes abordés lors des activités de soutien et d'accompagnement	24
Le principal modèle d'accompagnement	24
Le cheminement côte à côte	25

CHAPITRE 7 L'APPRÉCIATION DU DISPOSITIF GLOBAL DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

L'atteinte des objectifs	28
Les compétences favorisées par le dispositif global	29
Les impacts du dispositif global	30
Le rôle de la relation d'accompagnement	31
La satisfaction globale et les recommandations d'amélioration du dispositif	32

CHAPITRE 8 LES ENTREVUES D'APPROFONDISSEMENT

Le modèle A	34
Le modèle B	35
Le modèle C	36

CHAPITRE 9 LES POINTS DE VUE DES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES ET DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES

Les cinq associations professionnelles	38
Les formateurs universitaires	38

CONCLUSION VUE D'ENSEMBLE ET PERSPECTIVES

Une synthèse du dispositif global	39
Les axes de développement et les dimensions du processus d'apprentissage	39
Le partage et la complémentarité des rôles et des responsabilités	40
Des observations et des interventions	40
Des voies de développement	41

ANNEXE TABLEAUX-SYNTHÈSES DES ENTREVUES D'APPROFONDISSEMENT

LISTE DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

Tableau 1	Poste occupé, expériences professionnelles et durée moyenne en année	11
Tableau 2	Les éléments de la fonction attendus de l'organisation scolaire	14
Tableau 3	Les réalisations attendues constituant un besoin majeur pour l'organisation scolaire	17
Tableau 4	Les éléments des activités	21
Tableau 5	L'atteinte des objectifs du dispositif global	28
Tableau 6	Les compétences favorisées par le dispositif global	29
Tableau 7	Les impacts du dispositif global	30
Tableau 8	Le rôle de la relation d'accompagnement	31
Graphique 1	Groupes d'âges	10
Graphique 2	Plus haut niveau de scolarité atteint	10
Graphique 3	Activités de perfectionnement	12
Graphique 4	Besoins des nouvelles directions d'établissement	16
Graphique 5	Objectifs du dispositif global	20
Graphique 6	Modèles d'accompagnement	24

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 occupent une position stratégique dans la mise en œuvre du renouveau. 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 de la *Loi sur l'ins-truction publique*, au renouveau curriculaire et pédagogique, à l'établissement d'un lien organique avec la communauté environnante ou au développement d'un projet éducatif qui prenne en compte les valeurs promues par l'ensemble des intervenants de l'établissement d'enseignement, il tombe sous le sens que sa direction y joue un rôle important. Découle aussi de ce mouvement de restructuration une modification profonde, voire une complexification de la tâche des directrices et des directeurs des établissements scolaires.

Toutes ces transformations devant s'exercer dans un contexte de remplacement accéléré du personnel de direction, il devenait incontournable de développer des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Ces dispositifs visent ultimement à favoriser une insertion et une 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'éta-blisserment*, vise à inventorier les formes différentes que prennent ce soutien et cet accompagnement. Il semblait approprié qu'elle soit menée de concert par des représentantes et 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, suite à 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 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 directrices et des directeurs 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 également une direction d'école nouvellement en poste et un aspirant à la fonction, étudiant en formation initiale à l'Université de Sherbrooke. Les participantes et participants à la première rencontre se sont dès lors engagés à mener conjointement une étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. De plus, ils ont accepté de former le comité qui coordonnerait les opérations nécessaires à la tenue d'une telle étude. Cet engagement attestait de l'importance qu'accordent les coresponsables de l'étude à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement et révélait qu'il était de l'intérêt individuel et collectif de la réaliser en partenariat.

Tout au long de l'étude, l'enthousiasme et la détermination des membres du comité de coordination se sont maintenus, voire intensifiés. Ils ont d'abord déterminé les leviers d'action, puis réparti les tâches et les responsabilités particulières de chacun des partenaires. De plus, ils ont mis en place des mécanismes de suivi, de régulation et d'évaluation des opérations à la suite des décisions prises en collégialité lors des rencontres.

Des spécialistes de différents champs, tantôt liés 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* résulte de la qualité de la collaboration des divers spécialistes qui y ont contribué de façon plus ou moins épisodique et de celle de la coopération des personnes présentes au comité de coordination qui ont mis à contribution leurs compétences individuelles sur une base plus continue.

Le rapport de recherche dont est tiré le présent abrégé est disponible sur le site Web du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps>.

LES OBJECTIFS

Les objectifs de l'étude sont de répertorier et d'analyser les pratiques existantes de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions afin de favoriser leur amélioration et leur adaptation aux besoins des personnes et à ceux des organisations scolaires concernées.

L'APPROCHE RETENUE ET LES PARTICIPANTS

Visant avant tout à décrire la situation existante pour mieux la comprendre et pour orienter les pratiques futures de soutien et d'accompagnement, la présente étude adopte la posture interprétative. Elle combine les approches quantitative et qualitative pour recueillir des informations auprès des personnes qui participent à un titre ou à un autre au soutien et à l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. On a donc interrogé les personnes et organismes suivants :

Les personnes qui occupent un poste de direction ou de direction adjointe d'établissement en fonction depuis cinq ans ou moins, et qui bénéficient de mesures de soutien et d'accompagnement, nommées **ACCOMPAGNÉS**;

Les personnes qui ont le mandat de consacrer du temps et de l'énergie et de mobiliser leur savoir-faire pour soutenir le développement des habiletés d'au moins un accompagné, nommées **ACCOMPAGNANTS**;

Les membres de la direction générale des commissions scolaires, responsables de mettre en œuvre le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement, nommées **SUPERVISEURS**;

Les personnes inscrites dans un programme de formation initiale des directions d'établissement offert par une université québécoise ou faisant partie d'une banque de relève d'une commission scolaire, nommées **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.

Les quatre premiers groupes ont été rejoints par un questionnaire de sondage et les associations professionnelles par des entrevues semi-dirigées. De plus, des entrevues d'investigation ont été menées dans quelques commissions scolaires pour compléter les informations recueillies.

Tout au long de l'étude, on réfère aux deux concepts suivants :

L'organisation scolaire, terme générique employé pour désigner le conseil des commissaires, la direction générale, les différents services administratifs et pédagogiques ainsi que les établissements d'une commission scolaire;

Le dispositif global de soutien et d'accompagnement qui comprend l'ensemble des mesures mises en place dans le cadre d'activités de perfectionnement ou de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement en fonction depuis cinq ans ou moins, dans le but de favoriser leur insertion professionnelle et d'accroître leur bien-être ainsi que leur niveau de compétence.

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour bien situer le dispositif de soutien et d'accompagnement dans le contexte de la gestion d'une école, on a inventorié la représentation de la fonction de direction d'établissement, les raisons pour lesquelles une personne décide de l'exercer, les besoins à combler pour que les personnes soient en mesure de s'acquitter de leurs responsabilités ainsi que les besoins de l'organisation scolaire relatifs aux réalisations qu'elle attend de ses directions d'établissement. Par la suite, on a relevé les caractéristiques du dispositif global et celles du principal modèle de soutien et d'accompagnement de l'organisation scolaire. Finalement, on a recueilli une estimation de l'atteinte des objectifs du dispositif et du degré de satisfaction des acteurs engagés.

Les taux de réponses aux questionnaires et le fait que 44 commissions scolaires venant de 16 régions administratives du Québec¹ ont participé à l'étude permettent de considérer que les données recueillies représentent correctement la situation dans l'ensemble du Québec. En examinant les résultats, il est important de tenir compte du fait que chaque groupe décrit les éléments répertoriés dans les questionnaires à partir de sa propre expérience. Les accompagnés vivent le soutien et l'accompagnement en tant que bénéficiaires du dispositif et, comme groupe, ils donnent une description de ce qui se passe dans l'ensemble des milieux scolaires. Les accompagnants interviennent selon une formule particulière de soutien et ils ne sont pas présents dans tous les milieux scolaires. Il en résulte que la représentativité de leur point de vue est plus restreinte que celle des accompagnés. Les superviseurs ont une vue de l'ensemble de la situation dans les commissions scolaires, mais la comparaison de leurs réponses avec celles des accompagnés et des accompagnants doit être faite avec prudence. En effet, chacun d'eux supervise un nombre bien différent de personnes.

«**LES ACCOMPAGNÉS
 VIVENT LE SOUTIEN ET
 L'ACCOMPAGNEMENT
 EN TANT QUE
 BÉNÉFICIAIRES DU
 DISPOSITIF ET, COMME
 GROUPE, ILS DONNENT
 UNE DESCRIPTION DE
 CE QUI SE PASSE DANS
 L'ENSEMBLE DES
 MILIEUX SCOLAIRES...**»

1. Seule la région Nord-du-Québec n'est pas représentée.

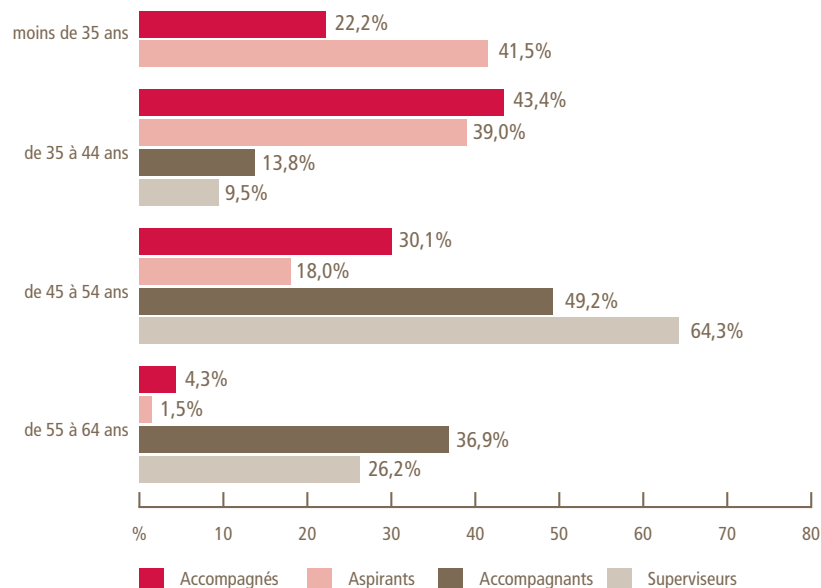
CHAPITRE 2

**UN PORTRAIT
DES RÉPONDANTS**

L'ÂGE ET LE SEXE

Les accompagnés sont relativement jeunes, près des deux tiers ont moins de 45 ans; les femmes représentent 58,8 % du groupe. Les aspirants sont encore plus jeunes, 80 % ont moins de 45 ans; les femmes représentent 63,4 % du groupe. Les accompagnants ont, en grande majorité, 45 ans et plus; les hommes représentent 52,7 % du groupe. Parmi les superviseurs 90 % ont 45 ans et plus; le groupe d'âge le plus important est celui des 45-54 ans; les hommes représentent 59,5 % du groupe.

GRAPHIQUE 1 GROUPES D'ÂGE



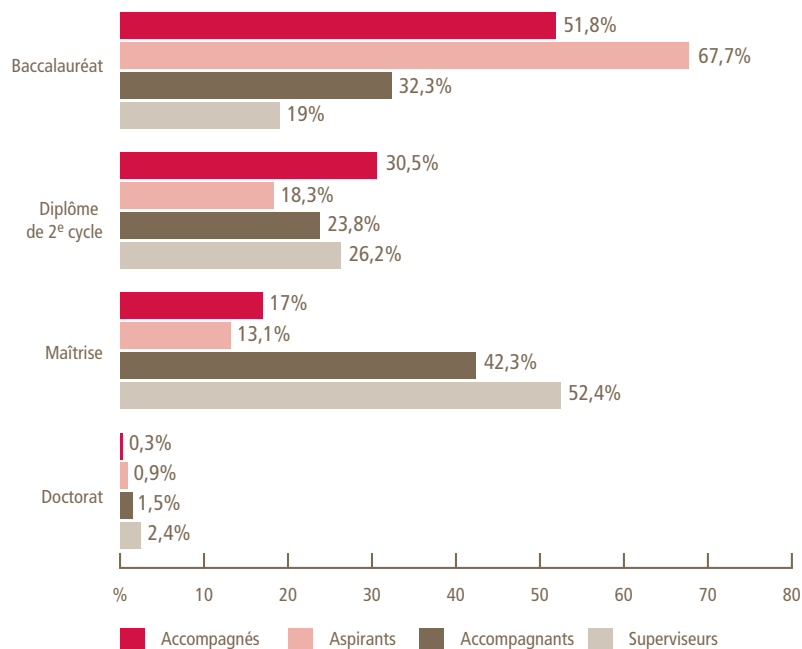
LA SCOLARITÉ

Le plus haut niveau de scolarité atteint est le baccalauréat pour plus de la moitié des accompagnés et près des deux tiers des aspirants. On en déduit qu'un bon nombre d'entre eux, davantage les aspirants, sont à compléter la formation requise pour occuper un poste de direction d'établissement.

Les deux tiers des accompagnants et le quatre cinquième des superviseurs détiennent une scolarité de deuxième cycle ou plus ce qui en fait des groupes très scolarisés. La maîtrise est le diplôme le plus fréquemment détenu. L'obligation d'avoir réussi une formation de deuxième cycle pour exercer la fonction de direction d'établissement n'étant en force que depuis septembre 2001, cela explique le nombre plutôt élevé d'accompagnants qui n'ont pas de diplôme de deuxième cycle tout en occupant, ou ayant occupé, un poste de direction.

GRAPHIQUE 2 PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ ATTEINT

DIPLÔME OBTENU



LE POSTE OCCUPÉ AU MOMENT DE L'ÉTUDE

Au moment de l'étude, les trois quarts des aspirants occupent un poste d'enseignement et 14 % un poste de professionnel non enseignant. Les accompagnants occupent en grande majorité un poste de direction d'établissement (68,7 %), ou en avaient occupé un avant d'être retraités (11,4 %). Une minorité d'entre eux (6,9 %) sont cadres ou gérants ou l'ont été avant de prendre leur retraite. Les superviseurs ont un poste de directeur adjoint de commission scolaire (33,3 %), de directeur général de commission scolaire, de cadre ou de gérant (19 % dans les deux cas).

LES EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES ET LEUR DURÉE MOYENNE EN ANNÉES

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. Il se dégage de ces données qu'après un peu plus d'une dizaine d'années d'expérience dans la pratique de l'enseignement, ils donnent, ou souhaitent donner, une nouvelle orientation à leur carrière.

Les superviseurs ont une bonne expérience de la direction d'établissement. Il faut aussi signaler que la fonction d'accompagnement est confiée à des personnes qui ont une assez longue expérience de la fonction de direction d'établissement, soit comme direction adjointe ou direction, et que la majorité l'exerce encore.

TABLEAU 1

	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Enseignement				
% qui l'ont occupé	98,3	98,7	95,3	88,1
Durée moyenne	12,8	11,1	11,6	11,9
Direction adjointe				
% qui l'ont occupé	79,1		64,6	61,9
Durée moyenne	2,3		5,3	3,9
Direction d'établissement				
% qui l'ont occupé	41,0		90,0	78,5
Durée moyenne	2,3		10,3	7,8
Professionnel non enseignant				
% qui l'ont occupé	10,2	14,0	21,5	26,2
Durée moyenne	5,2	5,5	7,0	4,2
Cadre ou gérant				
% qui l'ont occupé	1,9	15,2	16,1	64,2
Durée moyenne	5,4	2,9	6,8	9,9
Direction générale de la CS				
% qui l'ont occupé				
Durée moyenne				

■ Accompagnés ■ Aspirants ■ Accompagnants ■ Superviseurs

LES RAISONS QUI ONT MOTIVÉ LE CHOIX DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Tous les accompagnés ont mentionné que l'encouragement à poser sa candidature par un directeur d'établissement en poste, par l'équipe-école ou par une autre personne a été un facteur de motivation à occuper un poste de direction d'établissement. Les autres facteurs sont évoqués par beaucoup moins de nouvelles directions : le tiers a mentionné l'attrait de la fonction, l'ascension sociale et l'augmentation du revenu, un peu plus du quart le désir de relever un nouveau défi, le goût du changement et l'occasion de renouvellement personnel.

LES RAISONS QUI MOTIVENT LES ACCOMPAGNANTS À PARTICIPER AU SOUTIEN ET À L'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVELLES DIRECTIONS

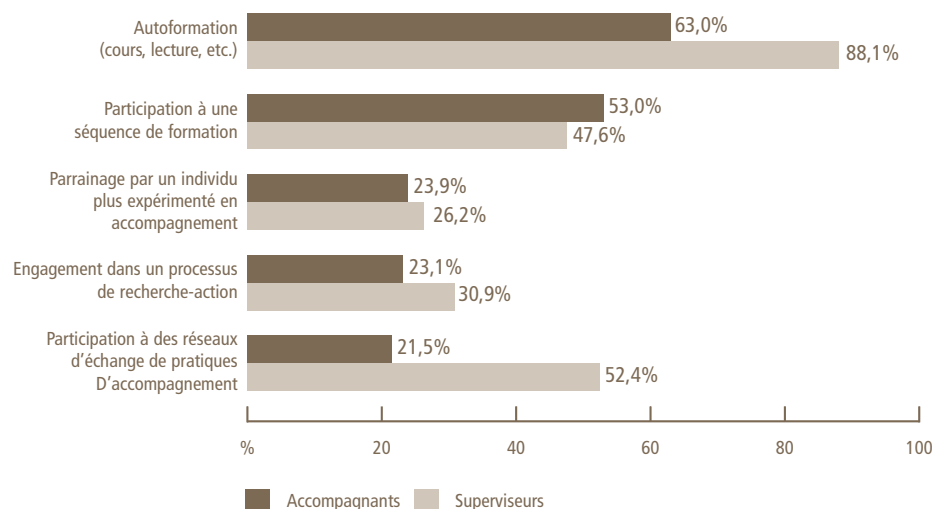
Le partage de l'expérience acquise est la raison qui incite le plus grand nombre d'accompagnants (45,6 %) à accompagner les nouvelles directions. La deuxième raison est de leur procurer une aide et un soutien (38,4 %). La sollicitation de la commission scolaire est évoquée par 28,8 % des accompagnants et l'intérêt et le plaisir à accomplir cette fonction par 19,2 % d'entre eux. Il faut aussi signaler que 8,8 % le font pour transmettre ce qu'ils ont reçu ou auraient aimé recevoir et 4,8 % pour leur développement personnel.

LES ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT DES ACCOMPAGNANTS ET DES SUPERVISEURS

Les principales activités de formation ou de perfectionnement des accompagnants sont l'autoformation par des cours et des lectures et la participation à une séquence de formation offerte par une université. Viennent ensuite le parrainage ou le coaching par un individu plus expérimenté 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. La deuxième activité est la participation à des réseaux professionnels d'échange de pratiques d'accompagnement, la troisième étant la participation à une séquence de formation.

GRAPHIQUE 3 ACTIVITÉS DE PERFECTIONNEMENT



La fonction de direction d'établissement requiert de multiples compétences. Elles découlent des exigences de la fonction elle-même et des attentes de la commission scolaire quant à la manière dont la gestion de ses établissements respectera son plan stratégique, les encadrements légaux et les attentes de la communauté desservie. Certaines de ces compétences peuvent avoir été acquises antérieurement au cours des expériences en enseignement, voie privilégiée pour accéder à un poste de direction. D'autres se construisent par l'alternance des divers passages d'une situation de formation à une situation de travail.

LES COMPÉTENCES REQUISES POUR EXERCER LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

Les répondants ont une représentation commune et partagée des compétences requises pour assumer la fonction de direction d'établissement. **Le leadership qui permet de guider et d'accompagner les acteurs, de mobiliser, de motiver et d'influencer est la première compétence mentionnée par tous les groupes de répondants.** La compétence relationnelle, qui permet de savoir communiquer, écouter, s'exprimer et échanger est la deuxième compétence mentionnée. Bien que les autres compétences ne soient pas indiquées selon le même ordonnancement d'un groupe à l'autre, elles sont perçues comme nécessaires pour l'exercice de la fonction. Il s'agit de la compétence managériale, de la dimension collective de la compétence et du savoir-être. La métacompétence et les connaissances sont les moins mentionnées par les répondants.

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

Interrogés sur les liens entre les compétences professionnelles requises pour l'enseignement², et la fonction de direction d'établissement, la très grande majorité des répondants considèrent que ces compétences sont adaptables ou transférables dans l'exercice de cette fonction. En conséquence, **il apparaît clairement que l'enseignement constitue un socle de base sur lequel s'appuie la construction des compétences des nouvelles directions.** Cependant, toutes les compétences ne présentent par le même degré d'adaptabilité.

Les compétences génériques (communiquer, coopérer, agir de façon éthique) qui ne sont pas propres à l'enseignement sont jugées adaptables ou transférables par plus de 98 % des répondants. Celles qui ont une dimension collective (travail en collégialité, concentration, partenariat) sont jugées adaptables ou transférables par plus de 95 % des répondants. Par contre, les compétences qui réfèrent à des situations d'enseignement-apprentissage sont jugées adaptables ou transposables par environ 70 % à 80 % des répondants. Les compétences liées aux situations d'enseignement-apprentissage sont estimées comme transférables par un peu moins de répondants. Ce fait 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 d'enseignement.

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE, *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

LES ÉLÉMENTS DE LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT ATTENDUS DE L'ORGANISATION SCOLAIRE

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

Cependant, il est intéressant de noter que les accompagnés se distinguent des autres groupes, car ils sont plus nombreux à considérer 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 étroitement lié aux dispositifs d'enseignement-apprentissage.

TABLEAU 2

	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
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
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
Gérer les ressources humaines sous sa responsabilité	96,2	96,0	98,4	100
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 des résultats des élèves	93,8	87,2	93,0	85,4

■ Accompagnés ■ Aspirants ■ Accompagnants ■ Superviseurs

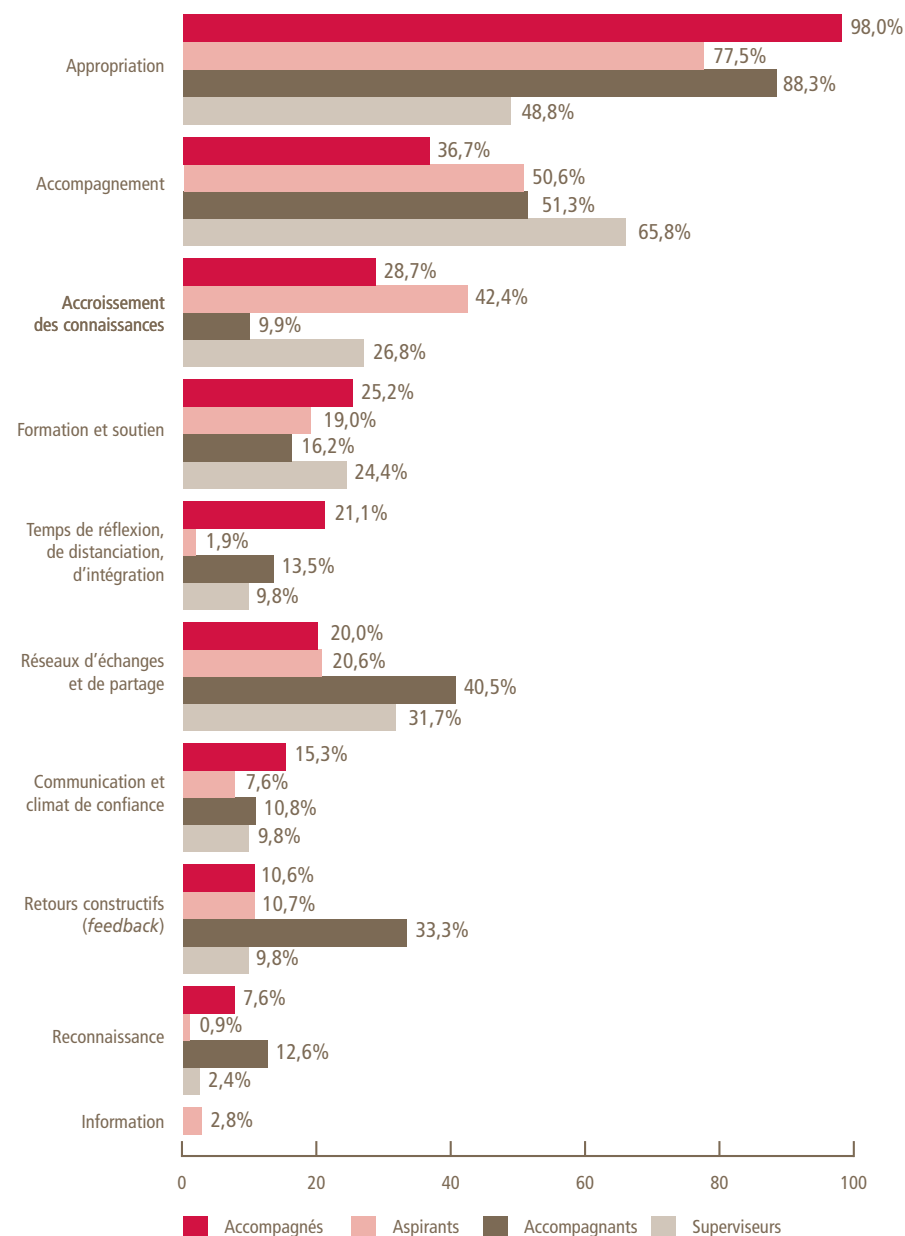
L'inventaire des besoins que peut satisfaire un dispositif de soutien et d'accompagnement destiné aux directions d'établissement en phase d'insertion professionnelle comporte deux volets. D'une part, les nouvelles directions ont besoin de remplir leur rôle avec une plus grande aisance et d'autre part, l'organisation scolaire a des attentes quant aux réalisations de ses directions d'établissement.

LES BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

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. Toutefois, certaines différences dans l'estimation 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 plus important par les accompagnants et les superviseurs que par les accompagnés eux-mêmes. Le troisième besoin, celui du temps nécessaire pour prendre une distance face à l'action, pour réfléchir et intégrer les nouveaux savoirs est beaucoup plus important pour les accompagnés que pour les deux autres groupes.

Les aspirants perçoivent les besoins d'une nouvelle direction avec une assez 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, plus fort chez les aspirants que chez les accompagnés, sera sans doute satisfait en bonne partie par la formation obligatoire dans laquelle ils sont engagés.

GRAPHIQUE 4 BESOINS DES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT



LES RÉALISATIONS ATTENDUES D'UNE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT QUI CONSTITUENT UN BESOIN MAJEUR POUR L'ORGANISATION SCOLAIRE

Pour une très grande majorité des répondants de chaque groupe, toutes les réalisations énoncées au questionnaire sont attendues. De plus, chacune d'elles constitue un besoin majeur de l'organisation scolaire, les plus importantes, particulièrement pour les superviseurs, sont l'augmentation de la réussite des élèves et l'amélioration des services éducatifs.

Chez les accompagnés, le besoin individuel d'appropriation de la vision et de la culture de l'organisation que tous ressentent se situe en parfaite cohérence avec l'importance qu'ils accordent aux attentes de l'organisation scolaire concernant leur intégration à la culture organisationnelle et la compréhension de leur rôle et de leur contribution à la mission de l'organisation.

TABLEAU 3

	ACCOMPAGNÉS	ASPIRANTS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS
Augmentation de la réussite du plus grand nombre d'élèves	82,5	82,4	70,9	92,7
Amélioration des services éducatifs	80,6	81,7	69,3	90,2
Intégration de la nouvelle direction à la culture organisationnelle	79,8	76,8	71,7	75,6
Progression continue des compétences	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	77,4	74,5	78,0	85,4
Prise en charge des nouvelles directions des éléments permettant d'agir sur la réalité de l'établissement	76,0	73,9	68,5	80,5
Consolidation de pratiques professionnelles	70,1	66,8	69,3	70,7

■ Accompagnés ■ Aspirants ■ Accompagnants ■ Superviseurs

LES FONDEMENTS

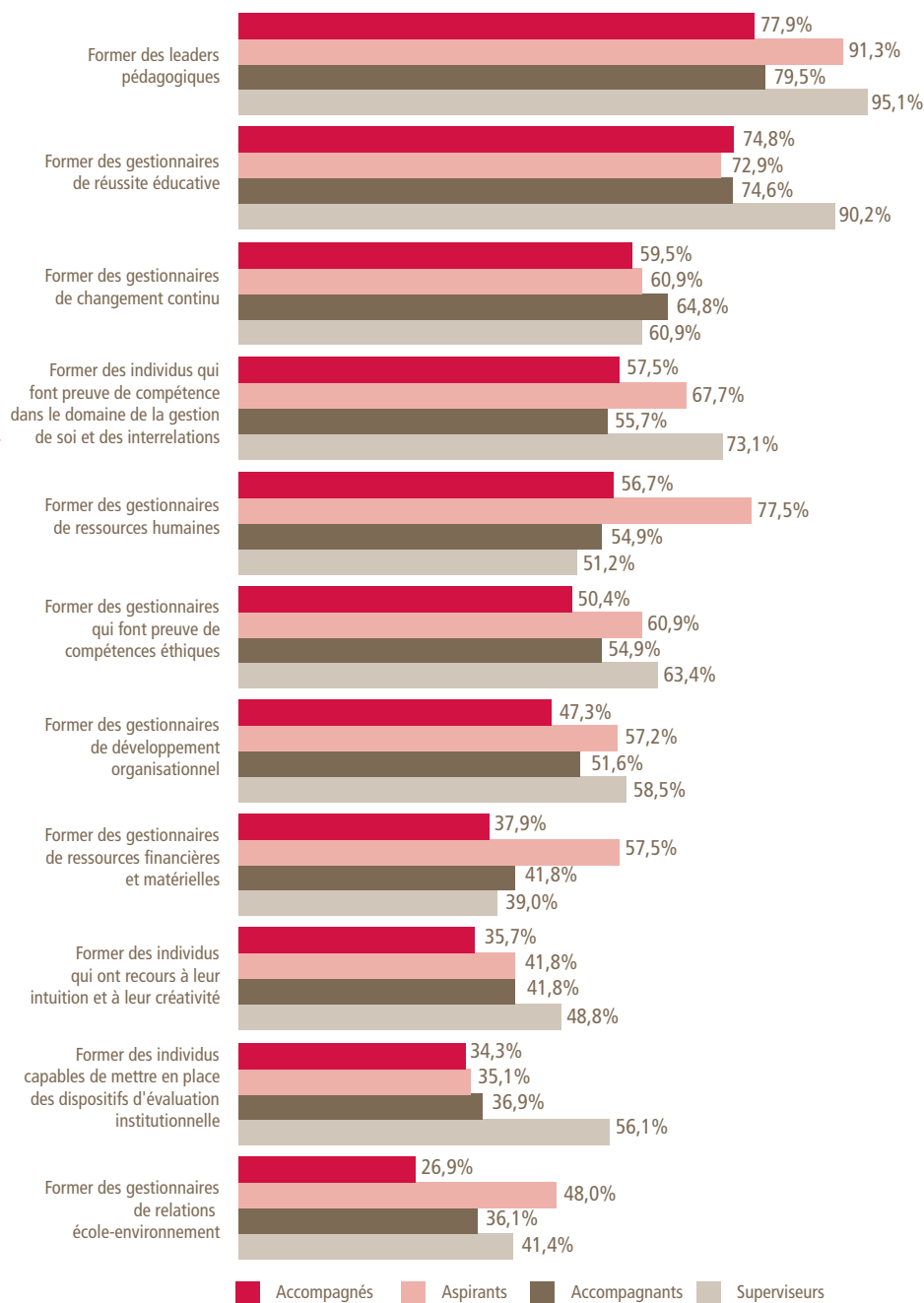
La très grande majorité des accompagnés, des accompagnants et des superviseurs considère que le dispositif dont bénéficient les nouvelles directions d'établissement repose sur trois fondements : le développement des compétences nécessaires à la planification, à l'organisation, à la coordination ou au contrôle; le développement de la réflexion et de l'analyse critique et le développement des compétences nécessaires à l'animation, à la mobilisation, à la médiation ou à l'évaluation. Les différences de perceptions entre les trois groupes sont minimes, mais il convient de souligner 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 sont pratiquement unanimes à l'effet qu'un dispositif de soutien devrait reposer sur les trois fondements préalablement mentionnés qui figuraient dans le questionnaire.

LES OBJECTIFS

La configuration des objectifs poursuivis par le dispositif de soutien et d'accompagnement telle que présentée par les trois groupes qui y participent, indique qu'il tend à former avant tout des leaders pédagogiques et des gestionnaires de réussite éducative. La faible mention par les accompagnés des objectifs qui visent la formation de gestionnaires des ressources matérielles et financières, d'individus ayant recours à leur intuition et à leur créativité, d'individus capables de développer des dispositifs d'évaluation institutionnelle et de gestionnaires de relations école-environnement laisse supposer que ces dimensions de l'approche compétente sont peu intégrées dans les milieux scolaires.

GRAPHIQUE 5 OBJECTIFS DU DISPOSITIF GLOBAL



LES CIBLES VISÉES

L'amélioration des connaissances théoriques et celle des compétences communicationnelles et relationnelles sont les principales cibles visées. **Par contre, le recours à l'intuition et à la créativité dans la gestion d'un établissement est peu privilégié.** Est-ce là un indice que les dispositifs de soutien et d'accompagnement actuellement en place favorisent davantage la reproduction ou l'adaptation de modèles existants plutôt que l'innovation? De plus, le peu de valeur qui semble être accordé au développement de stratégies et d'habiletés politiques laisse croire que l'on prépare insuffisamment les individus à maîtriser cet aspect du rôle, lequel peut difficilement être négligé dans le contexte actuel de la gestion d'un établissement scolaire.

LES ÉLÉMENTS DES ACTIVITÉS

La discussion de groupe est, de loin, le type d'activité le plus répandu. L'importance des éléments des activités 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 contre partie, la faiblesse de celles qui reposent sur des cas fictifs indiquent que le soutien et l'accompagnement sont bien ancrés dans le terrain et qu'il permet aux nouvelles directions d'agir directement sur la réalité de leur établissement.

Finalement, le suivi personnalisé étant perçu 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.

TABLEAU 4

	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 tirés de la réalité	76,1	68,3	82,9
– Résolution de problèmes auxquels l'accompagné fait face	76,4	85,5	92,5
Métacognition			
– Activité de réflexion et de distanciation	78,5	84,1	95,0
– Activité de formalisation des acquis et de transposition 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

■ Accompagnés ■ Accompagnants ■ Superviseurs

L'UTILISATION D'OUTILS D'ACCOMPAGNEMENT

Les outils d'accompagnement sont peu utilisés. Le journal de bord de l'accompagné, l'outil le plus utilisé, ne l'est que par 37 % d'entre eux et le référentiel de compétences par moins du tiers. Quant à la grille d'évaluation des acquis, au portfolio des réalisations et au portfolio de progression de l'accompagné, ils sont utilisés par environ le quart d'entre eux. **On peut s'interroger sur la faible utilisation des outils 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.**

LE CHOIX D'UN MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT ET DES OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT POURSUIVIS

Pour déterminer le modèle d'accompagnement offert aux nouvelles directions d'établissement, on se base principalement sur trois opérations : l'établissement d'objectifs de développement des compétences en fonction des caractéristiques et des besoins d'un grand nombre de nouvelles directions; la détermination des compétences qui leur permettront d'accroître leurs performances et leurs aptitudes dans la gestion d'un établissement scolaire et l'identification de leurs attentes en relation avec les besoins de progression et d'innovation de l'organisation scolaire.

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 et a recours à leur collaboration aux étapes d'établissement des besoins et des objectifs. Ainsi, il ressort que le soutien et l'accompagnement des nouvelles directions d'établissement est un processus pour lequel la maîtrise d'œuvre est assumée par l'organisation scolaire. **En conséquence, le modèle est nécessairement empreint de sa culture et de sa vision.**

LES THÈMES ABORDÉS LORS DES ACTIVITÉS DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT

Selon les accompagnés, l'élaboration d'un plan de réussite est le thème le plus traité lors des activités de soutien et d'accompagnement mises en œuvre par l'organisation scolaire. Le thème de la gestion du stress occupe la deuxième position, suivi des encadrements légaux du système scolaire et de la gestion du harcèlement psychologique. Les trois quarts des accompagnés ont également indiqué la gestion des ressources humaines et la planification. Outre la gestion des services de garde et celle d'un centre de formation professionnelle, les thèmes les moins explorés 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.

L'importance relative des thèmes peut s'expliquer par la manière dont ils sont choisis. Ainsi, la façon la plus répandue de procéder au choix des thèmes est le sondage effectué auprès des nouvelles directions. On peut penser que les demandes ou les suggestions qu'elles font découlent de l'expérience de leur nouvelle fonction et des problèmes rencontrés. Cependant, la variété des thèmes ainsi que le grand nombre d'objectifs poursuivis par le modèle de soutien mis en œuvre par les organisations scolaires laissent craindre l'effleurement et la dispersion dans le traitement de certains aspects.

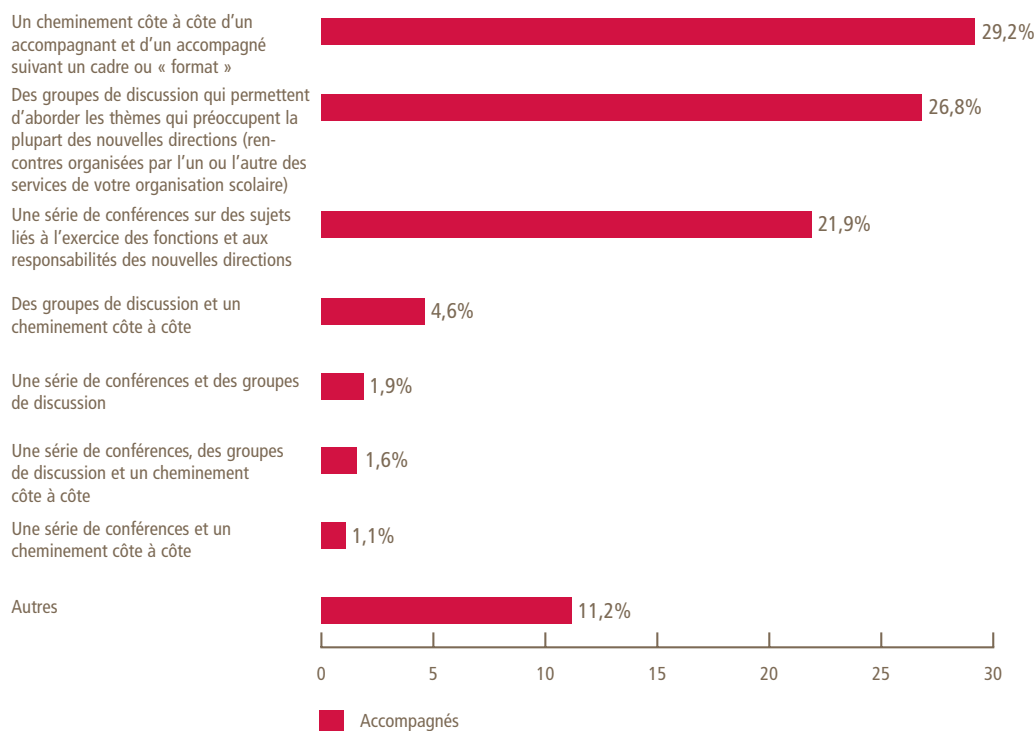
LE PRINCIPAL MODÈLE D'ACCOMPAGNEMENT

Le cheminement côte à côte d'un accompagné et d'un accompagnant selon un cadre est le modèle le plus fréquent. 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. Une série de conférences liées à l'exercice des fonctions des nouvelles directions apparaît en troisième position des modèles d'accompagnement.

Près de 10 % des accompagnés bénéficient d'une combinaison de modèles, le groupe de discussion associé avec le cheminement côte à côte s'avère la combinaison la plus fréquente. La combinaison de modèles ne modifie pas la place relative de chacun, mais elle accroît la proportion des accompagnés qui bénéficient de l'un ou de l'autre. C'est ainsi que 36 % des accompagnés expérimentent un cheminement côte à côte, 34 % participent à des groupes de discussion et 26 % à une série de conférences.

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

GRAPHIQUE 6 MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT



LE CHEMINEMENT CÔTE À CÔTE

Les principales raisons motivant le choix du modèle de cheminement côte à côte sont de deux ordres, soit : favoriser le développement intégral de la personne accompagnée et mieux la préparer à s'inscrire dans le développement de son organisation scolaire.

Selon la moitié des accompagnés, le jumelage de l'accompagné et de l'accompagnant s'établit sur la base d'un choix libre et mutuel des deux personnes. Un peu moins de 20 % des répondants de ce groupe indiquent que l'accompagné choisit son accompagnant dans une banque de candidats sélectionnés. Les accompagnants semblent assez en accord avec les accompagnés sur ce point, car les deux modes d'établissement du jumelage les plus mentionnés par les uns le sont aussi par les autres.




Les accompagnés et les accompagnants qualifient de même manière le type de relation qui unit les deux personnes. Pour un peu plus de 60 % il s'agit d'une relation passant en alternance de la relation pédagogique à la relation professionnelle et à la relation d'amitié. Pour le quart d'entre eux, il s'agit plutôt d'une relation professionnelle associant deux personnes qui échangent d'égal à égal.







**«...IL S'AGIT PLUTÔT
D'UNE RELATION
PROFESSIONNELLE
ASSOCIANT DEUX
PERSONNES QUI
ÉCHANGENT
D'ÉGAL À ÉGAL.»**

L'ATTEINTE DES OBJECTIFS

Les superviseurs sont les plus nombreux à juger les objectifs atteints. Les accompagnants les suivent de près. Les accompagnés qui ont participé à des groupes de discussion sont très positifs et ceux qui ont vécu un cheminement côte à côte le sont un peu moins. Ceux et celles qui bénéficient d'une série de conférences sont nettement moins nombreux à juger les objectifs atteints, particulièrement les objectifs qui concernent la réponse à leurs besoins et l'identification des nouvelles problématiques auxquelles les nouvelles directions font face.

TABLEAU 5

	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SELON LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT %		
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS			
Répondre plus adéquatement aux besoins des nouvelles directions	87,7	93,0	95,1	83,5	93,9	68,9
Transmettre les savoirs requis pour l'exercice de la fonction de direction	87,5	86,6	92,7	91,0	95,9	83,8
Identifier clairement les besoins des nouvelles directions	79,6	87,5	100	90,2	94,9	86,3
Identifier plus clairement les problématiques auxquelles font face fréquemment les nouvelles directions	79,1	91,4	95,1	86,5	91,8	65,0
Prévenir certaines problématiques auxquelles font face fréquemment les nouvelles directions	78,7	89,8	95,1	78,9	91,8	73,8




 Accompagnés	 Accompagnants	 Superviseurs	 Cheminement côte à côte	 Groupe de discussion	 Série de conférences
---	---	--	---	--	--







LES COMPÉTENCES FAVORISÉES PAR LE DISPOSITIF GLOBAL

Les superviseurs sont les plus positifs au regard du développement des compétences favorisées par le dispositif. Tout en étant plus nuancée, la position des accompagnants se situe assez près de celle des superviseurs. Il est toutefois intéressant de souligner que, selon les trois groupes de répondants, ce sont les compétences professionnelles complexes allant au-delà du contexte de gestion qui sont les moins développées.

Les accompagnés qui ont participé à des groupes de discussion sont les plus positifs, suivis de ceux qui ont vécu le cheminement côte à côte. Par contre, les accompagnés bénéficiant de la série de conférences sont beaucoup moins positifs que les autres, sauf en ce qui touche le développement des compétences de base essentielles pour l'exercice de la fonction de direction.

TABLEAU 6

	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SELON LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT %		
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS			
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
Développer les compétences professionnelles en termes de gestion	88,3	89,8	97,6	90,2	98,0	83,8
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
Intérioriser et personnaliser sa pratique professionnelle	80,3	88,3	90,2	86,4	98,0	67,5
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
Développer des compétences professionnelles complexes allant au-delà du contexte de gestion	73,0	72,7	87,8	87,9	85,7	68,4




 Accompagnés	 Accompagnants	 Superviseurs	 Cheminement côte à côte	 Groupe de discussion	 Série de conférences
---	---	--	---	--	--







LES IMPACTS DU DISPOSITIF GLOBAL

Pour l'ensemble des répondants, les impacts du dispositif sont appréciés fort différemment selon qu'il s'agit des effets sur le développement personnel des nouvelles directions ou des effets sur les services éducatifs et la réussite des élèves. Ces impacts peuvent seulement être appréciés à moyen terme et sont jugés moins positivement que ceux qui peuvent être perçus dans l'immédiat.

Dans l'ensemble, les accompagnés des groupes de discussion sont un peu plus positifs que ceux du cheminement côte à côte et les deux groupes le sont davantage que ceux qui participent à une série de conférences. Une exception cependant : parmi les éléments qui concernent le développement personnel des nouvelles directions, les accompagnés qui vivent un cheminement côte à côte et ceux qui participent à une série de conférences jugent de la même manière le développement d'un cadre de référence commun.

TABLEAU 7




	GROUPES DE RÉPONDANTS %			ACCOMPAGNÉS SELON LES MODÈLES D'ACCOMPAGNEMENT %		
	ACCOMPAGNÉS	ACCOMPAGNANTS	SUPERVISEURS			
Les services éducatifs dispensés à la clientèle scolaire	60,1	57,3	73,2	61,8	71,4	53,8
La réussite éducative des élèves	51,2	48,4	63,4	52,7	68,0	41,3
Le développement du sentiment d'appartenance	78,7	80,2	95,1	81,7	88,8	75,0
Le développement du sentiment individuel et collectif de valorisation	73,3	80,0	92,7	80,2	84,7	62,5
Le développement d'un cadre de référence commun	79,2	80,8	92,7	78,6	93,9	78,8







 Accompagnés	 Accompagnants	 Superviseurs	 Cheminement côte à côte	 Groupe de discussion	 Série de conférences
---	---	--	---	--	--

LE RÔLE DE LA RELATION D'ACCOMPAGNEMENT

Dans l'ensemble, la position des différents groupes quant à l'appréciation de la relation est semblable à ce qu'on a observé pour les éléments qui précèdent. Chez les accompagnés, les énoncés qui concernent le « climat » de la relation et ceux qui touchent l'exercice de la fonction de direction d'établissement sont jugés plus positivement que ceux qui ont trait à l'organisation et au fonctionnement du dispositif lui-même.

TABLEAU 8

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

 Accompagnés	 Accompagnants	 Superviseurs	 Cheminement côte à côte	 Groupe de discussion	 Série de conférences
---	---	--	---	--	--

LA SATISFACTION GLOBALE ET LES RECOMMANDATIONS D'AMÉLIORATION DU DISPOSITIF

Globalement, le groupe des superviseurs est celui qui évalue le plus positivement le dispositif de soutien et d'accompagnement. Les accompagnants se rapprochent beaucoup des superviseurs dans leur évaluation. De son côté, le groupe des accompagnés accorde au dispositif une appréciation plus modérée qui varie selon le modèle d'accompagnement qu'ils ont expérimenté. **Toutefois, il faut signaler qu'aucun groupe ne porte un jugement négatif sur l'un ou l'autre des éléments soumis à l'appréciation.**

Quelques suggestions d'amélioration ont été formulées. Les principales portent sur le dispositif lui-même : assouplir ses modalités structurantes, organiser et structurer le processus d'accompagnement et fournir un accompagnement sur le terrain aux nouvelles directions pendant les premières années d'exercice de leurs nouvelles fonctions. On a également suggéré la bonification de différents aspects de la formation universitaire : assouplir les modalités, accroître la cohérence entre la formation universitaire et les attentes de la commission scolaire, améliorer la cohérence entre la formation universitaire et celle qui est donnée dans les commissions scolaires et accroître l'aspect pratique de la formation universitaire. Les accompagnés ont aussi souhaité que l'on tienne compte des personnes, que l'on donne de la rétroaction et que l'on exprime de la reconnaissance aux nouvelles directions.

Au cours de l'année 2004, les commissions scolaires ont été invitées à transmettre aux responsables 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, a permis de relever trois modèles bien particuliers de soutien. Il a alors été décidé de compléter les informations recueillies dans le sondage par des entrevues des participants à ces trois modèles.

LE MODÈLE A

Ce modèle a été élaboré par cinq commissions scolaires conjointement avec une université. Il est appliqué au cours de l'année d'entrée en fonction des nouvelles directions d'établissement. Six unités de la formation obligatoire sont acquises au moyen d'activités assumées conjointement par la commission scolaire de la nouvelle direction et par l'université. Le modèle comporte trois types d'activités : des cours universitaires, des rencontres avec les responsables des services de la commission scolaire et des activités d'accompagnement individuel afin d'atteindre trois objectifs :

- 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 menées par la commission scolaire et par l'université avec l'intention d'optimiser le processus d'apprentissage;
- Faciliter l'appropriation de la culture organisationnelle propre à chacune des commissions scolaires.

La commission scolaire organise des rencontres des directions d'établissement nouvellement en poste avec les responsables de ses différents services. Ces rencontres sont destinées à fournir les informations nécessaires pour remplir la fonction de direction d'établissement. Occasionnellement, elles peuvent revêtir un caractère plus formateur et constituer une occasion propice à des activités de réflexion et d'appropriation de la culture organisationnelle. De plus, la commission scolaire désigne les accompagnateurs coachs et assure la formation des dyades.

De son côté, l'université offre un cours d'introduction aux rôles d'une direction et elle supervise des travaux d'intégration pour établir des liens de cohérence entre les différentes activités. En outre, elle encadre des activités de formation en accompagnement individuel en coaching destinées aux personnes qui assument une fonction d'accompagnement ainsi qu'aux nouvelles directions à qui les premières sont jumelées à titre d'accompagnateur.

Selon l'accompagné interviewé, les rencontres avec les responsables de la commission scolaire donnent le sens et l'orientation des actions quotidiennes. L'accompagnement individuel permet d'accomplir des progrès notables, pourvu que trois conditions soient respectées : un jumelage adéquat, la confidentialité des échanges et une grande implication de la direction générale de la commission scolaire.

De son côté, l'accompagnant considère que sa pratique de gestion d'un établissement scolaire a été renouvelée grâce à la distanciation découlant de sa fonction d'accompagnateur. Il estime que pour assurer un développement des compétences professionnelles, un minimum de cinq rencontres s'imposent.

Le superviseur signale que le postulat de base du modèle est d'intégrer les valeurs et les pratiques de la commission scolaire dans la formation universitaire. De plus, il doit y avoir concertation entre les deux instances pour assurer les liens de cohérence entre les activités. Pour lui, la règle d'un jumelage réussi est l'absence de tout lien hiérarchique entre les deux personnes formant les dyades d'accompagnement.

Le responsable du programme universitaire considère que l'insertion professionnelle constitue un enjeu majeur pour toutes les personnes engagées ainsi que pour les trois instances concernées par les dispositifs de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Selon lui, une formation initiale basée sur la concertation impose des défis qui ont trait au respect des rôles et des responsabilités de chacun, à l'harmonisation organisationnelle, à l'intégration des savoirs et à leur transfert dans la pratique professionnelle.

**«L'ACCOMPAGNEMENT
INDIVIDUEL PERMET
D'ACCOMPLIR DES
PROGRÈS NOTABLES,
POURVU QUE TROIS
CONDITIONS SOIENT
RESPECTÉES : UN
JUMELAGE ADÉQUAT,
LA CONFIDENTIALITÉ
DES ÉCHANGES
ET UNE GRANDE
IMPLICATION
DE LA DIRECTION
GÉNÉRALE
DE LA COMMISSION
SCOLAIRE.»**

LE MODÈLE B

Ce modèle s'appuie principalement sur un programme de soutien et d'accompagnement d'une durée de deux ans. Il comprend trois éléments :

- Une première forme d'accompagnement prend la forme d'un coaching supervisé par l'université qui y accorde 3 unités. Sa structure est formelle, ses modalités et ses contenus en grande partie prédéterminés. La commission scolaire désigne les coachs et assure le jumelage. Les activités réalisées au cours de la première année sont parfois collectives, mais généralement individuelles.
- Une deuxième forme d'accompagnement est coordonnée par la commission scolaire. La formule est souple et vise à apporter une réponse rapide et pratique à un besoin ponctuel. Ce soutien est accordé à une personne de la direction d'établissement au cours des deux premières années où elle occupe un nouveau poste.
- Un volet formation-information est assumé par les gestionnaires de la commission scolaire.

Ces éléments sont organisés en fonction de trois axes de développement qui sont en interaction et évoluent de façon synchronisée. Le développement professionnel est principalement assuré par des activités de formation-information et d'accompagnement individualisée de coaching. Le soutien au développement personnel, associé au développement professionnel, est assuré par l'accompagnement individuel d'une personne-ressource. Il vise principalement la diminution du niveau de stress de la personne débutante et la construction d'un sentiment d'efficacité chez la personne débutante. Le développement organisationnel repose sur la richesse des compétences individuelles et sur leur mise en collaboration. Les stratégies de soutien mises en place par la commission scolaire favorisent la capacité des nouvelles directions à agir seules et avec pertinence et à savoir utiliser à bon escient leurs réseaux d'entraide et d'experts.

Les objectifs sont de fournir un soutien et un accompagnement individuel souples et adaptés aux besoins particuliers ressentis et exprimés ainsi que d'habiliter le personnel de direction à exercer ses fonctions en lui fournissant les informations et les outils nécessaires.

L'accompagné rencontré a indiqué que les activités du volet formation-information ont contribué à l'appropriation de connaissances, de procédures et d'outils pratiques. Le coaching et l'accompagnement ont entre autre permis de donner un sens et des repères stables à sa pratique professionnelle, de briser l'isolement et de se créer des réseaux. Le choix d'un accompagnateur doit reposer sur des affinités partagées.

Le mandat des personnes-ressources est défini par la commission scolaire. Selon l'accompagnant, il est essentiel qu'il y ait une relation de confiance dans la dyade et que la confidentialité des échanges soit assurées. L'accompagnement profite aux personnes qui le vivent et à l'organisation scolaire qui bénéficie des services de directions plus compétentes.

Le superviseur estime qu'il doit y avoir un engagement fort de la direction de la commission scolaire et qu'il doit y avoir de la cohérence entre le développement personnel et professionnel et celui de l'organisation qui passe par le l'optimisation des compétences des directions d'établissement. Pour y arriver, un profil de compétences et un plan de développement des nouvelles directions adapté aux besoins différenciés ont été élaborés. Un modèle de soutien de plus de deux ans permettrait d'introduire un plan de développement personnalisé.

**«L'ACCOMPAGNEMENT
PROFITE AUX
PERSONNES
QUI LE VIVENT
ET À L'ORGANISATION
SCOLAIRE QUI
BÉNÉFICIE DES
SERVICES DE
DIRECTIONS PLUS
COMPÉTENTES.»**

LE MODÈLE C

Ce modèle s'inscrit dans le cadre d'un programme de mentorat instauré dans un contexte particulier. De fait, la commission scolaire en question est située dans une région éloignée et confrontée au renouvellement perpétuel de son personnel. Le principal enjeu des gestionnaires est la rétention sur le territoire de directions d'établissement formées et expérimentées. Afin de lever les difficultés posées par l'éloignement et l'isolement, elle a mis en place un programme de mentorat destiné à toutes les catégories de personnel, dont celui spécifique aux nouvelles directions d'établissement d'une durée de deux ans. Il se compose de deux volets :

- Un volet formation, auquel six unités sont a, qui comporte les activités de formation obligatoires du programme de formation universitaire dont certaines sont sous la responsabilité de la commission scolaire;
- Un volet accompagnement assumé totalement par la commission scolaire, qui comporte des activités d'aide et de soutien mises en place dans le respect de certaines orientations du plan stratégique de la commission scolaire. La participation des nouvelles directions d'établissement et des directions qui occupent un nouveau poste au sein de cette commission scolaire est obligatoire.

Le volet formation comprend des activités collectives et individuelles. Les activités collectives, consacrées à des échanges sur les pratiques professionnelles et sur la représentation du rôle et des responsabilités de la fonction, sont au nombre de six par année scolaire, dont deux journées complètes consacrées à l'élaboration d'un cadre de gestion des établissements scolaires adapté au contexte institutionnel et ministériel. Les rencontres individuelles, au moins quatre par année, ont une durée et un calendrier qui varient selon les besoins et les disponibilité des acteurs. Au fil de ces rencontres, les modalités d'échange mises en place facilitent l'acquisition de repères fiables ainsi que la construction des compétences réflexives.

L'autre volet du programme, davantage axé sur l'aide et le soutien, contient huit rencontres obligatoires par année. Celles-ci se vivent en dyade, durent environ 90 minutes et sont échelonnées tout au long de l'année scolaire. Elles sont axées sur le développement du potentiel de la personne nouvellement en poste et visent la découverte de ses ressources personnelles et professionnelles. Une neuvième rencontre d'une journée réunit les mentors, les mentorés et le coordonnateur du volet soutien et accompagnement. Elle a pour but de faire le point sur les acquis des personnes qui ont participé au programme, de produire le bilan des activités et de procéder aux correctifs menant à l'atteinte plus fine des objectifs visés.

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

L'accompagné et l'accompagnant rencontrés soulignent qu'il est prématuré de porter un jugement sur les retombées de ce programme de mentorat qui n'existe que depuis un an. Cependant, l'accompagné précise que les activités du programme sont l'occasion de réfléchir et de construire des savoir-faire. Celui-ci considère que les rencontres devraient être plus nombreuses. Quant à l'accompagnant, il indique que sa participation au programme lui a permis d'améliorer ses pratiques de gestion. La relation mentorale est une occasion privilégiée pour construire des compétences professionnelles, mieux assumer les responsabilités et mieux connaître ses ressources et ses limites.

Le coordonnateur du programme indique que le volet soutien, centré sur le développement professionnel d'une nouvelle direction, vise davantage le développement de savoirs pratiques plutôt que théoriques. Il fait valoir la pertinence de maintenir dans ce programme les principes et les règles de la communauté apprenante. En guise d'évaluation, il avance deux constats : les mentorés de la première année du programme ont acquis au fil de la relation mentorale une confiance accrue et les outils développés pour et avec eux ont permis la mise en place d'une démarche de gestion plus structurée et organisée.

**« LA RELATION
MENTORALE
EST UNE OCCASION
PRIVILÉGIÉE
POUR CONSTRUIRE DES
COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES,
MIEUX ASSUMER LES
RESPONSABILITÉS
ET MIEUX CONNAÎTRE
SES RESSOURCES
ET SES LIMITES. »**

LES CINQ ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

Toutes les associations considèrent que la première compétence d'une direction d'établissement est la compétence de gestion, entendue au sens de management et d'administration. On place en deuxième lieu les compétences relationnelles. Les connaissances et les savoirs sont aussi importants. Cependant, pour une association, les compétences politiques revêtent une importance notable.

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

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.

Les activités de perfectionnement des associations sont généralement déterminées par sondage auprès des membres ou par des besoins de formation indiqués par les responsables des sections des associations. Le choix des thèmes prend aussi en compte les changements des encadrements législatifs et pédagogiques. Les activités, principalement collectives, sont en bonne partie centrées sur la gestion managériale et administrative. Il semble qu'on y aborde peu les questions d'ordre théorique. Il s'ensuit que le perfectionnement est axé sur la pratique professionnelle. La résolution de problèmes réels rattachés à 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 occupe aussi une bonne place.

LES FORMATEURS UNIVERSITAIRES

Les données recueillies auprès des formateurs universitaires permettent de dégager les principales caractéristiques de la formation qu'ils offrent.

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 signalés par les différents acteurs du dispositif de soutien et d'accompagnement et enfin des modalités et des contenus reconnus comme étant essentiels par la communauté scientifique.

Deux des diverses compétences à acquérir ressortent plus particulièrement. Il s'agit des compétences relationnelles (motiver les acteurs, guider les équipes) et des compétences en analyse des pratiques (réflexivité, métacognition).

L'articulation théorique et pratique du programme 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 sont l'approche réflexive, l'approche socioconstructiviste, l'approche axée sur le transfert de la théorie à la pratique et l'approche globale.

Les forces du programme de formation résident dans son adaptabilité aux besoins des nouvelles directions et dans les possibilités qu'il offre d'allier théorie et pratique. Cela s'illustre tant par la confrontation des contenus scientifiques et des situations qui découlent de la réalité que par la qualité des intervenants qui, dans bien des cas, sont des directions expérimentées.

Cependant, une des faiblesses relevées concerne la cohérence des divers éléments de la formation : travaux demandés aux étudiants, approches pédagogiques utilisées d'un cours à l'autre, harmonie entre les modules et entre les cours offerts. La maîtrise des notions théoriques essentielles à un cours de deuxième cycle est soulevée, de même que le besoin de tenir des ateliers sur des problèmes de gestion que sont appelées à résoudre les nouvelles directions.

CONCLUSION

VUE D'ENSEMBLE ET PERSPECTIVES

Rappelons que 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 pour en favoriser l'amélioration et l'adaptation aux besoins des personnes et des organisations scolaires. On visait aussi à accroître les connaissances sur les nouvelles directions et sur les moyens de les soutenir et aussi à construire des savoirs utiles à l'harmonisation des dispositifs mis en œuvre par les différentes instances concernées. Les données de la recherche et les réflexions du comité de coordination permettent de dégager une vue d'ensemble du dispositif global, de préciser des éléments auxquels les responsables de l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement devraient accorder une attention particulière et de proposer des pistes d'action.

UNE SYNTHÈSE DU DISPOSITIF GLOBAL

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. Il doit leur permettre de s'intégrer à la culture organisationnelle de leur commission scolaire et de développer les compétences requises pour l'exercice de la fonction. Les mesures mises en place reposent en bonne partie sur les besoins des nouvelles directions et sur les besoins des commissions scolaires qui ont des attentes relatives à la manière dont seront gérés leurs établissements. Finalement, la formation universitaire obligatoire pour exercer la fonction est un élément majeur du dispositif et, à ce titre, ses orientations en sont une assise importante.

Quatre acteurs participent au dispositif global de soutien et d'accompagnement. Ce sont : les nouvelles directions d'établissement qui doivent s'engager individuellement dans leur processus d'apprentissage pour favoriser leur propre insertion professionnelle; les commissions scolaires; les associations professionnelles et les universités.

La participation d'une nouvelle direction à un dispositif 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, durée maximale permise par le règlement sur les conditions d'emplois 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. Il repose habituellement sur un accompagnement individuel, sous forme de mentorat ou de coaching permettant de répondre aux besoins particuliers de chaque individu. L'accompagné construit sa nouvelle identité professionnelle, consolide certaines compétences et en développe de nouvelles. 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. De plus, les nouvelles directions doivent s'approprier les outils de gestion de leur organisation scolaire. Les activités d'information leur offrent aussi l'occasion 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 la nouvelle réalité. D'autre part, l'accompagnement individuel permet d'enrichir les pratiques de gestion tant celles des accompagnés que des accompagnants. Ainsi, le partage des expériences, la formalisation des savoirs 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. Elle est soutenue par des rencontres avec les gestionnaires des 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 notamment chez les nouvelles directions d'établissement constituent une valeur sûre pour l'organisation. La combinaison de ces compétences avec celles du personnel déjà en place contribuent au développement organisationnel et oriente vers l'établissement d'une communauté sans cesse apprenante. Il arrive que l'accompagnement des débutants remette en question des pratiques de gestion et en favorise l'amélioration.

LE PARTAGE ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES RÔLES ET DES RESPONSABILITÉS

Les nouvelles directions

Les nouvelles directions doivent se préoccuper d'aller chercher les informations dont elles ont besoin et de se créer des réseaux qui les soutiendront et les alimenteront. Elles doivent aussi s'engager dans leur formation et y participer par une présence active, par des lectures et par des travaux. Finalement, elles doivent prendre le temps pour la réflexion, la distanciation et pour l'intégration de leurs nouveaux savoirs à leur pratique professionnelle.

Les organisations scolaires

Les organisations scolaires sont responsables de faire connaître leurs orientations, leurs valeurs et leurs attentes relatives à la gestion des établissements en s'engageant dans la mise en place de mesures 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. Le respect de la confidentialité des rencontres en dyades est essentiel à l'efficacité de la démarche. Enfin, elles accordent les ressources humaines, financières et matérielles requises. Elles sont aussi responsables de la supervision du dispositif global, des modalités de suivi des nouvelles directions et de la mise en place d'un plan de développement des compétences.

Les universités

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

Les associations professionnelles

Les associations professionnelles 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 accordées par le MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) 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 fonction des 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;
- de la structure qui soutient l'accompagnement.

L'équilibre

- dans la répartition du temps réservé aux rencontres d'information, à l'accompagnement individuel et collectif, et à la formation obligatoire;
- dans 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 en collégialité;
- dans le respect des expertises et des compétences complémentaires de chacun des acteurs en gardant le cap sur réalisation collective.

Les interventions qui découleraient de l'examen du dispositif global porteraient sur les points suivants :

- la durée et la forme de l'accompagnement qui doivent être en cohérence avec la progression de l'accompagné;
- la prise en compte 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 intervenants 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 une place aux dimensions de l'information, de la formation et de la transformation qui alimentent le processus d'apprentissage, et ce, pour chaque année qui compose la phase de l'insertion professionnelle;
- la prise en compte des besoins de soutien et de perfectionnement des accompagnants dont la compétence à accompagner fonde la force du dispositif d'accompagnement.

DES VOIES DE DÉVELOPPEMENT

Les résultats de l'étude mettent en évidence plusieurs points de convergence chez les acteurs concernés. En premier lieu, l'objectif ultime visé par tous 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 et le savoir-être viennent ensuite. La métacompétence 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 sur lesquels s'articule ce dispositif : personnel, professionnel et organisationnel. Ainsi, les aspects individuels et collectifs sont pris en compte et tous peuvent bénéficier des retombées du dispositif mis en œuvre.

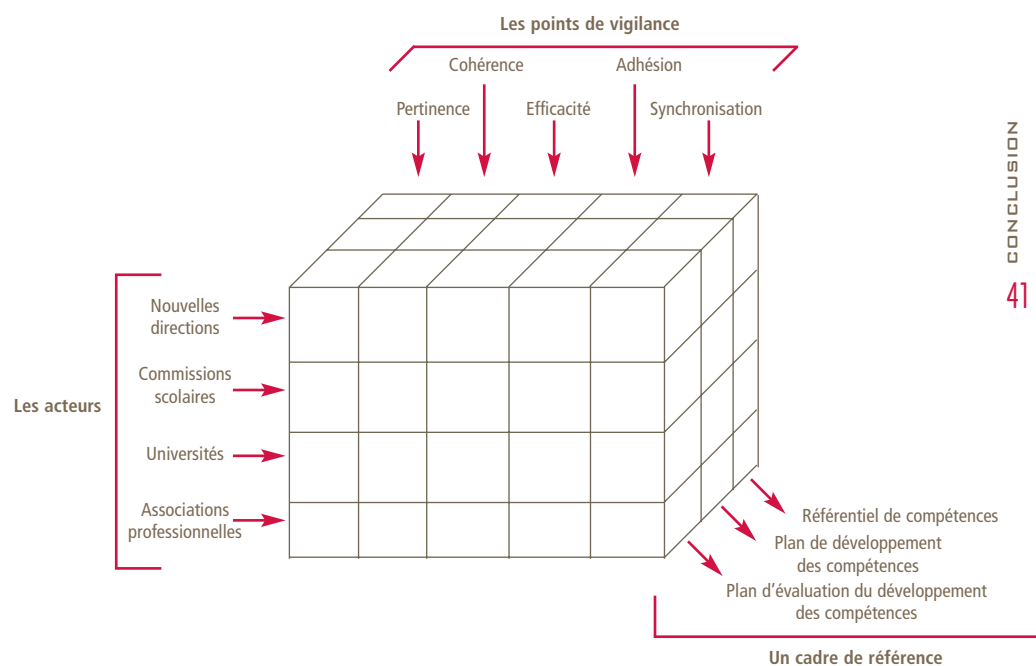
Troisièmement, c'est par le processus et le rythme d'apprentissage au cœur de ces mesures que le développement des compétences progresse : l'information, la formation, la transformation et la durée contribuent à l'acquisition et à l'intégration des savoirs qui permettent d'agir avec compétence. Chacun 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)³, agir avec compétence est la résultante de l'interaction entre trois pôles complémentaires :

- 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 et la saisie des opportunités de construction de compétences;
- 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 et un contexte incitatif qui encourage à agir avec compétence;
- Le pouvoir agir rendu possible par une organisation du travail cohérente avec les compétences mises en œuvre, un contexte facilitant qui réunit les moyens nécessaires, des réseaux de ressources/équipement de proximité.

Il s'avère nécessaire d'intervenir simultanément et en cohérence sur les trois pôles pour accroître de façon significative le développement de la compétence professionnelle. Ainsi, les programmes de formation contribuent fortement au savoir agir. Quant au vouloir agir, il est nourri par l'accompagnement individuel et collectif qui s'intéresse à la construction du sens du travail de direction et à celle de l'identité professionnelle. Le pouvoir agir concerne la mise en place de conditions favorables à l'apprentissage et à l'accessibilité à des réseaux qui peuvent soutenir la démarche.

Pour assurer la qualité du dispositif global d'accompagnement et du développement des compétences des nouvelles directions d'établissement, un certain nombre d'éléments doivent non seulement être pris en considération, mais être rassemblés et placés dans un contexte d'interaction systémique tel que présenté dans le graphique qui suit. Porter une attention particulière aux influences 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.



3. Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation. p. 121.

Il est clair qu'il revient aux différents acteurs d'identifier leurs besoins et de préciser leurs rôles et leurs responsabilités dans une perspective de partage et de complémentarité. Les points de vigilance sont : la cohérence, la pertinence, l'efficacité, la cohésion et la synchronisation. Ils servent d'indicateurs de réussite et de régulateurs pouvant guider les ajustements de pilotage rendus nécessaires par les aléas du programme.

Finalement, pour atteindre les résultats souhaités, il importe de se donner des représentations communes et partagées. Il faut également 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 vers une vision collective forte et unificatrice. La carte n'est pas le territoire en soi, mais elle est fort utile à la personne qui voyage. Un référentiel commun de compétences pourrait soutenir le plan de développement des compétences des individus et être associé au plan de formation initiale et continue qui le supporte. 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 judicieuse 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 de poursuivre ensemble sur ces voies à investiguer, de maintenir voire d'enrichir ces mécanismes de coopération, il conviendrait qu'une table de concertation, mise en place par le MELS, réunisse des représentants des directions d'établissement, des commissions scolaires, des universités et des associations professionnelles. Cette table pourrait approfondir les constats, les réflexions et les pistes d'action soulevées dans la présente étude, et ce, avec l'intention manifeste de proposer un cadre de référence qui guiderait la formation initiale et continue des directions d'établissement et orienterait les pratiques de soutien et d'accompagnement en phase d'insertion professionnelle.

Voilà une indéniable opportunité de développer la compétence à coopérer qui comprend, toujours selon Le Boterf (2002)⁴, les trois pôles suivants :

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

Cette recherche sur le soutien et l'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 des acteurs qui jouent un rôle déterminant dans le système scolaire québécois. Elle invite à préciser les points de vigilance à observer et les pistes d'action à explorer. Les expériences intéressantes relevées et le haut degré de satisfaction de la majorité des acteurs confirment que les retombées d'une insertion professionnelle réussie justifient un investissement important. Il est souhaitable que les efforts déjà déployés et fortement appréciés poursuivent leurs avancées en s'appuyant sur les résultats de cette étude.

4. *Ibid.*, p. 38.

ANNEXE

**TABLEAUX-SYNTHÈSES DES
ENTREVUES D'APPROFONDISSEMENT**

MODÈLE A (p.34)							
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ■ Optimiser les apprentissages des NDE au cours de leur 1^{re} année en fonction ■ Tenir des activités complémentaires tenues par la CS et l'Université ■ S'approprier la culture organisationnelle de la CS 		Particularités	Dispositif développé conjointement par 5 CS et 1 Université		Durée	Un an
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation				
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur	Directeur de programme	
Rencontres CS	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Assurer des liens de cohérence entre les informations reçues à la CS et la formation universitaire offerte. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les rencontres CS donnent le sens et l'orientation des actions quotidiennes 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Aucune compensation financière 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le D.G.A. <p>Postulat de base</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Intégrer la culture org. et la formation obligatoire dans l'insertion des NDE 	<p>Postulat de base : Responsabilité partagée entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ la NDE ■ la CS ■ l'Université <p>Appréciation positive du modèle</p>	
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> ■ Choix des coaches ■ Jumelage des dyades 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formation pour les coaches et pour les coachés 	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pratique professionnelle renouvelée grâce à la distanciation et à la réflexivité ■ Formation enrichissante ■ 5 renc. formelles ■ Dév. des comp. individuelles et collectives 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les accompagnants sont jumelés aux débutants par la direction générale ■ Règle observée : absence de lien hiérarchique 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Grande appréciation du coaching 	
Cours universitaires		<ul style="list-style-type: none"> ■ Cours d'introduction aux rôles et aux compétences de direction 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Manque de temps pour les travaux 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Valeurs et pratiques de la CS intégrées à la formation 	<p>Défis de la collaboration</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ respect des rôles et les responsabilités ■ arrimage organisationnel ■ qualité des apprentissages reposant sur l'intégration et le transfert 	
Autres		<ul style="list-style-type: none"> ■ Travaux d'intégration pour établir des liens de cohérence entre les différentes activités 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ces activités sont complémentaires. Elles assurent une formation pertinente et de qualité. 	Appréciation plus grande au regard du coaching	<ul style="list-style-type: none"> ■ Concertation entre CS et universitaire pour assurer des liens de cohérence entre les activités 		

MODÈLE B (p.35)

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fournir un soutien et un accompagnement individuel souple et adapté aux besoins. ■ Habilitier le personnel de direction à exercer ses fonctions en lui fournissant les informations requises et les outils nécessaires. 	Particularités	Deux formes d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> ■ volet universitaire ■ volet formation-information 	Durée	Deux ans
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation		
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur
Rencontres CS (développement professionnel)	Volet formation-information <ul style="list-style-type: none"> ■ les gestionnaires de la CS organisent des activités d'apprentissage pour les NDE 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Les capsules d'information de la CS contribuent à l'appropriation de connaissances, de protocoles, de procédures et d'outils pratiques. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le mandat des personnes-ressources est défini par la direction générale. 	La DG (direction générale) Postulat de base <ul style="list-style-type: none"> ■ Cohérence entre le développement personnel, professionnel et organisationnel ■ Engagement fort de la direction générale
Coaching	<ul style="list-style-type: none"> ■ Accompagnement terrain par une personne-ressource (direction expérimentée) désignée par la CS ■ Choix des coach ■ Jumelage des dyades 	Coaching supervisé par l'université (3 unités) <ul style="list-style-type: none"> ■ Structure formelle ■ Modalités prédéterminées ■ Contenu organisé et fixé au calendrier ■ Activités individuelles et parfois collectives 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Donne un sens à la pratique professionnelle et des repères stables pour la nouvelle identité professionnelle ■ Brise l'isolement ■ Crée des réseaux ■ Choix du coach en fonction d'affinités 	Insiste sur la discrétion absolue <ul style="list-style-type: none"> ■ Profitables aux personnes et à l'organisation ■ Mécanismes d'accueil et formation à revoir 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les accompagnants sont jumelés aux débutants par la direction générale ■ Règle observée : absence de lien hiérarchique
Cours universitaires		<ul style="list-style-type: none"> ■ Formation obligatoire de 2^e cycle 			<ul style="list-style-type: none"> ■ 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 commun		<ul style="list-style-type: none"> ■ Le programme permet d'acquérir de la crédibilité. ■ Les deux formes sont nécessaires et complémentaires. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les deux formes d'accompagnement sont distinctes et répondent à des besoins différents. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Élaboration d'un profil de compétences ■ Plan de développement des compétences adapté aux besoins différenciés

MODÈLE C (p.36)							
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ■ 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	<ul style="list-style-type: none"> ■ 2 volets : <ul style="list-style-type: none"> – 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 : retenir des directions formées et expérimentées 		Durée	En place depuis 2004-2005
Activités	Rôles et responsabilités		Appréciation				
	Commission scolaire	Université	Accompagné	Accompagnant	Superviseur	Coordonnateur	
Rencontres CS			<ul style="list-style-type: none"> ■ Les rencontres individuelles et collectives devraient être plus nombreuses. ■ Espère qu'il en résulte un personnel de direction stable et compétent 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Implication du DG 	Volet accompagnement centré sur le développement professionnel et soutenu dans la réalisation de projets concrets.	
Mentorat	<ul style="list-style-type: none"> ■ 8 rencontres obligatoires par année ■ Rencontres axées sur le développement du potentiel de la personne ■ 9^e rencontre : mentors et mentorés (bilan) 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Occasion de réfléchir et de construire des savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Croit à la pratique réflexive. ■ A amélioré ses pratiques. ■ Préparation des personnes ressources à améliorer 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Pas de liens hiérarchiques 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Les mentorés ont une confiance accrue. ■ La démarche de gestion est plus structurée grâce aux outils fournis. 	
Cours universitaires		<ul style="list-style-type: none"> ■ Activités collectives d'échanges et de partage des pratiques professionnelles ■ Représentations du rôle et des responsabilités liés à la fonction de DE ■ Minimum de 6 rencontres par année 					
Autres			<ul style="list-style-type: none"> ■ Prématuré de porter un jugement sur les retombées 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Prématuré de porter un jugement sur les retombées 		<ul style="list-style-type: none"> ■ Souhaite une approche plus personnalisée ■ Importance des outils 	

collaboration
complexité
développement
complexité

collaboration
complexité