

LA FORMATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE AU QUÉBEC : APPRENDRE À DÉVELOPPER UN SAVOIR-AGIR COMPLEXE

Par **Jean Bernatchez**, Politologue spécialisé en éducation et Professeur-chercheur, Université du Québec à Rimouski • jean_bernatchez@uqar.ca

RÉSUMÉ Cet article s'intéresse à un gestionnaire public particulier : le directeur d'établissement scolaire du Québec. Il met l'accent sur les principes et les modalités de formation de ce professionnel, caractérisés par l'approche par compétences. Nous mettons d'abord en contexte la fonction selon une perspective historique, mais aussi en analysant ses deux dimensions : la gestion pédagogique et la gestion administrative. Nous précisons les compétences attendues, considérant que la fonction impose de superposer deux référentiels de compétences définis par l'autorité ministérielle : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement. Nous exposons la nature de l'offre de formation en lien avec le développement de leurs compétences. Il s'agit d'une responsabilité partagée entre les directions, l'autorité ministérielle, les commissions scolaires, les associations professionnelles et les universités. Enfin, nous discutons de ce défi qui consiste à apprendre à développer un savoir-agir complexe.

ABSTRACT This article is focused on a particular kind of manager – namely, a Quebec school principal. It highlights the principles and modalities of the training provided to this professional, which are characterized by the competency-based approach. I begin by locating this position in a historical perspective, analyzing it in terms of its dual dimensions of educational management and administrative management. I specifically identify the expected competencies, factoring for how the position of principal entails superimposing two skills frameworks defined by the Ministry of Education and its representatives – namely, that of the teacher and that of the school principal. I describe the nature of the training offering related to the development of school principals' skills. This responsibility is shared between principles, the Ministry, school boards, professional associations and universities. I conclude with a discussion of the challenge represented by learning to develop a complex capacity for action.

Pour citer cet article : Bernatchez, J. (2011). « La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe », *Télescope*, vol. 17, n° 3, p. 158-175.

Dans le contexte de l'économie ou des sociétés fondées sur le savoir, les politiques publiques proposent des cadres normatifs et des plans d'action qui cherchent à valoriser la formation des personnes et la mobilisation des savoirs. Selon que l'on s'inspire du référentiel de l'économie du savoir ou de celui des sociétés

du savoir, les finalités diffèrent¹. L'économie du savoir repose sur la production et l'utilisation du savoir pour assurer le développement économique d'un pays (OCDE, 1996). Au cœur des sociétés du savoir – sociétés au pluriel, ce qui engage à la reconnaissance de la diversité culturelle –, on note plutôt la capacité de produire et d'utiliser le savoir pour servir la cause du développement humain partout dans le monde (UNESCO, 2005). Dans les deux cas, il y a instrumentalisation du savoir aux fins du développement.

À l'échelle de l'école québécoise, une dynamique comparable est observée. Dans la mouvance d'une ambitieuse réforme amorcée en 1997, le paradigme de l'apprentissage tend à surclasser le paradigme de l'enseignement, afin que le savoir « construit » par les élèves puisse leur être utile pour agir sur le monde. La nouvelle mission de l'école traduit cette ambition : instruire, socialiser et qualifier. L'instruction permet à l'apprenant de développer son potentiel et de se réaliser comme individu. La socialisation implique qu'il soit sensibilisé au vivre-ensemble afin de créer les conditions propices à un avenir qui, à défaut d'être radieux, puisse au moins être vivable. La qualification lui permet d'intégrer le marché de l'emploi, et ainsi de contribuer à l'effort collectif, mais aussi de s'assurer d'un revenu qui lui permet de jouir de sa condition de personne libre. Les compétences sont le grand vecteur de ces changements.

Le concept de compétence est polysémique, mais il est possible d'amalgamer quelques définitions pour saisir ses caractéristiques : il s'agit d'un savoir-agir complexe qui se déploie en contexte réel, construit par la conjonction d'éléments de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. La réforme scolaire est fondée sur l'approche par compétences, mais les élèves ne sont pas les seuls à être invités à développer leurs compétences. C'est le cas aussi de tous les personnels scolaires, au premier chef les enseignants et les directions d'établissement. Le gouvernement québécois, pour baliser leur profession et préciser les attentes à leur endroit, propose deux référentiels de compétences, l'un pour la profession enseignante (MEQ, 2001) et l'autre pour la profession de direction d'établissement (MELS, 2008).

Dans cet article, nous nous intéressons au cas des directions d'écoles publiques du Québec (ordres primaire et secondaire), un groupe très spécifique de gestionnaires publics. Quelle est la nature de leur profession? Quelles sont les compétences attendues? Qu'est-ce qui caractérise leur formation? À notre connaissance, il n'existe pas d'écrits scientifiques qui se penchent sur ces questions de manière aussi intégrée. Dans la première partie de l'article, nous mettons en contexte la fonction de direction d'établissement sur le plan historique, mais aussi en analysant ses deux dimensions : la gestion pédagogique et la gestion administrative. Dans la deuxième partie, nous précisons les compétences attendues, considérant que la fonction impose de superposer deux référentiels de compétences : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement. Dans la partie

¹ En analyse cognitive des politiques (Muller, 2000), le référentiel d'une politique conditionne son élaboration et sa mise en œuvre. Il s'agit d'une « vision du monde » fondée sur des valeurs, des intérêts et des références théoriques. Il ne faut pas le confondre avec le référentiel de compétences qui est plutôt un outil servant à répertorier les compétences essentielles pour exercer un métier ou une profession.

subséquente, nous exposons la nature de l'offre de formation visant le développement de leurs compétences et enfin nous discutons, dans la quatrième partie, de la finalité de la formation : apprendre à développer un savoir-agir complexe.

La récolte des matériaux utiles à la rédaction de cet article fait appel aux techniques d'analyse documentaire, d'enquête et d'observation. Comme professeur et responsable des programmes en administration scolaire de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), nous avons côtoyé une centaine d'étudiants qui exercent la profession de direction d'établissement. Nous sommes aussi mandataire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans la tâche de mettre en œuvre une stratégie de développement des compétences des directions de l'est du Québec, et membre d'un comité national sur la formation des directions d'établissement. En outre, nous avons une expérience pratique comme président de conseil d'établissement et nous avons réalisé une recherche-action portant sur la gestion scolaire en lien avec les conditions de réussite des élèves. Cette recherche a commandé que nous soyons présents dans une école secondaire au rythme d'une journée par semaine, pendant une année, entre autres pour réaliser des entrevues avec les acteurs scolaires (n = 35) et récolter des matériaux originaux.

■ LA MISE EN CONTEXTE

La fonction de direction d'établissement scolaire au Québec est marquée par deux figures historiques : l'ancêtre confessionnel, le supérieur d'une congrégation religieuse, et l'ancêtre laïque, le principal d'école (Brassard, 2009). Jusqu'à la Révolution tranquille des années 1960, l'autorité dans l'école est distribuée selon la position hiérarchique.

Le rapport Parent est un état de situation, un cadre normatif et un plan d'action qui permet de fonder le système scolaire sur des socles public, laïque et démocratique. Le tome II (Commission Parent, 1964) traite de la fonction de principal d'école : « Le rôle du principal d'école est actuellement mal défini, ce qui explique qu'on le conçoive de façon très différente d'une école à l'autre. C'est aussi là une cause de fréquents désaccords entre principaux d'écoles et instituteurs » (p. 137). « [...] le ministère de l'Éducation devra [...] définir la fonction de principal d'une école. Nulle part actuellement on ne trouve cette définition. [...] Ce doit être un homme de confiance auquel on laisse beaucoup de latitude [...]. Son rôle premier, c'est évidemment d'organiser l'enseignement, d'en surveiller la qualité, d'en assurer le progrès » (p. 174-175).

Au cours des années suivantes, la fonction se définit dans l'action plutôt que par les textes normatifs. Le vocabulaire reflète les changements qui s'opèrent. Les instituteurs deviennent des enseignants et les principaux, des directeurs. La figure de l'instituteur est marquée par le caractère vocationnel de sa carrière. Les enseignants exercent plutôt une profession et se regroupent en syndicats qui défendent leurs intérêts. Le principal d'école se consacre pour sa part à la supervision de l'enseignement et à l'exercice de la discipline. Le directeur s'occupe de gestion administrative, une tâche orientée vers les processus.

Il faut attendre 1979 pour que le rôle de directeur d'établissement soit défini dans la Loi sur l'instruction publique² (LIP) et que des fonctions et des pouvoirs lui soient attribués en propre. Le directeur les exerce sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire. Il est responsable de l'école, préside à la définition de son orientation et de ses activités. Il doit rendre compte de ses actions. La LIP est de nouveau modifiée en 1988. Cette fois, la fonction de direction est caractérisée par la dualité entre la gestion pédagogique et la gestion administrative, reconnue nommément. La direction d'établissement doit composer avec ces deux dimensions, mises en contexte dans les paragraphes qui suivent.

Le Québec moderne a vécu deux grandes réformes de l'éducation (Gosselin et Lessard, 2008). Celle issue du rapport Parent est marquée par la volonté d'accessibilité au système. La seconde, consécutive aux États généraux sur l'éducation (1995-1996), vise la réussite éducative du plus grand nombre. Elle prévoit une révision des curriculum des ordres primaire et secondaire et elle s'appuie sur le socioconstructivisme qui valorise la co-construction des connaissances et sur l'approche par compétences avec laquelle le concept de situation se substitue à celui d'objectif (Jonnaert, 2002). Ces compétences sont disciplinaires, mais aussi transversales. La division de l'enseignement en matières est remplacée par un découpage en domaines d'apprentissage. Cet axe vertical se déploie en conjonction avec un axe horizontal, celui des compétences transversales (MEQ, 1997).

Sur le plan pédagogique, la seconde réforme tarde à faire ses preuves. D'une part, les élèves québécois affichent une bonne performance comparativement à leurs collègues d'autres pays, mesurée selon les normes scientifiques du *Programme for International Student Assessment* (PISA³), mais au fil des ans, leur position dans ce palmarès tend à être moins avantageuse. Il n'est pas possible d'établir un lien causal entre la réforme et cette diminution, mais il y a lieu de s'interroger. D'autre part, au terme des États généraux, le gouvernement fixe à 85 % l'objectif de diplomation au cinquième secondaire des jeunes de moins de vingt ans à l'horizon 2010. Or, en 2008, ce taux est de 71 % après sept ans d'études secondaires, 64 % dans le cas des garçons et 77 % pour les filles⁴. Le MELS (2010a) revoit alors ses objectifs à la baisse, 80 % à l'horizon 2020, et reconsidère aussi ses méthodes de calcul des taux de diplomation et ses exigences d'évaluation des compétences des élèves. Le « nouveau pédagogique », comme il est convenu d'appeler désormais cette réforme, a cependant toujours ses partisans.

² L.R.Q., chapitre I-13.3.

³ PISA est une enquête menée auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans d'autres pays. Elle évalue l'acquisition de savoirs et de savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, les mathématiques et les sciences. Des collectes de données ont eu lieu en 2000, 2003, 2006 et 2009 et la prochaine est prévue en 2012. En 2009, les jeunes québécois se classent au 6^e rang en lecture, au 5^e rang en mathématiques et au 10^e rang en sciences (MELS, 2010b).

⁴ En 2008, ce taux après cinq ans (durée normale des études) est de 59 % au total, soit 52 % pour les garçons et 67 % pour les filles. Cartodiplôme (www.cartodiplome.qc.ca) permet de construire des cartes et des tableaux en lien avec l'analyse géographique des indicateurs de réussite scolaire au Québec.

Inchauspé (2007), présenté comme le père de la réforme puisque mandaté par la ministre Pauline Marois pour définir le projet, juge que celui-ci a été dénaturé. Il a proposé une refonte des programmes orientée dans une perspective culturelle et non une réforme pédagogique. Il blâme le ministère, les syndicats et les universitaires pour avoir détourné la réforme. En 2011, vingt-neuf universitaires publient le *Manifeste pour une école compétente* (Lafortune et autres, 2011), une réponse aux détracteurs de l'approche par compétences. Zakhartchouk (2011) conclut hâtivement que « la publication de ce manifeste intervient à l'heure malheureusement où un certain nombre d'acquis sont remis en cause par des ministères de droite (ainsi, le retour à un bulletin traditionnel qui abandonne notamment la mention des compétences transversales) ». Or, l'échelle gauche-droite n'est pas adaptée à l'analyse de la dynamique de cette réforme, qui s'explique plutôt par un différend d'ordre paradigmatique relevant de la philosophie de l'éducation.

En 2001, Tardif démystifie la nature des changements attendus avec la réforme :

Quand on est dans le paradigme de l'enseignement, [...] on mise alors sur la mémorisation, l'accumulation de connaissances. [...] on divise, on morcelle, on travaille du simple au complexe parce qu'on veut aider les apprenants à entrer graduellement dans [...] les domaines disciplinaires. [...] le paradigme de l'apprentissage [...] mise d'abord sur la capacité des apprenants à transformer les informations et les savoirs mis à leur disposition en connaissances viables et transférables. Les connaissances que les élèves développent et construisent sont des outils qui doivent leur être utiles pour [...] agir dans le monde (Tardif, cité dans Sauvé, 2001, p. 1).

Les écrits scientifiques associent le paradigme de l'apprentissage au modèle constructiviste. Ce paradigme est mis en opposition avec celui de l'enseignement, soit le modèle instructiviste. Dans le paradigme de l'enseignement, l'enseignant est au cœur du dispositif alors que dans le paradigme de l'apprentissage, c'est l'apprenant qui est au centre. D'expert en transmission des connaissances, l'enseignant se transforme en créateur de situations d'apprentissage contribuant au développement des compétences de l'élève.

Plusieurs enseignants, dans l'intimité de leur classe, résistent toutefois au paradigme de l'apprentissage⁵. Ils croient qu'il faut revenir à la transmission de savoirs articulés autour de disciplines. Aussi, l'opportunisme politique induit que les modifications apportées par le MELS depuis l'implantation de la réforme sont en porte-à-faux avec la philosophie ayant guidé sa définition. Beaucoup de confusion s'ensuit, d'autant qu'aucun ministre de l'Éducation ne s'est fait porteur convaincant du projet. Bernard Landry et Joseph Facal, membres du gouvernement péquiste initiateur de la réforme, sont d'ailleurs parmi ses plus farouches adversaires. Ils croient aux vertus d'un modèle éducatif traditionnel et libéral, ce qui est aussi

⁵ Des témoignages recueillis lors de notre recherche-action indiquent que certains enseignants font peu de cas du programme officiel et aucun mécanisme de supervision pédagogique n'est en place pour s'assurer du respect du programme. Ainsi, la baisse des taux de réussite aux examens ministériels dans cette école (qui mesurent les compétences devant être développées dans le cadre des programmes officiels) est liée en partie à cette situation.

le cas du philosophe de l'éducation et anarchiste déclaré Normand Baillargeon (2009). Preuve en est que le clivage entre les acteurs sur cette question est de nature philosophique et non de nature politique. C'est donc dans ce contexte trouble que la direction d'établissement doit assumer cette dimension de sa fonction, la gestion pédagogique.

Sur le plan administratif, la seconde réforme de l'éducation mise sur une décentralisation en faveur de l'école, ce qui contribue à modifier les pouvoirs du directeur d'établissement. Un nouvel acteur entre en jeu : le conseil d'établissement, qui dispose de pouvoirs importants en ce qui a trait aux services éducatifs, à la gestion des ressources matérielles et financières⁶. Le conseil d'établissement est constitué, à parité, de parents et de membres de l'équipe-école. Il est présidé par un parent. La direction d'établissement et des membres de la collectivité participent aux séances, mais sans droit de vote. En conséquence, la LIP est modifiée en 1997 et prévoit que « sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école⁷ ».

En 2011, cet article définit toujours les fonctions et les pouvoirs de la direction d'établissement. Cependant, les textes normatifs doivent être interprétés à la lumière de la tradition et de deux ensembles de modifications à la LIP qui, bien que n'affectant pas directement les fonctions de la direction d'établissement, ont un impact sur la volonté de décentralisation vers l'école.

Entre 1964 et 2011, le Québec connaît vingt-quatre ministres de l'Éducation, mais seulement onze premiers ministres. En règle générale, un ministre veut laisser son empreinte. Du point de vue de la gestion scolaire, quatre ministres y parviennent. Paul Gérin-Lajoie (1964-1966) n'a pas le temps de totalement mettre en œuvre sa réforme, mais ses prises de position récentes quant à la défense du modèle des commissions scolaires laissent croire qu'il n'est pas partisan de la décentralisation, d'autant qu'à l'époque où il est ministre, la situation commande une gestion centralisée, considérant le développement accéléré du réseau. Camille Laurin (1980-1984) a dans ses cartons le projet ambitieux d'accorder à l'école le statut d'entité juridique autonome et de faire de la commission scolaire une organisation au service de l'école. La conjoncture ne lui permet pas de donner suite à son projet. La réforme initiée par Pauline Marois (1996-1998) vise à décentraliser le pouvoir décisionnel vers l'école, mais elle ne peut réaliser cette ambition lors de son court mandat. La Loi sur l'administration publique⁸ de 2000 consacre ensuite les principes du nouveau management public. Un ministre « lucide » comme François Legault (1998-2002) les applique au réseau de l'éducation, ce qui mine l'autonomie de gouverner de l'établissement, déjà limitée.

⁶ En théorie seulement. Dans les faits, plusieurs cas de figure sont possibles, selon la volonté plus ou moins affirmée des acteurs de jouer la joute démocratique (Bernatchez, 2005).

⁷ L.R.Q., chapitre I-13.3, article 96.12.

⁸ L.R.Q., chapitre A-6.01.

Le nouveau management public est d'ailleurs l'inspiration du projet de loi 124 (2002) qui oblige les commissions scolaires à se doter de plans stratégiques et les écoles à adopter des plans de réussite. Le projet de loi 88 (2008) instaure une nouvelle gouvernance des commissions scolaires et s'appuie sur une approche contractuelle : il impose l'obligation de résultats et prescrit les conventions de gestion et de réussite éducative. De plus, les normes inscrites dans les politiques adoptées dans les années 2000, souvent sous la pression populaire, diminuent la marge de manœuvre des directions. La Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement est le principal organisme professionnel représentant les directions. En 2011, sa présidente Chantal Longpré radicalise sa position : l'autonomie de l'école passe par l'abolition des commissions scolaires.

D'un côté, le discours sur la professionnalisation laisse croire à une certaine autonomie de la direction d'établissement et de l'autre, les initiatives gouvernementales vont à l'encontre de cette ambition. C'est dans ce contexte que la direction d'établissement doit assumer cette dimension de sa fonction, la gestion administrative.

■ LES COMPÉTENCES ATTENDUES

Pour devenir direction d'établissement scolaire ou direction adjointe, il faut être un enseignant d'expérience, posséder les compétences requises et démontrer un intérêt pour la profession. Les conditions relatives au fait d'être enseignant et de posséder les compétences requises sont explicitées plus loin. Pour ce qui est de l'expérience, les commissions scolaires jugent habituellement que cinq années suffisent, mais cela varie. Par ailleurs, l'intérêt pour la profession n'est pas toujours vécu de façon consciente par les candidats, car il arrive que l'employeur repère quelque candidat apte à relever le défi. Souvent, les commissions scolaires constituent des banques de relève de candidats qui sont susceptibles d'occuper un poste ou qui œuvrent à l'occasion en remplacement ou par intérim.

De plus, à la suite d'un arrêté ministériel, les nouvelles directions et directions adjointes sont tenues, depuis 2001, de réussir une formation universitaire de 2^e cycle, laquelle compte un minimum de trente crédits en gestion. Les universités proposent dans ce contexte les diplômes d'études supérieures spécialisées en administration scolaire. Ces programmes s'inscrivent dans la mouvance de l'approche par compétences, une conception associée à la logique professionnelle : « [...] l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socioprofessionnelle donnée. Il importe donc d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, [...] et de prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissances et d'habiletés qui structure leur acte professionnel » (Pelletier, 2001, p. 27). Un minimum de six crédits doit être acquis avant la première affectation à un poste et le candidat s'engage à compléter la formation au cours des cinq années qui suivent cette affectation. Les modalités de cette formation sont présentées dans la troisième partie de l'article.

Une autorisation d'enseigner doit être obtenue pour enseigner au Québec. En vertu de l'article 23 de la LIP, la ministre délivre cette autorisation à toute personne

qui satisfait aux exigences du Règlement sur les autorisations d'enseigner. On compte sept voies d'accès à la profession enseignante (MELS, 2011), mais la plus habituelle est la réussite d'un baccalauréat de quatre ans comportant quatre stages en formation pratique. Ces programmes sont identifiés nommément dans le règlement et sont reconnus par le MELS, sur recommandation du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Ce comité veille à ce que les compétences requises pour exercer la profession d'enseignant, telles qu'elles sont définies de façon détaillée dans *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences* (MEQ, 2001), puissent être développées dans le contexte des activités des programmes de formation des maîtres.

Les définitions du concept de compétence peuvent sous-tendre des perspectives théoriques différentes. Les choix opérés par le ministère sont conséquents avec la philosophie qui inspire la réforme. Sept dimensions caractérisent une compétence : (1) elle se déploie en contexte professionnel réel, (2) se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, (3) se fonde sur un ensemble de ressources, (4) est une pratique intentionnelle (5) de l'ordre du savoir-mobiliser et (6) du savoir-agir efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente, (7) mais qui constitue une finalité sans fin. Cette dernière caractéristique justifie le fait que le référentiel de la profession enseignante précise, pour chaque compétence, le degré de maîtrise attendu au terme de la formation initiale. Comme enseignant d'expérience, le directeur d'établissement doit maîtriser ces compétences. Comme responsable de la supervision pédagogique, il doit bien les comprendre et être en mesure de conseiller les enseignants à ce sujet. Le référentiel est structuré autour de douze compétences. Elles sont regroupées en quatre ensembles : les fondements, l'acte d'enseigner, les contextes social et scolaire et l'identité professionnelle.

En ce qui a trait aux fondements, la compétence 1 impose d'agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de culture. L'enseignant est un « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999) qui sait mobiliser les savoirs afin de les rendre intelligibles. Il ne peut se limiter à les transmettre comme s'ils étaient neutres. Le postulat relativiste est inhérent au référentiel : « Ni les disciplines scientifiques ni les programmes scolaires ne sont des objets indépendants de ceux qui les ont construits. [...] les disciplines scientifiques ne représentent pas une réalité immuable et objective [...]. Elles sont plutôt construites socialement, possèdent leur histoire et évoluent dans la controverse [...] » (MEQ, 2001, p. 64). La compétence 2 implique de savoir communiquer à l'oral et à l'écrit. Dans cette optique, l'Association des doyens pour l'étude et la recherche en éducation au Québec adopte en 2005 une politique commune aux programmes de formation à l'enseignement. La réussite du test de certification en français écrit pour l'enseignement est obligatoire pour l'obtention du grade.

En rapport avec l'acte d'enseigner, les compétences 3 et 4 impliquent de concevoir puis de piloter des situations d'enseignement-apprentissage. Concevoir équivaut à créer des situations signifiantes afin de permettre aux élèves de progresser vers la maîtrise des compétences. Piloter désigne la capacité de baliser leurs parcours d'apprentissage. La compétence 5 constitue un défi en raison du changement paradigmatique sur lequel elle repose. Évaluer le degré d'acquisition

des compétences des élèves selon une perspective socioconstructiviste impose que l'acte d'évaluer soit intégré au processus d'apprentissage et qu'il s'exerce de façon continue. Il s'agit de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les faiblesses des élèves et de savoir communiquer les résultats de cette évaluation. La Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) balise la démarche. La compétence 6 est liée à la planification, à l'organisation et à la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. Le référentiel précise que cela est plus englobant que la simple gestion de classe. Il appert que le fonctionnement harmonieux de la classe s'impose « comme la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves » (Gauthier et autres, 1997, p. 177).

Le contexte social et scolaire constitue le troisième ensemble de compétences. La compétence 7 est liée au fait d'adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. Il faut favoriser leur intégration et rechercher auprès des personnes-ressources et des parents l'information pertinente en lien avec les besoins spécifiques de chaque élève. Le directeur d'établissement a la responsabilité d'établir un plan d'intervention personnalisé (LIP, article 96.14), mais l'enseignant doit participer à son élaboration⁹. La politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999) suggère l'idée que la réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités de chacun. La compétence 8 implique d'intégrer les technologies de l'information et de la communication à la conception et au pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. La compétence 9 impose de coopérer avec l'équipe-école, les parents et les partenaires dans la perspective de réaliser la mission de l'école. Les études sur l'implantation d'actions partenariales entre l'école et la communauté suggèrent qu'il s'agit là « d'un objet qui se construit, pas comme un modèle arrêté, défini une fois pour toutes, et que c'est cette instabilité qui la caractérise » (Berger et Lamgouët, 1995, p. 366)¹⁰. La compétence 10 invite à travailler de concert avec les collègues dans le développement et l'évaluation des activités d'enseignement-apprentissage, étant donné que la capacité de travailler en équipe est une caractéristique du mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

Un bloc de compétences est en lien avec l'identité professionnelle. La compétence 11 propose de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Les défis de la réforme rendent incontournable le développement d'une culture de la formation continue. Il importe aussi que l'enseignant établisse un bilan de ses compétences et mette en œuvre les moyens permettant de les développer. Finalement, la compétence 12 suggère d'agir de façon éthique et responsable. Cela implique de rendre conscientes les valeurs qui nous animent, mais aussi de respecter les règles déontologiques de la profession : instaurer en classe

⁹ Notre recherche-action a mis en évidence qu'en 2008-2009, 214 des 861 élèves (25 %) de l'école secondaire concernée avaient un plan d'intervention personnalisé. C'est un nombre important qui ne représente toutefois pas une exception dans les écoles avec de forts indices de défavorisation.

¹⁰ Nous avons eu l'occasion d'accompagner une telle initiative partenariale dans le contexte de la définition et de la mise en œuvre du Pacte social pour l'éducation dans La Mitis (Bernatchez, 2010).

un fonctionnement démocratique, respecter les aspects confidentiels et éviter la discrimination à l'endroit des élèves, des parents et des collègues.

Ce référentiel de compétences de la profession enseignante balise la dimension pédagogique de la fonction de direction d'établissement. Pour la dimension administrative, un autre référentiel se superpose au premier, celui des compétences requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement (MELS, 2008). Il est construit sur la base des résultats de l'*Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* (MELS, 2006).

À l'intérieur de ce cadre de référence commun visant à soutenir de façon cohérente [...] le développement des compétences des directions d'établissement, le MELS et ses partenaires y dégagent les balises propres à orienter [...] les programmes de formation qui leur sont offerts dans les universités ainsi que les dispositifs mis en place pour leur formation, leur soutien et leur accompagnement dans les milieux de la pratique professionnelle (MELS, 2008, p. 7).

Cette fois, le concept de compétence est présenté comme (1) un savoir-agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire, (2) en développement tout au long de la vie professionnelle, (3) adapté à un contexte singulier (4) et déployé dans le cadre d'une situation précise. La dimension réflexive caractérise ce savoir-agir : « Être compétent, c'est être capable de faire ou d'agir, et en plus, c'est aussi pouvoir analyser et expliciter ses façons de faire ou d'agir » (MELS, 2008, p. 28). Des capacités transversales sont imbriquées dans chaque compétence. Elles sont de l'ordre de la méthode, de la communication, du leadership, de la régulation et de l'éthique. Une série d'actions clés est associée à chaque compétence. Le référentiel décline dix compétences regroupées dans quatre ensembles : la gestion des services éducatifs, la gestion de l'environnement éducatif, la gestion des ressources humaines et la gestion administrative.

Pour ce qui est de la gestion des services éducatifs, la compétence 1 implique de structurer une organisation centrée sur les besoins éducatifs des élèves en se basant, sur le plan de la méthode, sur les données issues de l'analyse de situation. La compétence 2 invite à soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves; l'une des actions clés liées à la communication est de faire valoir auprès de la commission scolaire les besoins de son école.

Pour la gestion de l'environnement éducatif, la compétence 3 mise sur le développement de pratiques d'accompagnement du conseil d'établissement en agissant, sur le plan éthique, avec intégrité et transparence. La compétence 4 consiste à diriger l'élaboration du projet d'établissement et du plan de réussite en s'assurant, entre autres, de la mise en place des mécanismes d'évaluation appropriés. Soutenir le développement de collaborations et de partenariats constitue la compétence 5 : elle fait appel au leadership politique, puisqu'elle commande de savoir cerner les enjeux qui se dessinent.

Autre ensemble de compétences, celles liées à la gestion des ressources humaines. Pour ce qui est du savoir-agir de la direction d'établissement, la compétence 6 mise sur l'individu, alors que la compétence 7 compte sur l'équipe-école. Dans les deux cas, en matière de communication, il faut exprimer des attentes

claires et souligner les contributions. La compétence 8 suppose d'assurer le développement de ses compétences et de celles des membres du personnel, entre autres en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de formation continue.

La gestion administrative est le quatrième ensemble de compétences. Elle exige de gérer avec efficacité les ressources financières (compétence 9) et les ressources matérielles (compétence 10). Du point de vue de l'éthique, il importe notamment de s'assurer que la reddition de comptes est empreinte de clarté et de transparence.

■ LA FORMATION OFFERTE

Le référentiel de la profession enseignante est prescrit par le MELS : les universités doivent s'y conformer pour l'offre des programmes qui permettent l'obtention de l'autorisation d'enseigner. Le référentiel de la direction d'établissement est suggéré par le MELS : l'arrêté ministériel oblige les directions à une formation universitaire de 2^e cycle d'au moins trente crédits en gestion, ce qui peut se traduire par un programme, mais aussi par un collage d'activités. Les universités sont moralement tenues de s'en inspirer, ou à tout le moins de faire le pont entre ce qu'elles proposent et ce que contient le référentiel du MELS. La formation des directions d'établissement est cependant une responsabilité partagée entre les directions elles-mêmes, le MELS, les commissions scolaires, les associations professionnelles et les universités.

Les individus sont les premiers responsables de leur formation. Le choix d'un candidat par son employeur, qui lui permet alors d'être inscrit à la banque de relève, est souvent le moment clé qui amorce un processus d'autoformation formalisé ou non. L'enseignant devient alors plus attentif à la dimension administrative de la vie de son école, soit par l'observation soit par une participation accrue aux travaux de différents comités. Un comité officiel est le conseil d'établissement, qui favorise la familiarisation avec les dossiers administratifs d'une école et avec la dynamique politique de la collaboration avec les collègues et les parents. Plusieurs autres comités existent comme ceux liés à la gestion des activités sportives, culturelles et scientifiques, ceux rattachés à la gestion pédagogique, organisés par cycles ou par matières, et les comités spéciaux.

Le moment d'inscription d'un candidat à la banque de relève est aussi celui où il amorce sa formation universitaire. Dans ce contexte, il est invité à analyser ses expériences les plus significatives dans une perspective de réflexivité professionnelle en utilisant, entre autres, les corpus théoriques liés à la gestion de projet ou à l'analyse prospective des environnements. Un bilan de ses compétences professionnelles est d'abord dressé par le candidat, en utilisant le référentiel du MELS, et un autre est également tracé à la fin du parcours universitaire. Ce dernier permet au candidat d'apprécier sa progression quant à la maîtrise de ses compétences professionnelles. La lecture de plusieurs dizaines de ces bilans, couplée à une enquête sur les besoins de formation des directions d'établissement, révèle que les compétences liées à la gestion des ressources humaines et financières sont les moins bien maîtrisées.

Les programmes universitaires invitent aussi les étudiants à se constituer un portfolio professionnel composé de documents marquant leur parcours de formation et la période de leur insertion professionnelle. Ces portfolios sont maintenant électroniques, ce qui décuple leurs possibilités¹¹. La technique du journal de bord est également appréciée; elle consiste à noter de façon chronologique les activités réalisées, le tout assorti de réflexions personnelles et de références permettant d'établir des liens entre la théorie et la pratique. La formule du cybercarnet est bien adaptée à la tenue d'un journal de bord professionnel.

Le stage, activité prisée par les candidats qui ne sont pas en poste, doit durer plus de cinquante heures et il se décline en trois catégories. Le stage d'exploration vise une meilleure connaissance du contexte de l'école grâce à des rencontres, des entrevues avec les acteurs scolaires et la récolte de matériaux de recherche. Le stage d'observation permet justement l'observation du travail du gestionnaire d'accueil à l'aide d'une grille. Enfin, le stage d'intervention consiste en une prise en charge totale ou partielle d'activités de gestion pédagogique ou administrative, sous la supervision du gestionnaire d'accueil. Pour les directions nouvellement en poste, l'équivalent du stage est l'activité de mentorat. En règle générale, la commission scolaire concernée recrute un mentor, souvent un directeur d'école à la retraite. Le mentor et le mentoré conviennent d'un certain nombre de rencontres périodiques, mais le plan de travail n'est pas déterminé à l'avance, il est plutôt tributaire des problèmes qui se posent au nouveau gestionnaire dans le contexte de son travail quotidien. Le dialogue étant de nature confidentielle, le mentor ne peut en aucun cas communiquer à l'employeur le contenu des échanges.

Le MELS oriente ses activités de formation/information vers la dimension pédagogique de la fonction. Par exemple, une activité récente est en lien avec l'analyse des caractéristiques du bulletin unique implanté en 2011. La direction est tenue de promouvoir les orientations ministérielles. Lors de ces activités de formation/information, le MELS lui fournit les arguments à utiliser. Cette caractéristique du travail, se conformer aux normes ministérielles, est le sixième facteur de stress le plus important chez les directions d'école, après la lourdeur de la tâche, le temps consacré aux réunions, le respect des délais, les conflits interpersonnels et les interruptions pour régler les problèmes ponctuels (Poirel et Yvon, 2009).

L'éventail des documents ministériels (les politiques, les règlements, les stratégies, les plans d'action...) nécessaires au travail du directeur d'école est vaste au point que personne ne peut raisonnablement prétendre les connaître tous. Jusqu'à 2011, aucun outil ne permet de visualiser cet ensemble. Une direction régionale du MELS coordonne alors une initiative des directeurs généraux des commissions scolaires de sa région et produit le *Cadre intégrateur au service des élèves*. L'outil logiciel permet l'articulation des textes normatifs dans une vision cohérente : « La volonté est de passer d'une logique linéaire de juxtaposition de mesures à une logique systémique d'analyse de ces mesures, dans la perspective d'en optimiser

¹¹ Le plus populaire est l'Éduporfolio imaginé par Karsenti de l'Université de Montréal, accessible en ligne à l'adresse suivante : www.eduporfolio.org.

l'impact¹². » Cet outil est utile dans un contexte d'autoformation, mais aussi comme support dans les cours universitaires consacrés aux principes de la gestion en milieu scolaire.

Les commissions scolaires disposent de budgets pour la formation des directeurs d'établissement, mais l'enveloppe tend à diminuer, compte tenu des compressions budgétaires. Toutefois, elles sont soumises comme les autres organisations comparables à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre¹³. Elles doivent consacrer au moins 1 % de leur masse salariale à des dépenses admissibles de formation pour leurs employés. Les commissions scolaires sont moins enclines à financer la participation des directeurs d'établissement aux congrès de leur association professionnelle. En contexte de professionnalisation accrue, ces associations s'affirment comme des acteurs politiques engagés et elles sont critiques des orientations ministérielles et des pratiques de gestion des commissions scolaires. Le budget de formation des commissions scolaires est souvent utilisé pour inviter des conférenciers spécialistes de quelque enjeu scolaire ou, de façon moins pertinente, à l'occasion, certains experts autoproclamés versés dans la *psycho-pop*¹⁴.

Les associations professionnelles de direction d'établissement¹⁵ offrent aussi à leurs membres des activités de formation/information. Elles agissent par l'intermédiaire du Comité de perfectionnement des directeurs d'établissements qui gère certaines sommes consenties par le MELS pour la formation initiale et continue des directions d'établissement. Le document *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement* dresse l'état de la situation à ce chapitre, mais il campe aussi la responsabilité des acteurs à cet égard. Dans ce contexte, « les universités sont responsables de l'adoption des stratégies d'enseignement-apprentissage qui favorisent l'appropriation des concepts liés aux rôles, aux fonctions et aux compétences d'une direction d'établissement. La formation qu'elles donnent crée des liens avec la pratique professionnelle de leurs étudiants. Les activités et les travaux nécessaires à l'intégration sont également sous leur responsabilité, ainsi que le suivi du plan de formation » (MELS, 2006, p. 70).

Avant l'obligation faite de réussir une formation de 2^e cycle en gestion, effective au 1^{er} septembre 2001, la majorité des établissements universitaires à vocation générale offrait déjà un programme dédié aux directions d'établissement. L'occasion de l'arrêté ministériel de 1999 est prétexte à revoir leurs pratiques, ce qui est fait bien avant la publication du référentiel du MELS. Les programmes universitaires ne calquent pas le référentiel du MELS, mais la volonté d'adapter les activités de formation au contenu de ce référentiel est plutôt partagée par les universités.

¹² Citation tirée du site de l'outil, accessible au : www.cise-bslgim.education.ca.

¹³ L.R.Q., chapitre D-8.3.

¹⁴ Un travail important du formateur universitaire consiste à déconstruire ces thèses et à orienter les étudiants vers des ouvrages sérieux.

¹⁵ L'Association des cadres scolaires du Québec, la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec, l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles.

Voici un exemple qui aide à comprendre l'organisation des diplômés d'études supérieures spécialisées en administration scolaire.

À l'Université du Québec à Rimouski, le programme est offert à temps partiel les week-ends, à raison de quatre week-ends par session, en mode présentiel aux campus de Rimouski et de Lévis, ainsi qu'en Gaspésie et sur la Côte-Nord. Les groupes-cours comptent entre douze et trente étudiants. Le programme prévoit six activités obligatoires de trois crédits (Gestion en milieu scolaire, Gestion de soi, Leadership pédagogique et gestion, École et environnement, Gestion des ressources humaines en éducation, Changement organisationnel et gestion scolaire) auxquelles sont couplés des séminaires de un crédit, offerts par des praticiens. Le programme propose six crédits d'activités complémentaires d'intégration : stage ou mentorat, lectures dirigées ou activité de synthèse professionnelle.

Au chapitre de la pédagogie, le mode privilégié est celui du groupe de codéveloppement professionnel, soit une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre ses membres pour favoriser l'amélioration de la pratique professionnelle (Payette et Champagne, 1997). Les formules pédagogiques sont variées afin de conserver l'intérêt des étudiants : exposés interactifs avec support PowerPoint ou Prezi¹⁶, discussions semi-dirigées sur l'actualité scolaire, tours de table, lecture collective de textes fondamentaux, travaux en ateliers puis plénières, visionnement de vidéos, exposés d'étudiants, questionnaires d'autoévaluation, etc. Les travaux exigés sont en lien étroit avec la pratique professionnelle. Un site de veille sur l'actualité scolaire, Gestion et gouvernance scolaires, permet de demeurer finement informé des enjeux de l'éducation au Québec¹⁷. La plateforme de travail collaboratif Open Source Claroline est utilisée dans le contexte de plusieurs activités. Elle facilite entre autres la publication de fichiers en formats texte, vidéo et audio, l'administration de forums de discussion et la diffusion d'annonces.

■ APPRENDRE À DÉVELOPPER UN SAVOIR-AGIR COMPLEXE

L'administration scolaire a des prétentions d'autonomie et tend à s'affranchir de l'administration publique, malgré l'existence d'un important corpus théorique commun. Ce domaine du savoir dispose de plus en plus d'une base de connaissances qui lui est propre, caractérisée par sa proximité de l'action, avec l'objectif de former des praticiens qui savent répondre aux défis de la profession. Ainsi, l'administration scolaire peut se concevoir « comme un champ de pratique professionnelle qui s'articule autour de situations complexes d'éducation et de gestion, de problèmes de pratique de gestion et de compétences à acquérir » (Fortin et Gélinas, 1999, p. 48).

En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation recommande l'adoption d'un modèle de gestion scolaire fondé sur d'autres bases que celles de type bureaucratique,

¹⁶ Prezi révolutionne le genre du diaporama avec des présentations faites à partir d'un canevas où sont insérés dans des formes des fichiers de toutes natures. Prezi fonctionne avec une série de *zoom in* et *zoom out* et selon une logique moins linéaire que le PowerPoint. L'outil est disponible en ligne au : www.prezi.com.

¹⁷ Le site est accessible à l'adresse suivante : www.gestionscolaire.blogspot.com.

cela afin que « le gouvernement des personnes prenne sensiblement plus de place que l'administration des choses » (Conseil supérieur de l'éducation, 1993, p. 10). La réforme scolaire pose les bases d'une profession renouvelée, située au carrefour de la gestion pédagogique et de la gestion administrative. Au Québec, cette profession apparaît à la fin des années 1990 avec « une certaine soudaineté » (Rich, 2010, p. 29). Ce faisant, la voie est ouverte à la (re)définition des compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Quelques répertoires de compétences existent déjà (Dupuis, 2004 et 2003). Cependant, la volonté politique d'adhérer au paradigme de l'apprentissage, fondé sur l'approche par compétences, est propice à la formalisation des compétences de la direction d'établissement au travers deux référentiels qui se superposent : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement.

Le Boterf (2002) définit la compétence comme un savoir-agir complexe. Est complexe ce qui est multiple et incertain (Morin, 1990). La complexité se traduit d'abord de façon quantitative, avec un nombre toujours plus grand d'interactions entre une multitude d'unités singulières. Il est possible d'identifier ce qui, dans l'école, est plus multiple qu'auparavant (donc plus complexe) : un plus grand nombre d'élèves avec des besoins particuliers, des filières de formation plus variées et mieux adaptées aux besoins individuels de chaque élève (sport-études, programmes internationaux et enrichis), des classes plus diversifiées sur les plans culturel, religieux et ethnique, une plus grande variété de canaux de communication avec les agents extérieurs de l'école, plus de comptes à rendre à un plus grand nombre d'acteurs selon des modalités toujours plus diverses (Bernatchez, 2008).

La complexité coïncide aussi avec l'incertitude, renforcée par l'accélération du temps. La nouveauté et l'innovation sont la clé de la prospérité des sociétés. Sur le plan individuel, l'accélération du temps implique de devoir répondre rapidement aux demandes. Les attentes vont dans ce sens et de nouveaux outils technologiques incitent à agir ainsi (téléphonie mobile, télématique). L'incertitude est intensifiée par le fait que cette urgence implique de devoir agir sans réfléchir longuement aux conséquences, et sans non plus disposer de toute l'information utile à une prise de décision éclairée. Cette information est de plus en plus synthétique. C'est l'ère des messages brefs et directs et les démonstrations nuancées n'ont plus la cote. Il ne faut donc pas s'étonner, dans ce contexte, de vivre en situation de réforme permanente (Bernatchez, 2008).

Cette complexité crée beaucoup de malaise : 69 % des nouvelles directions d'établissement en poste depuis moins de cinq ans ont déjà remis en question leur choix professionnel. Elles expliquent cela par l'ampleur et la lourdeur de la tâche, par l'absence de réalisations pédagogiques, par le manque de reconnaissance à leur endroit et par la difficulté de concilier le travail et la famille. L'isolement et la solitude sont aussi des variables importantes (Fortin, 2006).

Le Boterf (2002) définit la compétence comme un savoir-agir complexe, mais il ajoute que ce savoir-agir se construit en complémentarité avec le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Le vouloir-agir est encouragé par le sens donné au travail, afin qu'il permette un accomplissement et encourage le développement de ses compétences. Le pouvoir-agir est tributaire d'un contexte facilitateur qui regroupe les

ressources nécessaires pour accomplir correctement son travail et développer ses compétences. De ce point de vue, les contraintes budgétaires hypothèquent le pouvoir-agir des directions d'établissement scolaire du Québec. À titre d'exemple, au tournant des années 2000, la norme à l'Université du Québec à Rimouski était que les directions soient libérées de leur travail pour participer aux activités de formation du diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire. Ces activités avaient lieu les jeudis et les vendredis et les droits de scolarité étaient remboursés par les commissions scolaires. Selon la norme en 2011, les activités ont lieu la fin de semaine, sur le temps de loisir des directions d'établissement. Les droits de scolarité sont remboursés par les commissions scolaires seulement pour les directions en exercice et les candidats inscrits à la banque de relève. Pouvons-nous dans ces circonstances prétendre que le développement des compétences est une priorité dans le cas des directions d'établissement scolaire du Québec ?

■ CONCLUSION

Dans la mouvance de la réforme de l'éducation initiée au Québec à compter de 1997, le paradigme de l'apprentissage tend à surclasser le paradigme de l'enseignement. Le concept de compétence est au cœur de ce nouveau modèle. Cela vaut pour les élèves, mais aussi pour les autres acteurs de l'école, notamment les directions d'établissement.

Deux dimensions caractérisent la fonction de direction d'établissement : la gestion pédagogique et la gestion administrative, ce qui explique que les compétences attendues des directions d'établissement se déclinent par la superposition de deux référentiels de compétences : celui de la profession enseignante (MEQ, 2001) et celui de la profession de direction d'établissement (MELS, 2008). Le développement de ces compétences est une responsabilité partagée entre les directions elles-mêmes, le MELS, les commissions scolaires, les associations professionnelles et les universités.

Les universités, entre autres, sont responsables de l'adoption de stratégies d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences des directions d'établissement. La formation universitaire est liée étroitement à la pratique professionnelle. Dans cette perspective, les universités offrent les programmes de diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire dont la réussite est un préalable à l'exercice de la profession.

La compétence peut être définie comme un savoir-agir complexe. Celui-ci se construit en complémentarité avec le vouloir-agir et le pouvoir-agir. Malgré un discours à l'effet que la formation continue soit une condition essentielle au développement de ce savoir-agir, les ressources consacrées à cette fin tendent à diminuer au fil des ans, minant ainsi le pouvoir-agir des directions d'établissement du Québec.

BIBLIOGRAPHIE

- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Berger, G. et G. Lamgouët (1995). « Efficacité et signification du partenariat », dans D. Zay et A. Gonnin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, p. 357-368.
- Bernatchez, J. (2010). « Pacte social pour l'éducation dans La Mitis : l'école interpelle la famille et le milieu », dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-175.
- Bernatchez, J. (2008). « Les directions d'établissement : se former tout au long de la vie, en contexte de complexité », *Le Point en administration scolaire*, printemps, p. 8-13.
- Bernatchez, J. (2005). *Point de vue d'un citoyen sur son expérience au sein d'un conseil d'établissement scolaire*, Communication devant les membres du Comité du rapport sur l'état des besoins en éducation du Conseil supérieur de l'éducation, Trois-Rivières, 25 août.
- Brassard, A. (2009). « De principal d'école ou supérieur à directeur d'établissement au primaire et au secondaire (1840-2009) », *Le Point en administration de l'éducation*, vol. 12, n° 1, p. 16-19.
- Commission Parent (1964). *Rapport Parent*, Tome II, Québec, Publications du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Dupuis, P. (2004). « L'administration de l'éducation : quelles compétences? », *Éducation et francophonie*, vol. 32, automne, p. 133-157.
- Dupuis, P. (2003). « La problématique de la formation continue des ressources humaines : le cas des directions d'école », dans J.-J. Moisset et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 291-318.
- Fortin, R. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement*, Montréal, Fédération québécoise des directions d'établissement.
- Fortin, R. et A. Gélinas (1999). « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation*, Paris et Bruxelles, Larcier et De Boeck, p. 48-69.
- Gauthier, C. et autres (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Gosselin, G. et C. Lessard (2008). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne : témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école*, Montréal, Liber.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Lafortune, L. et autres (2011). *Manifeste pour une école compétente*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Éditions d'Organisation.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2011). *Voies d'accès à la profession enseignante*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2010a). *L'école, j'y tiens! Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2010b). *Programme international pour le suivi des acquis (PISA) – 2009*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *La politique de l'adaptation scolaire*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Muller, P. (2000). « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, p. 189-207.
- OCDE (1996). *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). *Se former en codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, G. (2001). « La relève des dirigeants scolaires au Québec », *La revue des échanges*, vol. 18, n° 70, p. 26-27.
- Poirel, F. et F. Yvon (2009). *Le stress des directions d'école au Québec*, Montréal, Association montréalaise des directions d'établissement scolaire.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école : repenser l'encadrement des établissements scolaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Sauvé, P. (2001). « De l'enseignement à l'apprentissage », *Virage Express*, vol. 3, n° 6, p. 1-2.
- UNESCO (2005). *Vers des sociétés du savoir*, Paris, UNESCO.
- Zakharthouk, J.-M. (2011). *Pour une école compétente*, www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7491 (page consultée le 13 octobre 2011).
- Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.