

## LA FORMATION CONTINUE DES DIRECTEURS (TRICES) D'ETABLISSEMENTS SCOLAIRES ET CONTEXTE QUEBECOIS: DU PARTENARIAT AUX AMBIGUÏTES

**Marjolaine ST-PIERRE,  
Administration scolaire,  
Professeurs, Département des Sciences de l'éducation,  
Université du Québec à Hull, Canada**

En mars 2000, le gouvernement du Québec publiait dans la Gazette officielle du Québec une mesure visant à rendre obligatoire à compter de la session d'hiver 2001, pour les nouveaux directeurs et directrices d'établissements scolaires, une formation universitaire de deuxième cycle comportant un minimum de trente crédits en gestion (au moins six crédits réussis étant nécessaires pour postuler à ce titre). Les milieux scolaires et universitaires déjà préoccupés par l'administration scolaire ont assisté à l'émergence de la problématique fort complexe de la formation initiale et continue des directions d'établissement scolaires québécois. Parmi les nombreux éléments de ce recadrage de la formation, certains sont apparus avec plus d'acuité. Ainsi la formation en gestion scolaire prend en compte non seulement la formation didactique et les processus d'apprentissage, mais aussi la redéfinition des rôles engendrés par la Réforme scolaire et l'implantation d'un nouveau curriculum scolaire axé sur le développement des compétences transversales et disciplinaires des élèves des niveaux primaire et secondaire.

Cette mouvance des contextes tant politique, qu'organisationnel et pédagogique a conduit à la révision du mode traditionnel de formation des gestionnaires scolaires. Ainsi, au plan politique, la décentralisation de pouvoirs décisionnels vers les écoles, par la création des conseils d'établissement, entraîne une reformulation du rôle du directeur mais aussi des parents, des enseignants et des élèves. En second lieu, ce nouveau mode de gestion en partenariat met en évidence une reconstruction de la culture organisationnelle et oblige à une approche de gestion justifiée par le développement des compétences du gestionnaire dont celle de leader pédagogique. Troisièmement, la réforme pédagogique, par l'implantation d'un nouveau curriculum pour l'élève de six à seize ans, oblige dorénavant la révision des modes d'enseignement et d'encadrement et de soutien aux enseignants. Par conséquent, le développement des compétences transversales et disciplinaires, comme principes sous-jacents à la Réussite éducative telle que définie par le Ministère de l'Éducation du Québec, incite le directeur d'école à travailler davantage en collaboration avec les enseignants et les parents. Enfin, le leadership pédagogique devient l'élément-maître de la formation en gestion scolaire.

Tous ces changements suscitent la dynamisation de nouveaux rapports entre les lieux de formation universitaires et les lieux de pratique identifiés aux commissions scolaires. Par voie de conséquence, on assiste à la naissance d'alliance entre le lieu de pratique et le lieu de formation. En effet, les commissions scolaires, désireuses d'accroître la réussite éducative, démontrent un vif intérêt à collaborer avec les institutions universitaires afin de maximiser l'efficacité de la formation et le développement professionnel de leurs directions d'établissement scolaire. Ainsi apparaît l'obligation de dissoudre les frontières, souvent très étanches, entre processus d'apprentissage traditionnels et les lieux d'application; ce qui permet aux universités de s'impliquer davantage dans la problématique de la gestion de la relève des nouveaux personnels et du changement organisationnel en milieu scolaire.

Historiquement, la formation continue des directeurs<sup>1</sup> d'établissements scolaires au Québec existe depuis de nombreuses années dans les universités québécoises et elle a fait l'objet de nombreux programmes de formation. Cependant, celle-ci demeurait un choix personnel du directeur afin d'améliorer sa pratique professionnelle et nul n'avait l'obligation de s'y inscrire. L'évolution du système scolaire québécois et les nombreux défis contemporains auxquels sont confrontés actuellement les gestionnaires scolaires, tels la réussite éducative, le décrochage scolaire, la violence, les nouvelles approches de gestion dites participatives, la gestion de la relève des nouveaux personnels scolaires, ont incité, au Québec, le Ministère de l'éducation et les milieux universitaires à questionner la « traditionnelle » des directeurs d'établissements scolaires.

<sup>1</sup> Pour le présent texte le masculin inclus le féminin.

Pour soutenir cette démarche, un arrêté ministériel oblige, depuis septembre 2001, une formation continue de second cycle pour toute personne nommée à un poste de direction d'établissement scolaire. Cette conjoncture d'événements scolaires et politiques a amené les universités à revoir leurs programmes de formation en considérant comme fondamentaux le lien théorie - pratique, l'approche de cogestion et le développement professionnel des leaders scolaires.

Dans ce contexte, les formateurs en administration de l'éducation des universités du Québec se sont regroupés afin d'élaborer un programme DESS-réseau en administration scolaire. Cette formation académique a été orientée par le souci de développer le partenariat avec les futurs gestionnaires scolaires en formation, les associations professionnelles et les formateurs universitaires.

Pour mieux comprendre le modèle de formation qui a été élaboré afin de répondre aux problématiques scolaires actuelles, nous abordons les enjeux et les défis formulés par la Réforme en éducation au Québec. Nous traitons des concepts de partenariat et de socio-constructivisme à la base de l'élaboration du modèle de formation. Nous présentons l'élaboration de ce diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire. Nous abordons l'implantation de ce type de formation à l'Université du Québec à Hull, de ses contraintes et ambiguïtés de ce type de formation continue.

## I - LES ENJEUX EN EDUCATION ET LA FORMATION DES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE

La problématique de la formation des directeurs d'école au Québec est apparue suite à l'implantation de la réforme d'une complexité encore inégalée. Dès 1992, le Conseil supérieur québécois de l'éducation posait ce constat d'échec :

*« Les modèles de gestion classiques sont actuellement fortement remis en question au sein des organisations, autant dans l'entreprise privée que dans l'administration publique. On peut même dire que ces modèles «craquent» un peu partout ; de façon générale, on les considère aujourd'hui comme porteurs d'inefficacité et peu aptes à tenir compte de ce qu'on appelle le capital humain ». (Comité inter-établissements UQ. 2000. P11)*

La gestion des écoles ne constitue nullement un phénomène traité « isolément » dans l'univers scolaire et social. Elle apparaît davantage comme le « pivot » de la réussite de la Réforme éducative québécoise. En effet, le directeur ayant développé son expertise et son leadership pourra favoriser l'implantation de la Réforme pédagogique et gérer les changements administratifs découlant de la gestion partenariale, du développement professionnel des enseignants et de la réussite éducative des élèves. Les directeurs doivent accroître leurs compétences ; ils doivent diriger les écoles en considérant de nombreux enjeux non seulement éducatifs mais économiques, informationnelles et situationnelles, car *« leurs espaces décisionnels deviennent les lieux où se joue, d'une certaine façon, le futur des systèmes éducatifs »*. (Saint-Germain, 1999. p154)

Cette situation a toutefois ses origines. Depuis 1990, on assiste au Québec à une réforme en profondeur du domaine scolaire. Cette réforme est d'une telle ampleur qu'elle englobe tous les agents du monde de l'éducation, de l'élève jusqu'aux gestionnaires gouvernementaux.

Les changements dans la formation des directeurs et directrices d'établissements scolaires s'inscrivent, de plus, dans ce vaste mouvement de la réforme pédagogique de l'éducation du Québec qui s'est appliquée, dès l'automne 2000, aux 1 500 écoles primaires du Québec. Les élèves (d'abord ceux de première et deuxième année, soit le premier cycle du primaire) consacrent plus de temps aux matières de base (français, mathématiques), ils sont confrontés à une pédagogie plus ouverte, appelée pédagogie par projets, et ils voient les modalités de leur évaluation complètement transformées. Du côté de la formation des futurs enseignants, le baccalauréat en sciences de l'éducation passe de 3 à 4 ans et on allonge les périodes de stages dans les écoles. La formation des dirigeants d'établissement scolaire se modifie également afin de favoriser l'application de cette réforme et de contribuer au renouveau pédagogique.

Quant à l'idée de responsabiliser les directeurs et directrices d'école, elle n'est pas nouvelle. Déjà, le *Livre vert sur l'éducation primaire et secondaire*, rendu public en 1977, préconisait une décentralisation vers les écoles. Il prônait la reconnaissance légale du statut de directrice et de directeur d'établissement scolaire, créait les conseils d'orientation et obligeait les écoles à élaborer un projet éducatif spécifique à leur milieu. Dès 1992, le Conseil supérieur québécois de l'éducation posait ce constat d'échec quant à la gestion des écoles :

*« Les modèles de gestion classiques sont actuellement fortement remis en question au sein des organisations, autant dans l'entreprise privée que dans l'administration publique. On peut même dire que ces modèles «craquent» un peu partout ; de façon générale, on les considère aujourd'hui comme porteurs d'inefficacité et peu aptes à tenir compte de ce qu'on appelle le capital humain ».*

Cependant, on peut se demander si la formation des dirigeants scolaires les préparait à répondre adéquatement aux exigences de leur fonction. Jusqu'à tout récemment, au Québec, trois critères s'avéraient obligatoires pour postuler comme directeur ou directrice :

- ◆ un diplôme de premier cycle universitaire en sciences de l'éducation ;
- ◆ un permis permanent d'enseignement émis par le MEQ ;

- ◆ une expérience minimale d'enseignement (généralement 5 ans).

L'utilisation de normes uniquement pédagogiques pour l'accessibilité la fonction de directeur d'école laisse émerger plusieurs interrogations lorsque l'on s'attarde à vouloir actualiser ce rôle. Ainsi les questions suivantes surgissent : Quel est la véritable définition du rôle de directeur ? Est-il uniquement synonyme d'enseignant en chef ou d'enseignante principale ? Peut-on limiter cette fonction à la seule dimension administrative ? Doit-on la fusionner à un travail de leader pédagogique ? Comment peut-on modéliser la formation en administration scolaire en la faisant reposer sur la formation d'enseignant qui constitue le cadre de référence premier du nouveau directeur d'école ? Doit-on considérer au niveau de cette formation, la réalité quotidienne du directeur où la tâche est de plus en plus lourde, complexe, diversifiée, les rôles de plus en plus ambigus et exigeants et l'obligation de travailler en partenariat avec les divers acteurs scolaires ?

*Ainsi on peut lire qu'il importe enfin de signaler que le perfectionnement est à placer dans une perspective plus vaste de soutien aux directions d'école. Perfectionner, ce n'est pas seulement offrir et tenir des activités de perfectionnement, telles que cours, sessions, ateliers et colloques ; c'est également rendre disponibles des outils. La mise en place de réseaux d'entraide, la création de banques de ressources et d'information, l'accès à certains services de consultation... voilà autant de pistes d'action à considérer pour favoriser l'efficacité des directions d'école et les soutenir utilement dans l'accomplissement de leur tâche.* (Henry Cormier, 2002)

L'obligation de repenser la formation continue des personnels scolaires en terme de changement paradigmatique émerge. Selon l'ancien modèle de direction scolaire, encore en vigueur, et en fonction même des critères actuels d'embauche, les directeurs et directrices d'école possèdent une grande expertise en enseignement ainsi qu'un solide bagage pédagogique : au niveau du contenu des programmes, de la gestion de classe, de la connaissance des stades d'apprentissage, de la réussite éducative et de l'évaluation institutionnelle. Cependant comment les leaders éducatifs qui affrontent quotidiennement de nouvelles réalités sociales, des mandats complexes et de multiples défis scolaires pouvaient-ils développer leur professionnalisme et leurs compétences dans les limites de la formation existante non obligatoire pour accéder à la fonction de directeur d'établissement scolaire ?

Le gouvernement du Québec a donc prescrit une mesure rendant obligatoire, à compter de la session d'hiver 2001, pour les nouveaux directeurs et directrices d'établissements scolaires, une formation universitaire de deuxième cycle. Cette formation comporte un minimum de 30 crédits en gestion (au moins 6 crédits réussis étant nécessaires pour postuler l'emploi). Cette mesure impose aussi la réussite de ce DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées) en administration à l'intérieur d'un délai de cinq années suivant l'obtention du poste. Ainsi, les directeurs d'école sont appelés, tant par des dispositions juridiques que des réalités socio-éducatives, à parfaire leur expertise et à se définir comme des leaders à la fois pédagogiques et éducatifs.

*« Ce virage, tant administratif que social, représente un défi d'autant plus exigeant qu'il doit s'effectuer dans un contexte de réduction des ressources, de mouvements importants de personnel, de déstabilisation des structures et, plus généralement, d'insécurité et de morosité ».* (Henry Cormier, 2002)

Afin de relever ce défi, plusieurs universités québécoises ont développé un programme de formation continue en administration scolaire dont les universités constitutives du réseau des Universités du Québec.

## II - LE PROGRAMME DESS EN ADMINISTRATION SCOLAIRE AU QUÉBEC : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

Le programme de formation de second cycle en administration scolaire a été développé au sein du réseau des Universités du Québec dans le cadre d'un projet de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) conjoint, dont l'offre de programme a été entérinée par la signature d'un protocole entre les établissements participants. Ce programme vise à atteindre les objectifs suivants :

- ◆ tenir compte de la gestion renouvelée des établissements scolaires
- ◆ favoriser le développement professionnel du directeur et des enseignants
- ◆ accroître l'exercice du jugement professionnel des gestionnaires scolaires
- ◆ permettre la concordance de l'exercice de la fonction de direction avec les principes de la réforme en terme de « Réussite éducative ».

La réglementation ministérielle obligeant les universités à répondre rapidement à la demande gouvernementale, l'UQAH élabora, durant l'été 2000, un DESS en administration scolaire, modélisé sur la structure du programme réseau. Ce programme d'études supérieures spécialisées offre une formation continue de deuxième cycle en administration scolaire à tout directeur ou aspirant à la fonction. La formation proposée par le DESS en administration scolaire tente de s'éloigner de la conception classique de la formation liée au « programme imposé » tel que le définit C. Alin, (1996. p284-285) c'est-à-dire proposant trois logiques : celle de l'impôt ou œuvre sociale, celle de la transmission des savoirs, celle de l'appel d'offre. Elle s'inspire davantage, selon C. Alin, du « contrat didactique ou de formation » qui permet de préciser les attentes réciproques et qui crée le lien signifiant à tous les éléments de contenus de formation.

« La formation, contrairement à ce qu'elle a pu être, face aux nécessités socio-économiques d'aujourd'hui ne plus se permettre d'être monolithique, uniforme, moniste. Elle doit prendre en compte ce que l'on appelle l'individualisation et proposés des savoirs différenciés ». (Alin, 1996. p228)

Inscrit dans cet esprit didactique où le plan pédagogique repose sur la négociation entre les acteurs, la logique par projet et l'évaluation selon les compétences, l'élaboration de ce programme prit forme en s'insérant dans une démarche de collaboration entre certaines universités du réseau des Universités du Québec. Ainsi la formation au plan institutionnel requérant un investissement à la fois du milieu de formation et du lieu d'emploi vise à permettre aux directeurs d'école et aux aspirants à la fonction de parfaire leur formation en gestion scolaire dans les plus brefs délais. Cette démarche fut importante, car les attentes étaient élevées. La recherche d'excellence fut à l'honneur au niveau de la formation continue, de la recherche, des stages à l'international et des services à la collectivité afin de développer la crédibilité universitaire dans tous les aspects.

Ainsi, l'UQAH s'associa avec les directeurs généraux des commissions scolaires de la région de l'Outawais ; il fut convenu en partenariat de privilégier trois critères dans la mise en œuvre du DESS en administration scolaire : la co-construction, l'ouverture d'esprit et l'adaptation aux besoins des individus en formation. Afin de renforcer ce partenariat avec les commissions scolaires outawaises, des échanges continus avec le milieu scolaire ainsi que la création d'un Comité de programme local comme outil de validation de la démarche de développement du DESS ont permis d'assurer la démarche de collaboration Université-Milieu.

Les objectifs généraux du programme ont été formulés en vue de l'établissement d'un rapport dynamique entre quatre phases (Réseau UQ, 2000. p41) :

- ◆ l'objectivation des pratiques et des situations professionnelles expérimentées ;
- ◆ la conceptualisation et la théorisation ;
- ◆ la planification d'un réinvestissement dans la pratique ;
- ◆ l'action professionnelle.

Les objectifs spécifiques de ce programme touchent principalement la construction des savoirs et des compétences, le développement de la pensée critique professionnelle, l'exploitation de la créativité et du leadership professionnel.

Inspiré par la structure du programme réseau développée par les Universités du Québec, l'Université du Québec a construit le programme du DESS en administration scolaire sous la forme d'un parcours à quatre blocs. Le premier bloc permet l'introduction à la fonction de direction d'établissement scolaire, le second bloc aborde les connaissances théoriques spécifiques, le troisième bloc porte sur les activités d'encadrement et le quatrième bloc vise l'intégration des apprentissages. Bien qu'énoncé linéairement le processus de formation proposé par le programme DESS en administration scolaire permet à l'étudiant de parcourir sa formation selon sa volonté, ses ambitions de carrière et ses contraintes personnelles et son agenda professionnel. En dépit du fait que le modèle de formation actuelle favorise le regroupement par cohorte, qui doit conclure avec l'université une entente de partenariat liée au plan de formation, l'étudiant peut envisager un parcours différencié afin de respecter ses désirs de perfectionnement dans une démarche participative qualifiée de partenariale.

Dans le cadre de cette formation les blocs et les descriptifs des cours ont été rédigés en fonction des rôles et des fonctions du directeur d'établissement scolaire formulés dans la Loi de l'Instruction publique québécoise adoptée en 1997.

**Le bloc 1** permet à l'étudiant ainsi qu'à la cohorte de définir individuellement et en groupe leurs priorités d'étude et d'analyse durant leur première année de formation. Ce premier ensemble d'activités constitue le point de départ d'une longue opération de soutien visant à favoriser une intégration riche des apprentissages et un développement professionnel ciblé. Ce bloc contient deux activités de formation. L'une insiste sur l'introduction générale à l'administration scolaire ; elle leur permet d'explorer le champ spécifique de la gestion scolaire. La seconde activité fournit un outil de soutien à la définition des besoins de formation et du profil de compétences des gestionnaires scolaires. Suite à deux activités, les étudiants sont aptes à identifier leur préférence pour choisir les activités de formation des blocs 2 et 3 qui seront réinvesties lors des activités d'intégration du bloc 4

**Le bloc 2** est structuré afin d'introduire les étudiants à des connaissances spécifiques en gestion. Quatre domaines d'étude (domaine fonctionnel, domaine des ressources, domaine interpersonnel et domaine contextuel) ont été sélectionnés suite à l'identification de quatre champs de compétences propres au gestionnaire scolaire : les compétences d'ordre administratif, d'ordre des relations humaines, d'ordre pédagogique et d'ordre politique. Elle réfère aussi aux profil de compétences reconnu par l'Association québécoise professionnelle des directeurs d'écoles (AQPDE). Cette approche permet la présentation de contenus plus dynamiques et en relation plus étroite avec les préoccupations et les besoins de formation en administration scolaire. Ces contenus visent à permettre à l'étudiant d'accroître ses moyens d'assurer la direction pédagogique de l'établissement scolaire et de gérer le changement organisationnel et les ressources institutionnelles (humaines, matérielles, financières et

informationnelles). Ils s'orientent vers le développement du leadership afin de gérer les projets aptes à permettre la réussite éducative et institutionnelle. Ils ouvrent sur la compréhension des phénomènes politiques que constituent les contextes participatifs et les enjeux démocratiques. Les cours à contenus ouverts sont aussi présents dans ce bloc afin de permettre à l'étudiant d'approfondir une problématique particulière de l'administration scolaire ou de réaliser une étude sur un sujet particulier au domaine de l'administration scolaire afin que ce dernier puisse approfondir ses connaissances et faire progresser son projet de recherche ou d'intervention.

**Le bloc 3** privilégie des activités d'encadrement et des activités d'intervention significatives. Le séminaire d'analyse des pratiques professionnelles en administration scolaire, le mentorat et le practicum en constituent les outils. L'étudiant grâce au séminaire d'analyse de sa pratique professionnelle peut développer des habiletés réflexives et analytiques autour de la mise en œuvre de sa pratique professionnelle en regard des cadres de références praxéologiques et conceptuels propres à l'administration scolaire. Il peut donc effectuer un retour sur sa pratique pour en identifier des pistes de transformation de la pratique professionnelle et élaborer une problématique de gestion et un scénario d'action approprié à partir du contexte de sa pratique professionnelle. Cette problématique sera par la suite approfondie, tant dans sa réalité concrète que sur le plan conceptuel et réinvestit dans le contexte organisationnel. Le mentorat, sous la forme de coaching ou de groupes restreints, vise à initier et à consolider la réflexion sur la pratique professionnelle du directeur. Le practicum d'adresse aux aspirants à la fonction en permettant l'expérimentation d'interventions spécifiques en administration scolaire.

**Le bloc 4** boucle le programme de formation par la rédaction d'un essai. Ce travail d'intégration des apprentissages réalisés tout au long de son parcours d'études grâce à la construction de son portfolio comme lieu d'intégration de la trajectoire de formation permet à l'étudiant de réaliser une auto-évaluation de ses acquis, de développer son jugement professionnel sur la fonction et sur son cheminement de carrière.

Cette démarche de formation des directeurs d'école repose sur l'approche socio-constructiviste qui a émergé il y a déjà de nombreuses années, mais qui a été peu considérée, au Québec, dans les programmes de formation continue jusqu'à présent. Au milieu du siècle, Célestin Freinet, parlait déjà de « *tâtonnement expérimental* » pour décrire le processus d'apprentissage qui permet de tirer profit de nos expériences personnelles. Freinet, soutenait que le savoir n'est pas une accumulation d'informations et qu'il ne peut être transmis « *de façon unilatérale, du maître qui sait vers l'élève qui ignore* ». L'apprenant, par sa propre activité, accède à une connaissance et trouve une réponse à ses interrogations. C'est une démarche auto-constructive du savoir. A peu près au même moment, Piaget, a lui aussi étudié le développement de l'intelligence. Ses travaux de psychologie génétique et d'épistémologie visaient à comprendre comment l'homme construit ses connaissances.

Plus récemment, François Lasnier, (2000. p9), qui s'est beaucoup attardé à la question de la formation par compétence, souligne que « *le constructivisme met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant ou de l'apprenante* »<sup>25</sup> et reconnaît « *qu'il ou qu'elle est le premier agent de son apprentissage* ». Il avance aussi les postulats suivants, postulats reliés au modèle d'apprentissage cognitiviste-constructiviste :

- ◆ l'apprentissage de nouvelles connaissances se fait en se référant aux connaissances antérieures.
- ◆ l'apprentissage est graduel, et non spontané, on construit ses apprentissages en les mettant en relation.
- ◆ l'apprentissage est influencé par le niveau de développement de l'apprenant.

Le leader éducatif qui construit ses savoirs doit donc effectuer une analyse constante de sa pratique, car la pratique professionnelle est davantage qu'une suite d'actions professionnelles organisées mais un processus dynamique fort complexe qui évolue selon les contextes et les individus en poste qui eux-mêmes construisent leur pratique et en définissent le sens

Ce nouveau type de formation nécessite une mutation au niveau des modèles de référence des gestionnaires scolaires au profit d'une nouvelle approche de co-construction des savoirs. Toutefois bien que cette approche pédagogique et le modèle partenarial semblent faire l'unanimité aux niveaux des apprenants, ils génèrent certains ambiguïtés lors de leur mise en œuvre.

### III - L'EMERGENCE D'AMBIGUÏTÉS ET DE CONTRAINTES LORS DE LA MISE EN PLACE ET DE L'IMPLANTATION DU PROGRAMME

L'élaboration et l'implantation de programmes DESS en administration scolaire au Québec font émerger certaines ambiguïtés qui sont mises en évidence par l'identification des nombreuses contraintes. En effet, la formation continue s'effectue dans un contexte d'apprentissage où l'expertise acquise sur le terrain oblige à décloisonner les champs de la théorie et de la pratique ; l'univers théorique ne fournit que des éléments devant supporter le cadre de référence du directeur d'école et de ce fait devient inopérant dans le cadre de la co-construction du savoir. En effet, il n'est plus question de former initialement un

individu à la gestion scolaire par une formation de baccalauréat en gestion, mais davantage de s'alimenter à son cadre référentiel initial qui est d'ordre pédagogique. On assiste donc à une première ambiguïté de cette formation décrétée par l'État. En effet, le directeur accédant à la fonction se voit d'ores et déjà confirmé dans son rôle de gestionnaire d'où la concrétisation informelle de ses compétences de gestion dont il n'a aucun référent ni expertise.

Une seconde ambiguïté réside dans le rapport qui tend très rapidement à se cristalliser entre le formé et le formateur. Le formé suppose en effet que le formateur dispose d'un bagage universel en gestion, qu'il est en mesure de diffuser son savoir sans nécessité d'investissement théorique de la part de l'étudiant. Il y a dès lors l'émergence d'une relation dysfonctionnelle entre les deux participants à la formation.

Une troisième ambiguïté relève du mode participatif établi entre les partenaires appuyant ce type de formation. On note un profond désir de l'étudiant de s'investir dans sa formation qui, toutefois, est dominé par la lourdeur de sa tâche professionnelle quotidienne court-circuitant ainsi la motivation initiale de l'étudiant.

Finalement la pluralité de participants (Ministère de l'éducation, commissions scolaires, fédérations et associations professionnelles) en multipliant les lieux de réflexion et de discussion, met en évidence l'urgence de développer un réel partenariat entre les participants dès le début de leur formation. Ce dialogue permet de tisser un réseau social favorable à la construction de la formation basée sur l'élaboration d'une mission commune, l'identification des enjeux et la mise en place d'une dynamique inter-relationnelle constructive.

La formulation et l'implantation de nouvelles structures de fonctionnement plus allégées oblige cependant pour chacun la transformation de leur modèle d'apprentissage, le plus souvent classique, au profit d'un modèle ouvert, non plus fonctionnaliste (St-Pierre, 2001. p104), mais davantage systémique où le dialogue et le ré-investissement de l'expérience professionnelle fournissent le cadre de départ de la formation et en alimentent le parcours.

## **CONCLUSION**

La formation continue des directeurs d'établissement scolaire québécois constitue un défi majeur pour le système scolaire québécois. En effet, elle est dorénavant institutionnalisée par un règlement ministériel qui oblige tout directeur à une formation initiale de second cycle dont au moins six crédits doivent être complétés avant d'accéder à un poste de direction scolaire. Au Québec, cette formation revêt différentes formes dont celle proposée par un réseau d'universités québécoises. Elle s'alimente pédagogiquement aux principes socio-constructivistes, elle vise une mise en place de la formation dans le cadre de la formulation et l'implantation de partenariats. On peut donc entrevoir un décloisonnement entre les lieux de formation et les lieux de pratique.

Cette formation, axée sur la démarche partenariale et la co-construction des compétences, laisse toutefois apparaître certaines ambiguïtés ; d'une part au niveau de la définition du rôle du directeur d'école, de ses pouvoirs, des compétences à développer et d'autre part en fonction de l'établissement de rapports de collaboration étroite entre les universités et les personnels scolaires. Il importe de définir et de construire le sens de ces nouveaux modèles de formation, d'en identifier les balises, d'en formuler des contextes opérationnels afin de permettre l'harmonisation et la dynamisation des processus de formation. Ainsi pourra-t-on appréhender l'évaluation et la régulation comme des mécanismes d'ajustement de ce projet de formation ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

**ALIN, C.**

(1996) - « *Etre formateur : Quand dire c'est écouter* ». L'Harmattan : Paris.

**COMITE INTER-ETABLISSEMENTS D'ELABORATION DE PROGRAMME.**

(2000) - « *Projet de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) conjoint en administration scolaire* ». Université du Québec.

**FREINET, C.**

(2002) - « *Pédagogie Freinet* ». Fédération Internationale des Mouvements d'Écoles Modernes. (en ligne).  
Accès : <http://freinet.org>

**HENRY, J., CORMIER, J.**

(2002) - « *Pour les directeurs d'école* ». Discas. (en ligne). Accès : **Erreur! Signet non défini.**

**LASNIER, F.**

(2000) - « *Réussir la formation par compétences* ». Ed. Guérin : Montréal.

**SAINT-GERMAIN, M.**

(1999) - « *La formation des gestionnaires de l'éducation : Nécessité d'un renouveau des contenus et des pédagogies* ». In : G. Pelletier, (dir.). *Former les dirigeants de l'éducation*. De Boeck Université : Bruxelles. p153-180.

**ST-PIERRE, M.**

(2001) - « *La formation continue des directions d'école: réalité et défi* ». In : L. Lafortune et al. (dir.). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Presses de l'Université du Québec : Montréal. p99-115.

Mots-clés : formation continue, administration scolaire, partenariat, ambiguïté