

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

PERCEPTION DE L'IMPORTANCE D'UNE FORMATION INITIALE CHEZ LES  
DIRECTEURS D'ÉCOLE DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

PAR

ANDRÉ BELLAVANCE

MARS 1997



Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) à l'UQAT.



**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pu être possible sans l'aimable participation des membres de la FQDE qui ont répondu au questionnaire et de la collaboration de monsieur Gaston Fréchette, conseiller en relations professionnelles à la FQDE.

Je tiens à adresser des remerciements tout particuliers à Monsieur Roger Claux, directeur du département d'éducation à l'UQAT pour la manière dont il m'a guidé au cours de ce cheminement personnel.

Merci à Mesdames Gisèle Maheux et Suzanne Tamsé ainsi qu'à Messieurs Jean-François Villeneuve, Gérard Lavoie et Charles Bergeron pour leurs judicieux conseils.

Merci à mes collègues directeurs et enseignants de la Commission scolaire de Malartic et plus particulièrement à Monsieur Robert Paquin, directeur général pour son support et sa coopération.

Enfin, je désire exprimer toute ma gratitude à mon épouse Sylvie et à mes fils Marc-André, Pierre-Luc et Jean-Michel pour leur patience et leurs encouragements.

A handwritten signature in black ink, reading "Aude Fallas". The signature is written in a cursive, flowing style.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
TABLE DES MATIÈRES .....	III
LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES ANNEXES.....	VII
RÉSUMÉ .....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. CONTEXTE THÉORIQUE.....	5
1.1. Les fonctions (rôles, responsabilités et pouvoirs) du directeur d'école.....	5
1.2. Les connaissances, habiletés et attitudes du directeur d'école .....	14
1.2.1. Les connaissances du directeur d'école efficace.....	14
1.2.2. Les habiletés du directeur d'école efficace.....	16
1.2.3. Les attitudes du directeur d'école efficace .....	21
1.3. La formation du directeur d'école.....	24
1.4. Les objectifs de cette recherche.....	35
1.5. Les questions de recherche.....	37
CHAPITRE 2. CONTEXTE MÉTHODOLOGIQUE .....	38
2.1. La sélection du modèle.....	39
2.2. L'instrument de mesure.....	40
2.3. Les caractéristiques de l'échantillon .....	42
2.3.1. L'appartenance sexuelle (sexe) .....	43
2.3.2. La représentativité par association .....	44
2.3.3. Le poste.....	44
2.4. Les caractéristiques des répondants.....	46
2.4.1. L'appartenance sexuelle (sexe).....	48

2.4.2. L'âge.....	48
2.4.3. Le poste.....	48
2.4.4. Le nombre d'années d'expérience dans la fonction.....	49
2.4.5. L'expérience dans le domaine de l'éducation.....	50
2.4.6. La scolarité de maîtrise en administration scolaire.....	51
2.5. Le traitement statistique .....	52
CHAPITRE 3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	53
3.1. Le degré d'importance accordée aux 21 domaines du modèle.....	53
3.2. Le classement des sept domaines fonctionnels .....	55
3.3. Le classement des six domaines des programmes .....	57
3.4. Le classement des quatre domaines interpersonnels.....	60
3.5. Le classement des quatre domaines contextuels.....	61
CHAPITRE 4. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	64
4.1. L'interprétation du degré d'importance accordée aux 21 domaines du modèle .....	64
4.2. L'interprétation du classement des sept domaines fonctionnels.....	65
4.3. L'interprétation du classement des six domaines des programmes.....	67
4.4. L'interprétation du classement des quatre domaines interpersonnels.....	69
4.5. L'interprétation du classement des quatre domaines contextuels .....	70
CONCLUSION .....	72
BIBLIOGRAPHIE.....	78

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1	Répartition de l'échantillon selon le sexe.....	44
TABLEAU 2	Répartition de l'échantillon selon les associations.....	45
TABLEAU 3	Répartition des membres de la FQDE selon le poste .....	47
TABLEAU 4	Répartition de l'échantillon selon le poste.....	46
TABLEAU 5	Répartition des répondants selon le sexe.....	48
TABLEAU 6	Répartition des répondants selon leur âge .....	49
TABLEAU 7	Répartition des répondants selon le poste.....	49
TABLEAU 8	Répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience dans la fonction.....	50
TABLEAU 9	Répartition des répondants selon l'expérience dans le domaine de l'éducation.....	51
TABLEAU 10	Degré d'importance accordée à chacun des 21 domaines du modèle .....	54
TABLEAU 11	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon l'âge.....	55
TABLEAU 12	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon le sexe .....	56
TABLEAU 13	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon le poste .....	56
TABLEAU 14	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon l'expérience .....	57

TABLEAU 15	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon l'âge.....	58
TABLEAU 16	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon le sexe .....	58
TABLEAU 17	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon le poste .....	59
TABLEAU 18	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon l'expérience.....	59
TABLEAU 19	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'âge.....	60
TABLEAU 20	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon le sexe .....	60
TABLEAU 21	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon le poste .....	61
TABLEAU 22	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'expérience.....	61
TABLEAU 23	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon l'âge.....	62
TABLEAU 24	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon sexe .....	62
TABLEAU 25	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon le poste .....	63
TABLEAU 26	Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels	

	selon l'expérience.....	63
TABLEAU 27	Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience .....	66
TABLEAU 28	Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience.....	67
TABLEAU 29	Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience .....	69
TABLEAU 30	Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience.....	70
TABLEAU 31	Présentation en parallèle de l'ordre d'importance des domaines de chacune des quatres catégories du modèle selon l'analyse de la perception des répondants .....	77

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I	Instrument de sélection des descripteurs du questionnaire.....	83
ANNEXE II	Version expérimentale du questionnaire de recherche .....	90
ANNEXE III	Version finale du questionnaire de recherche.....	97

## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre les besoins de préparation à la fonction de direction d'école au Québec. Menée auprès d'un échantillon de 200 directions d'école francophones, des niveaux primaire et secondaire, membres d'associations affiliées à la Fédération québécoise des directrices et directeurs d'établissement d'enseignement (FQDE), cette recherche vise à identifier la perception des répondants à l'aide des cinq questions suivantes :

1. Quelle est la perception des directions d'école envers l'importance des 21 domaines du modèle proposé dans le cadre d'un programme de formation initiale du directeur d'école au Québec?
2. Existe-t-il des différences de perception entre les directions d'école en fonction de leur âge?
3. Existe-t-il des différences de perception entre les directrices d'école et les directeurs d'école?
4. Existe-t-il des différences de perception entre les directions d'école en fonction de leur poste?

5. Existe-t-il des différences de perception entre les directions d'école en fonction de leur expérience dans la fonction?

À cet effet, les rôles, responsabilités, fonctions et pouvoirs du directeur d'école au Québec ainsi que les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires au directeur d'école efficace sont énumérés. De plus, les différentes formes de «formation» (initiale, de base, fondamentale, spécialisée, professionnelle) et de «perfectionnement» (continu, en cours de fonction, spécifique) sont analysés. La formation initiale du directeur d'école est identifiée comme étant cette formation spécialisée qui se situe préalablement à l'accession à la fonction. Enfin, différents contenus de formation de direction d'école, plus particulièrement aux États-Unis, sont présentés et la prépondérance de l'aspect pratique sur l'aspect théorique d'une formation professionnelle efficace est démontrée.

La cueillette des données est effectuée à l'aide d'un questionnaire de sondage élaboré à partir du modèle de la «National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)», issu de la collaboration de plus de dix organisations professionnelles qui désiraient uniformiser les critères de préparation et de certification des directeurs d'école aux États-Unis.

Le logiciel «Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)» est utilisé afin de procéder au traitement des données. L'analyse des résultats obtenus démontrent que la très grande majorité des directions d'école interrogées (91 %) perçoivent les 21 domaines du modèle proposé comme très importants ou importants dans le cadre d'une formation initiale du directeur d'école au Québec.

De plus, l'ordre d'importance des domaines et la corrélation entre les facteurs de chacune des quatre catégories du modèle varie de façon négligeable ( $r = -0,300$  à  $0,240$ ) en fonction des variables analysées soit : l'âge, le sexe, le poste occupé et l'expérience dans la fonction.

En terminant, cette recherche se limite à analyser la perception du personnel de direction d'écoles primaire et secondaire publiques, francophone, membre d'associations affiliées à la FQDE et ne tient donc pas compte de la perception des directions d'école anglophones, des directions d'école membres d'associations non-affiliées à la FQDE, des directions générales, du personnel enseignant et des directions d'école à temps partiel. Elle ne vise pas à établir quelque lien que ce soit entre les contenus de formation et la dimension physique d'une école, la taille de sa clientèle ou de son personnel. Elle ne vise pas non plus à faire une évaluation comparative des programmes de formation précités, ni à proposer une modélisation d'un programme de formation spécialisée pour les directions d'école. Enfin, cette recherche n'a pas la prétention de vouloir aboutir à une intervention auprès de la FQDE ou encore auprès du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

## INTRODUCTION

Le système scolaire est un système socioculturel qui se rattache à un système plus global qu'est la société et sa structure économique et l'école est le reflet d'une société qui la nourrit de ses aspirations, de ses biens culturels, de ses liens avec les domaines politiques et économiques.

Le Conseil supérieur de l'Education, dans un avis sur l'orientation scolaire et professionnelle (1989), mentionne qu'il n'est pas facile pour un système d'éducation de s'ajuster aux exigences et aux rythmes d'une société en profonde mutation. De par sa position au sein de l'école, le directeur d'école est au centre de ces bouleversements sociaux, économiques, politiques et culturels. Ses fonctions ont été légalement officialisées dans le cadre de la refonte de la Loi sur l'Instruction publique en juillet 1989 qui s'inscrit dans une préoccupation du législateur de répondre aux besoins nouveaux amenés par l'évolution de notre société. Cette évolution, les lois et les règlements qui en découlent exigent une adaptation constante des pratiques et des actions du directeur d'école. Ses responsabilités étant associées au domaine public exigent de celui-ci qu'il soit en interaction continuelle avec une foule d'agents. En effet, en plus d'être impliqué au niveau de la gestion centrale (commission scolaire), il doit veiller à impliquer davantage les différents personnels à la gestion de leur école tout en agissant comme personne ressource au sein des divers comités où sont représentés tant les parents, les enseignants que le personnel de soutien. Brunet et Brassard (1986), citent les

éléments suivants pour illustrer la complexité des rôles joués par le directeur d'école :

- l'activité éducative est complexe;
- l'écart des responsabilités et de l'autorité en fonction des normes;
- les relations de travail toujours plus complexes;
- l'étendue des aspects administratifs et éducatifs de la fonction;
- le grand nombre d'intervenants;
- les nombreux rôles de l'école;
- les phénomènes sociaux et économiques;
- la disparité des clientèles;
- les lois et leurs gestion.

Plusieurs auteurs (Bertrand et Valois (1982), Lagacé (1986), Ethier (1992) soulignent l'aspect contradictoire des rôles du directeur d'école. D'après eux, certains facteurs environnementaux exigent qu'il soit décideur pour certaines choses et animateur pour d'autres. Ils identifient cinq facteurs qui semblent constituer l'essentiel de la problématique du directeur d'école : 1) la variété dans le rôle général; 2) les données de l'environnement; 3) la présence de personnel professionnel; 4) l'activité des groupes de pression et 5) les besoins d'éthique professionnelle.

Le directeur d'école doit être en mesure d'assumer les responsabilités de la gestion, tant au point de vue administratif que pédagogique, de l'ensemble des programmes et des ressources d'une école, conformément aux responsabilités définies par la commission. Il doit aussi être en mesure de s'assurer que l'école se

donne une orientation propre ou un projet éducatif et établir les relations avec la communauté desservie par l'école et plus particulièrement la participation avec les parents du Comité d'école et avec les membres du Conseil d'orientation. La gestion administrative et pédagogique d'une école requiert donc des connaissances, des habiletés et des attitudes de base qui ne font pas l'objet d'apprentissage lors de la formation des maîtres et qui ne peuvent être acquises uniquement lors de l'exercice d'enseignement. Nous nous questionnons donc sur les besoins et la pertinence d'une formation appropriée, destinée au praticien qui s'engage dans la fonction de directeur d'école, afin de lui permettre de gérer avec efficacité les différentes situations qu'il rencontrera lors de son accession à la fonction. En effet, comme le précise Morand (1990) : «La compétence professionnelle, ça ne s'improvise pas, ça ne tombe pas du ciel avec l'acte de nomination».

Nous croyons que les enseignants qui décident de s'engager dans la fonction de direction d'école le font avec la conviction d'améliorer les choses. Toutefois, leur unique expérience d'enseignement leur permet-elle d'avoir les outils nécessaires pour gérer efficacement les nombreux problèmes qu'ils rencontreront? Seymour Sarason (1971) est sceptique à ce sujet, car écrit-il : «Being a leader of children does not necessarily prepare a person to be a leader of adults». De plus, cette transition de la fonction d'enseignant à la fonction de direction apporte certains problèmes au nouveau gestionnaire particulièrement au niveau de sa relation avec ses anciens collègues. À ce sujet Barth (1990), écrit cet intéressant passage :

Most principals I know leave the classroom for the principal's office propelled by the idealism of improving a school as well

as expecting to enhance their professional and personal standing in some way. Fueled by the conviction that they can do more for teachers and can run the school better than their predecessor, beginning principals arrive at their desks sympathetic to teachers, committed to providing support and help make their impossible job more possible. Then something happens. In only few months principals are transformed - not by choice, design, or wish - from teacher advocates to teacher adversaries. Something within the peculiar, cruel culture of schools and school systems converts good intentions into bad relationship and changes colleagues into superordinates and subordinates.

Au Québec, le fait qu'aucune formation ne soit exigée préalablement à l'accession à la fonction, contrairement à d'autres provinces canadiennes ou états américains, mérite d'être interrogé.

Cette recherche vise à nous permettre de mieux comprendre les besoins de préparation à la fonction de direction d'école et plus particulièrement de préciser la perception des directeurs d'école envers cette préparation. À cet effet, nous préciserons les fonctions et pouvoirs du directeur d'école au Québec. Nous présenterons les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires au directeur d'école efficace. Nous traiterons de la formation du directeur d'école, plus particulièrement au États-Unis. Enfin, à l'aide d'un modèle américain, nous analyserons la perception des directeurs d'école interrogés envers l'importance d'un programme de formation initiale au Québec.

## CHAPITRE 1

### CONTEXTE THÉORIQUE

Afin de bien situer la problématique de la formation initiale du directeur d'école au Québec, nous présenterons les résultats de recherches traitant des rôles, des responsabilités et des tâches reliés à la fonction de directeur d'école ainsi que des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'accomplissement efficace de cette fonction. Nous préciserons ensuite les objectifs de cette recherche et terminerons par la formulation de nos questions de recherche.

#### 1.1. Les fonctions (rôles, responsabilités et pouvoirs) du directeur d'école

La documentation traitant des rôles du directeur d'école est abondante. En effet, nombreux sont les auteurs (Villeneuve (1989), Laurin (1982), Mintzberg (1982), Pépin (1985), Bordeleau (1987), Baudoux (1986), Brunet et Brassard (1986), Ethier (1989 et 1992), Côté (1987), Oliva (1989), Barth (1990), Smith (1990), Bailey (1992), Girard et al. (1992)) ayant tenté d'identifier les rôles du directeur d'école. Nous retenons particulièrement les modèles suivants.

Éthier identifie quinze rôles joués par les directeurs d'école.

1. Le porte parole.

Etablir les liens institutionnels pour formuler les attentes des personnes.

2. L'influenceur.  
Tenter de persuader pour faire valoir ses idées et ses choix.
3. Le chargé des politiques.  
Mettre en vigueur les politiques de la commission scolaire ou du ministère de l'Education.
4. L'agent de liaison.  
Développer des relations avec les divers agents intéressés à l'Education.
5. L'animateur pédagogique.  
Prendre part aux décisions liées à l'activité pédagogique.
6. Le contrôleur.  
Vérifier l'atteinte des objectifs et le rendement du personnel.
7. Le négociateur.  
Négocier l'organisation des services à l'école avec les agents extérieurs.
8. L'organisateur de la vie étudiante.  
Organiser les activités scolaires et parascolaires.
9. Le symbole.  
Représenter l'école dans les manifestations sociales.
10. L'intégrateur.  
Faciliter les échanges et les relations et gérer les conflits.
11. L'agent de changement.  
Promouvoir les projets nouveaux, les initiatives.

12. Le distributeur de ressources et l'intendant.  
Répartir les ressources humaines, matérielles et financières.
13. Le gestionnaire du personnel.  
Gérer toutes les ressources humaines.
14. Le promoteur.  
Travailler à une vision commune de l'école de la part des différents intervenants.
15. Le maître de salle.  
Voir au bien-être des élèves sous toutes ses formes.

L'École Nationale d'Administration Publique (ENAP), dans le cadre de son programme de supervision pédagogique, identifie huit objets de tâche de la direction d'école.

1. Curriculum/apprentissage.
2. Services aux élèves.
3. Relation école-milieu.
4. Recherche et développement.
5. Gestion des ressources humaines.
6. Gestion des ressources physiques.
7. Gestion des ressources financières.
8. Marketing.

Le MEQ dans son guide d'auto-appréciation sur les pratiques administratives et pédagogiques des directeurs d'école identifie les principales activités et techniques de gestion suivantes.

#### Activités de gestion :

- la gestion des services éducatifs de l'école;
- la gestion des ressources humaines de l'école;
- la gestion des ressources matérielles et financières de l'école;
- la participation des divers agents à la vie de l'école;
- les relations de l'école avec la famille et la communauté;
- les relations avec les élèves;
- le développement personnel dans la fonction.

#### Techniques de gestion :

- le processus de gestion;
- la prise de décision;
- la gestion des conflits;
- la supervision de l'enseignement;
- l'évaluation du rendement;
- la conduite des réunions.

Plusieurs auteurs (Duke (1989), Oliva (1989), Barth (1990), McConkey (1990), McGeaghy (1992), Moorthy (1992)) s'entendent pour identifier le directeur d'école comme étant «*le*» superviseur pédagogique (instructional supervisor), responsable donc de superviser le curriculum et la pédagogie dans l'école. Ces fonctions font référence aux tâches de supervision en lien avec le sens original du terme latin «*supervideo*» qui signifie «surveiller». Ils identifient d'ailleurs les trois plus importantes tâches des directeurs d'école qui favorisent le plus l'excellence de la formation des jeunes, comme étant : 1) superviser l'enseignement; 2) évaluer la

performance des enseignants et 3) gérer le personnel. En ce sens ils précisent que la principale fonction du directeur d'école est la supervision pédagogique, c'est-à-dire la supervision de la planification, de l'intervention et de l'évaluation des apprentissages. Ils précisent toutefois que le travail du directeur d'école est varié et fragmenté, et que les communications interpersonnelles sont primordiales. Ils s'entendent pour identifier le directeur d'école, comme étant la seule autorité fonctionnelle dans les méandres des systèmes patronaux et syndicaux ayant pour rôle de faire fonctionner l'école et de s'assurer du meilleur service aux élèves. Ils comparent les rôles de superviseur et de directeur en spécifiant que le premier est davantage orienté vers une amélioration de l'enseignement, tandis que le deuxième l'est davantage dans le sens de l'amélioration du climat organisationnel de l'école.

Barth (1990) écrit que le rôle traditionnel du directeur d'école, vu comme étant le premier pédagogue de l'école, le maître à penser, le leader pédagogique, est révolu :

The principal need no longer to be the headmaster or the instructional leader pretending to know all... The more crucial role of the principal is as head learner, engaging in the most important enterprise of the schoolhouse - experiencing, displaying, modeling, and celebrating what is hoped and expected that teachers and pupils will do (...) Successful principals, like successful college presidents these days, are successful less as charismatic authority figures than as coalition builders. The increasing specialization of teachers, for instance, signals that the principal can no longer be the master teacher well versed in instructing handicapped children, students who are gifted and talented, beginning and advanced math.

Le directeur d'école doit donc être à la fois leader, superviseur, et administrateur (manager), un rôle l'emportant sur les autres selon le contexte

situationnel. Dans son rôle d'administrateur, il gère les politiques et règlements en vigueur. Dans son rôle de superviseur il guide, encourage et motive son personnel afin d'assurer un enseignement efficace. Enfin, dans son rôle de leader, il agit de manière à inciter les autres à le suivre, en se préoccupant davantage des conditions et en laissant aux autres le soin de se diriger eux mêmes.

Au Québec, la profession de directeur d'école est régie essentiellement par deux cadres légaux. La Loi sur l'instruction publique (LIP)<sup>1</sup> et le Règlement sur les conditions d'emploi des directeurs et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques - décret 1327-84. La Loi sur l'instruction publique a pour but de préciser les procédures légales associées aux rôles et responsabilités des différents acteurs de l'éducation au Québec, soit: l'élève, l'enseignant, la direction d'école, les parents, la commission scolaire et enfin le ministre de l'éducation. Dix articles (44 à 54) sont consacrés aux fonctions et pouvoirs du directeur d'école. Ce sont :

44. Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur d'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent.

45. Le directeur d'école assiste le conseil d'orientation dans l'exercice de ses fonctions et, à cette fin :

---

<sup>1</sup> Une récente recherche québécoise (Gravel 1991) démontre que les fonctions du directeur d'école ont subi un accroissement et une complexité remarquables, particulièrement depuis la refonte de la Loi sur l'Instruction publique en juillet 1989.

- il coordonne l'élaboration du projet éducatif de l'école;
- il favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école.

46. Le directeur d'école adopte, après consultation du conseil d'orientation et du comité d'école, des mesures pour assurer la réalisation et l'évaluation des orientations déterminées pour l'école.

Il fait rapport au conseil d'orientation sur l'application de ces mesures et transmet copie de son rapport au comité d'école.

47. Le directeur d'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève tout en respectant les normes prévues par règlement de la commission scolaire.

Le directeur d'école voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention.

48. Après consultation des enseignants, le directeur d'école choisit les manuels scolaires et le matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études conformément aux critères établis par la commission scolaire.

49. Le directeur d'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant les

normes ou autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables, selon le cas.

Il s'assure qu'un enseignant qu'il affecte à l'enseignement moral et religieux, catholique ou protestant, satisfait aux conditions de qualifications exigées par le comité catholique ou le comité protestant institué par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.

50. Le directeur d'école gère les ressources matérielles et les ressources financières de l'école en appliquant, le cas échéant, les normes et autres décisions de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire.

51. Le directeur d'école détermine, après consultation du conseil d'orientation, l'utilisation des locaux de l'école sous réserve :

- des normes d'utilisation des locaux que peut établir la commission scolaire;
- des ententes que peut conclure à cette fin la commission scolaire;
- des obligations imposées par la loi pour l'utilisation des locaux de l'école à des fins électorales.

52. Le directeur d'école prépare, après consultation du conseil d'orientation, le budget annuel de l'école, le soumet à l'approbation de la

commission scolaire, en assure l'administration et en rend compte à la commission scolaire.

53. Le directeur d'école participe à l'élaboration des politiques de la commission scolaire, de même qu'à l'élaboration de la programmation et de la réglementation visant leur mise en oeuvre dans les écoles.

54. Le directeur d'école exerce aussi les fonctions et pouvoir que lui délègue, par règlement, le conseil des commissaires. À la demande de la commission scolaire, il exerce des fonctions autres que celles de directeur d'école.

Le Règlement sur les conditions d'emploi des directeurs et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques vise, quant à lui, à préciser les conditions d'emploi des directeurs d'école. Ce règlement stipule que cet emploi comporte les responsabilités suivantes :

- évaluer les besoins de l'école et définir les objectifs particuliers de l'école compte tenu des dispositions légales ainsi que des objectifs, des politiques et des règlements de la commission;
- faire les recommandations appropriées à la commission concernant la gestion des programmes et des ressources humaines, matérielles et financières de l'école;
- participer à l'élaboration des objectifs et des politiques de la commission, de même qu'à la programmation et à la réglementation visant leur mise en application dans les écoles;

- diriger et animer le personnel de l'école, fixer les standards de réalisation et évaluer le rendement de ce personnel.

## 1.2. Les connaissances, habiletés et attitudes du directeur d'école

Les fonctions du directeur d'école étant précisées, nous nous attarderons maintenant aux connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour accomplir efficacement ces fonctions. À cet effet, nous avons choisi d'associer à la trilogie des savoirs, c'est à dire, aux «savoirs», aux «savoirs-faire» et aux «savoirs-être» les concepts: «connaissances, habiletés et attitudes». Ainsi au concept des «savoirs», nous associons les termes du domaine cognitif, c'est-à-dire les : «connaissances». Au concept des «savoirs-faire», nous associons les termes du domaine psychomoteur, tels que: «habiletés, compétences, capacités et aptitudes». Au concept des «savoirs-être», nous associons les termes du domaine affectif, tels que: «attitudes, traits, attributs, qualités et comportements».

### 1.2.1. Les connaissances du directeur d'école efficace

Plusieurs chercheurs (Musella (1982) et Oliva (1989), Holdaway et Ratsoy (1991), NPBEA (1992)) ont fait des études sur les connaissances et les habiletés que devraient posséder les gestionnaires publics de demain. Ils concluent que ce sont les connaissances et les habiletés liées à la gestion du personnel, aux principes d'organisation et aux relations humaines qui sont les plus importantes. Ils considèrent le directeur d'école comme étant avant tout un leader pédagogique (instructional leader). Ils relient les connaissances générales nécessaires au leader pédagogique à trois domaines de la supervision qu'ils identifient comme étant le

développement de l'enseignement, du curriculum et du corps enseignant. Ils classifient les connaissances en trois ordres, soit : 1) les connaissances sur les méthodes et les techniques de solution de problèmes; 2) la réalité des conditions internes de l'organisation et 3) l'information qui affecte le choix des politiques, des normes et des procédures de l'organisation. Ils précisent que le directeur d'école efficace devrait posséder les connaissances suivantes :

1. L'évaluation de programme.
2. Les politiques de la Commission scolaire.
3. L'évaluation des élèves.
4. Les besoins du milieu.
5. Les méthodes d'enseignement.
6. Les stratégies de changement.
7. Les politiques du Ministère.
8. Les procédures opérationnelles.
9. Les théories d'apprentissage et leurs applications.
10. Les ressources du milieu.

Aux États-Unis, le National Policy Board for Educational Administration (NPBEA) décrit un corpus de connaissances ("*knowledge base*") comprenant huit dimensions que l'on énumère ainsi sans plus de précision<sup>2</sup> :

1. Les influences sociales et culturelles reliées à une société en changement ("*developmental influences*") sur l'école.

---

<sup>2</sup> Crégoire, R. La formation du personnel de direction de l'école, un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes. Beauport, Réginald Grégoire Inc., 1992, p. 54.

2. Les interrelations entre l'éducation et le droit, la politique et l'économie.
3. Les environnements favorables à l'apprentissage, ceci incluant l'enseignement et l'apprentissage comme tels, les processus diagnostiques, les applications de la technologie et la supervision de l'enseignement.
4. Les fonctions et les processus de la direction et de l'administration, sans oublier les applications de la technologie.
5. Les théories de l'organisation ainsi que les méthodes du changement et du développement organisationnels.
6. Les études sur les politiques et les méthodologies de l'analyse de politiques.
7. Les processus d'évaluation (au double sens d'"assessment" et d'"evaluation").
8. Les facteurs moraux et éthiques qu'impliquent l'enseignement.

#### 1.2.2. Les habiletés du directeur d'école efficace

Plusieurs auteurs (Mintzberg (1982 et 1984), Katz (1974), Laurin (1982), Musella (1982), Shower et Cantor (1985), Hoyles (1990), Girard et al. (1992) se sont penchés sur les habiletés (compétences, capacités et aptitudes) propres au directeur d'école efficace. Leurs recherches précisent que l'administrateur scolaire efficace devrait posséder les habiletés suivantes :

1. La négociation.
2. La décision.

3. L'organistion.
4. La communication.
5. La gestion des conflits.
6. Le jugement.
7. L'évaluation du personnel.
8. La résolution de problème.
9. L'évaluation de programme.
10. La planification.

Selon eux, le directeur d'école efficace doit être capable d'identifier les besoins éducatifs du milieu, de déterminer les objectifs à poursuivre, de planifier les interventions de l'école, de veiller à l'exécution du plan d'action, de travailler avec les groupes en cause et de procéder aux évaluations nécessaires. De plus, il doit être disposé au dialogue, au partage de la responsabilité, à la coopération, au service et au respect des différences. Il a la tâche de bien identifier les besoins éducatifs du milieu, de se mettre à l'écoute pour devenir un meilleur porte-parole de la conscience collective du milieu, de discerner les consensus possibles et raisonnables sur les finalités à poursuivre et les moyens à utiliser, enfin il fait participer, délègue des responsabilités et utilise les compétences de ses collaborateurs. Les auteurs poursuivent en précisant que les résultats de recherches identifient trois aspects du comportement de leader de la direction d'école susceptibles de marquer le climat de l'école, soit : 1) l'exemple ou le modelage, défini comme étant la force d'imitation qui agit sur les enseignants qui sont témoins des comportements du directeur; 2) l'encouragement, conscient ou inconscient, donné par la direction à l'égard de ce qui se passe à l'école et 3)

l'habileté du directeur à créer le consensus sur les aspects importants du climat de l'école.

Musella, après une vaste consultation des directeurs d'école à travers le Canada, identifie quatre niveaux de compétence : 1) le sens d'une vision de l'école; 2) le sens du temps approprié pour agir; 3) la capacité d'une gestion efficace et 4) la capacité d'implanter des changements.

Mintzberg identifie huit catégories d'habiletés nécessaires aux managers, soit les habiletés relatives aux pairs, de leadership, de médiation, de communication, de prise de décision, d'allocation des ressources, d'entrepreneurs et d'introspection.

Girard et al. identifient un ensemble de dimensions associées à six répertoires comportementaux qui devraient se retrouver chez une personne spécialisée en supervision pédagogique.

1. Le leadership :

- la capacité d'influencer en vue d'atteindre un objectif;
- la capacité de créer un climat de confiance en vue d'encourager les autres.

2. La communication :

- la capacité de transmettre des messages de manière à être compris;
- la capacité de comprendre le message de l'interlocuteur;
- la capacité d'activer le flux de communication;
- la capacité de stimuler la participation de l'interlocuteur.

3. La prise de décision :

- la capacité de cueillir de l'information, de l'analyser;
- la capacité de juger la qualité de l'information;
- la capacité de passer à l'action.

4. La planification :

- la capacité de définir la mission;
- la capacité de prévoir les moyens d'action et leur déroulement.

5. Le contrôle :

- la capacité de recueillir des données de contrôle;
- la capacité à expliciter les critères de contrôle.

6. L'intervention :

- la capacité personnelle d'agir;
- la capacité d'inspirer l'action des autres.

Le guide de l'Association américaine des administrateurs scolaires (American Association of School Administrator - AASA) intitulé : «Guidelines for the Preparation of School Administrators», d'abord publié en 1979, puis republié en 1983 à la suite de nombreuses consultations auprès de divers organismes tels que : «The National Conference of Professors of Educational Administration (NCPEA)», «The American Educational Research Association (AERA)» et «The National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)» se veut une analyse en profondeur des habiletés nécessaires au nouvel administrateur scolaire. Ce guide présente ce que l'AASA considère comme étant les principaux buts, compétences et composantes pédagogiques sur lesquels devraient s'appuyer les programmes de formation destinés aux administrateurs scolaires dans les collèges

et les universités. À cet effet, Hoyles, dans son livre intitulé : «Skills for Successful School Leaders» traite de huit habiletés particulières du guide de l'AASA soit les habiletés relatives à :

1. La définition et la promotion du climat de l'école.
2. L'instauration d'appuis à l'école dans l'opinion publique.
3. La planification et le développement du curriculum.
4. L'administration pédagogique.
5. L'évaluation du personnel.
6. La formation du personnel.
7. L'allocation des ressources.
8. La recherche, à l'évaluation et à la planification.

Depuis 1976, la National Association of Secondary School Principals (NASSP), avec le soutien de psychologues industriels de l'American Psychological Association, a mis sur pieds 58 centres d'évaluation des capacités et des compétences ("*assessment centers*") du directeur d'école (un tel centre a d'ailleurs été mis en place au Canada à la Western University à London). Les activités d'évaluation comprennent divers exercices, simulations et entrevues et durent deux longues journées à raison d'un évaluateur pour deux personnes. L'objet est d'évaluer le comportement des personnes en relation avec une série de douze habiletés précises que devrait posséder un directeur d'école. Ce sont :

Quatre habiletés administratives :

1. Capacité d'analyser un problème.
2. Capacité de juger d'une situation à partir de l'information disponible.

3. Capacité de planifier, de contrôler le développement d'un travail.
4. Capacité de prendre une décision.

Trois habiletés interpersonnelles :

5. Capacité de diriger.
6. Capacité de saisir de l'intérieur les personnes et les situations.
7. Capacité d'agir malgré un stress élevé.

Deux habiletés de communication :

8. Capacité de savoir parler.
9. Capacité de savoir écrire.

Trois habiletés particulières :

10. L'étendue des centres d'intérêts.
11. La motivation personnelle.
12. Les valeurs éducatives.

1.2.3. Les attitudes du directeur d'école efficace

Katz (1960), Musella (1982), Shower et Cantor (1985), Brossard & Corriveau (1988) et Hines (1993) soulignent que la majorité des recherches pour déterminer l'efficacité d'un administrateur scolaire identifient les dix attitudes suivantes :

1. La fiabilité.
2. La sincérité.
3. La consistance.
4. La flexibilité.

5. L'enthousiasme.
6. La tolérance au stress.
7. La confiance.
8. L'initiative.
9. L'énergie.
10. La conscience de sa valeur.

Brossard et Corriveau, proposent un cadre de référence sur les qualités, les attitudes et les comportements qui, essentiellement font de bons directeurs d'école. D'après eux le bon directeur d'école est :

- disponible, présent, accessible;
- humain et habile dans les relations humaines (a une grande capacité d'écoute, est proche des enseignants, fait confiance aux enseignants et veille à les soutenir, est compréhensif, juste, calme, discret, chaleureux, de bonne humeur avec une pointe d'humour);
- leader démocratique (est l'âme de son école, consulte et utilise les ressources de chacun, prend des décisions et s'y tient, fait preuve d'un dynamisme communicatif);
- animateur pédagogique (sait ce qui se passe à l'école, se préoccupe de pédagogie, stimule, motive et encourage les enseignants, contribue au développement pédagogique de leur école);
- gestionnaire efficace (a le sens de l'organisation, délègue des responsabilités, donne des moyens, exerce leur pouvoir en défendant les intérêts de l'école);

- exigeant et cohérent (exprime ses attentes clairement, les adaptent à chaque individu, rencontre chaque personne individuellement).

Selon Shower et Cantor, les caractéristiques du directeur d'école expérimenté sont :

- se distingue par son aptitude à trouver une interprétation claire et complète, lui permettant de passer à l'étape de la solution;
- s'intéresse davantage aux connaissances qu'aux sentiments;
- considère les contraintes ou les obstacles comme des problèmes mineurs à régler ou des éléments qu'il peut maîtriser, ce qui l'amène à interpréter le problème de façon à pouvoir le résoudre;
- consulte davantage les autres sur la solution à retenir et cherche à la faire accepter par le plus grand nombre;
- fait montre d'une plus grande cohérence (interprète plus largement);
- garde invariablement son calme et a une confiance relativement grande en ses capacités;
- est capable de déterminer rapidement les éléments nouveaux d'un problème tout en reconnaissant un grand nombre de ses caractéristiques familières;
- est capable et désireux de maîtriser ses pensées et ses plans (méthodes utilisées pour régler les problèmes et son approche judicieuse d'un problème à l'étape de l'interprétation);
- envisage plusieurs possibilités d'interpréter une situation;
- aborde les problèmes de façon positive, sans émotion, avec une grande confiance en lui-même.

### 1.3. La formation du directeur d'école

À la lumière des informations relatives aux connaissances, habiletés et attitudes nécessaires au directeur d'école efficace, voyons comment celles-ci sont véhiculées dans le cadre de la formation du directeur d'école.

Nous nous servons d'abord des précisions d'Archambault (1973) afin de définir les concepts de «formation» (initiale, de base, fondamentale, spécialisée, professionnelle) et de «perfectionnement» (continu, en cours de fonction, spécifique). Ce dernier définit la formation comme : «une transformation de l'individu (acquisition de connaissances, adoption d'attitudes ou apprentissage de gestes) déterminée par la transmission de nouveaux contenus de pensée, de nouveaux principes de jugement ou de nouveaux modes d'action». Selon lui, la «formation de base» s'identifie aux études primaire et secondaire, tandis que celle qui concerne les études supérieures s'appelle «formation spécialisée ou professionnelle». Chez les cadres scolaires, poursuit-il, la «formation spécialisée» est une nécessité, elle implique une formation théorique et pratique. On peut parler de «formation des cadres scolaires» dans deux cas précis : celle qui concerne les nouveaux cadres et celle qui concerne les cadres mutés de postes. La formation coïncide donc avec le début de l'application, de la mise en pratique, de l'entrée en fonction du sujet formé. Cela nous conduit donc à examiner la notion de perfectionnement comme un complément de la formation. En effet, selon Archambault, le perfectionnement est : «l'ensemble des activités didactiques visant, pendant toute la durée de la vie professionnelle, au maintien et à

l'adaptation de la formation spécialisée». Le perfectionnement consiste en un prolongement des connaissances et des attitudes déjà acquises dans le but de les améliorer de les rendre plus parfaites.

Au Québec, une gamme variée de programmes de formation spécialisée associées aux études supérieures est offerte au candidat qui désire orienter sa carrière en administration scolaire. Parmi celles-ci notons les programmes de certificat, de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat offerts par un bon nombre d'universités québécoises. Toutefois, différentes initiatives intéressantes se développent en certains milieux, aux fins de dépister, d'évaluer et de sélectionner des candidats enseignants pour la relève de gestion. L'une d'entre elles a donné lieu au programme « DECADE » (Programme de développement de cadres d'école) et a pris naissance dans le région de la Montérégie. De plus, différents programmes de formation sont offerts aux directeurs d'école en exercice. Ces programmes sont de deux ordres, premièrement, les programmes d'introduction, tel que le programme d'introduction à la gestion de l'école publique (PIGEP) de l'Ecole Nationale d'administration Publique (ENAP) et le programme d'introduction à la direction d'une école (PIDEC) de l'Université de Sherbrooke et deuxièmement, les programmes de formation continue tels que les colloques, congrès, sessions sur mesure et spécifiques.

Il y a donc trois types de formation possible, la formation spécialisée, la formation d'introduction et la formation continue. Toutefois, parmi celles-ci, seule la formation spécialisée réfère à la notion de formation qui nous préoccupe, puisque la formation d'introduction et la formation continue sont destinées aux

directeurs d'école qui sont déjà en fonction. Il nous semble donc y avoir un besoin pour un nouveau type de formation se situant entre la formation spécialisée et la formation d'introduction qui aurait la caractéristique de veiller à préparer le directeur d'école «avant» son accession à la fonction. Ceci nous permet donc de préciser que la formation initiale du directeur d'école est cette période qui se situe dans la transition entre ses responsabilités de praticien de l'enseignement<sup>3</sup> et celles associées à la gestion pédagogique et administrative d'une école.

Nous avons vu précédemment que deux cadres légaux régissent la profession de directeur d'école au Québec. L'une d'entre elle - Le Règlement sur les conditions d'emploi des directeurs et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques - nous intéresse particulièrement en raison des exigences de formation qu'elle stipule. En effet, les qualifications minimales qui y sont énumérées, précisent que pour accéder à la fonction de premier niveau, c'est à dire au poste de directeur d'école, primaire ou secondaire, le candidat doit détenir :

- un diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié<sup>4</sup>;
- huit années d'expérience pertinente ou cinq années d'expérience pertinente lorsque l'école à diriger ne comporte pas la présence d'un directeur adjoint;

---

<sup>3</sup> Bien qu'il y ait quelques exceptions, (ex: psychologues, conseillers pédagogique...) la très grande majorité des directeurs d'école proviennent du corps enseignant.

<sup>4</sup> En Ontario, il s'agit soit d'une maîtrise ou d'un doctorat considéré comme approprié par le Ministre; soit d'une qualification de "*Specialist*" ou de "*Honour Specialist*" dans une discipline ou un champ d'étude; soit encore, une double qualification comme "*specialist*".

- une autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le ministre de l'Éducation.

Pour ce qui est des qualifications minimales nécessaires à l'accession à la fonction de deuxième niveau, c'est à dire au poste de directeur adjoint d'école, primaire ou secondaire, le candidat doit détenir :

- un diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation approprié;
- cinq années d'expérience dans un emploi d'enseignement;
- une autorisation personnelle permanente d'enseigner décernée par le ministre de l'Éducation.

Parmi les pays qui offrent des programmes de formation spécialisée à leur personnel de direction d'école, mentionnons, entre autres, la France, l'Australie et, plus près de nous, les Etats Unis et d'autres provinces canadiennes. Bien que ces programmes de formation soient institutionnalisés depuis plusieurs années chez nos voisins du sud, il semble que leur utilité et leur valeur soit remise en question par différents chercheurs. Ceux-ci (Duke (1987) et Murphy et Hallinger (1987), Oliva(1989), Barth (1990), Hoyles (1990), Musella (1990), NPBEA (1990), NASSP (1991)) portent un regard très critique sur le contexte actuel de la formation des administrateurs scolaires aux Etats Unis. Ils mentionnent qu'un certain consensus s'est développé autour du concept de : «l'inefficacité des méthodes traditionnelles de formation en administration scolaire». D'après eux, peu de praticiens accordent à leur formation une quelconque influence sur leur pratique d'administrateur scolaire ou de superviseur. Ils défendent la thèse selon laquelle l'amélioration du

système d'éducation doit passer d'abord par l'amélioration des compétences de l'administrateur scolaire et non par une accumulation de crédits de formation universitaire.

Il semble donc que le «*one-best-model*» identifié comme étant une formation universitaire traditionnelle, impliquant des cours magistraux, une accumulation de crédits et menant à une certification (a standardized, university-based, classroom-focused, credit-driven, and licensure-directed approach to preparation) est révolue. En effet, ils insistent pour que la formation dite «traditionnelle» associée à une accumulation de crédits universitaires cède sa place à un autre type de formation plus pratique. Ils mentionnent que l'écart entre la formation magistrale et le contexte réel de travail de ces derniers, peut être comblé par ce qu'ils appellent : «*staff development and in-service activities*». Ils proposent donc des changements qui concernent un programme de formation cohérent, visant des problèmes concrets, à la fois pratique et théorique (the action sciences at work). Ils insistent sur le fait que les leaders pédagogiques (instructional leaders) efficaces doivent être préparés à faire face à des situations qui constituent un ensemble complexe d'intentions, d'activités, de personnes et de relations. Ces situations demandent plus que certaines compétences et habiletés, leur gestion exige une variété d'habiletés, de techniques et de jugements professionnels adaptés aux besoins particuliers du moment. À cet effet, Ethier (1989) écrit :

La formation d'un gestionnaire nécessite une intervention dans trois domaines: 1) une intervention au niveau des connaissances pour que l'individu acquière un certain savoir, car toute profession possède un ensemble de connaissances qui en constituent la base essentielle; 2) une intervention au niveau du savoir-faire, c'est à dire des aptitudes et des habiletés innées, personnelles ou naturelles qui demandent à être développées et exploitées, et celles qui peuvent être acquises par la formation,

l'expérience ou la pratique (on réfère ainsi aux habiletés propres au gestionnaire); et 3) une intervention au niveau des attitudes ou du savoir-être, tout ce domaine ou cette dimension psychosociale qui influence les comportements appropriés pour mieux réussir le travail en gestion.

De nombreuses «écoles» véhiculent ce principe du «*new movement in administration training*» en basant leur formation sur des considérations plus pratiques que théoriques. Ces écoles n'accueillent pas uniquement des directeurs d'école en exercice, mais aussi des enseignants qui envisagent une carrière en administration scolaire, mentionnons à titre d'exemple :

- Center for Advancing Principals' Excellence (APEX);
- National Academy for School Executives;
- American Association of School Administrators guidelines for the preparation of school administrator;
- Maryland Professional Development Academy;
- North Carolina Leadership Institute for Principals;
- Peer-Assisted Leadership;
- Harvard Principals' Center;
- Institute of Educational Administration in Australia;
- Facilitating /I/D/E/A/ Principals' Collegial Support Groups as a Means of Professional Development and School Improvement;
- Lewis and Clark College's Summer Institute for Beginning School Administrators.

La méthodologie de formation utilisée par ces «écoles» s'appuie sur l'idée qui veut qu'en observant et en interviewant l'un de ses pairs, puis en étant à son tour observé et interviewé par lui dans certaines conditions, un directeur d'école

peut devenir plus conscient de sa pratique professionnelle et, par voie de conséquence, découvrir ce qui lui manque comme connaissances et habiletés. Cette formation est donc basée sur une réflexion, un partage, une auto-analyse des pratiques de gestion des leaders scolaires dans le but de leur faire mieux comprendre leur contexte de travail et ainsi de mieux gérer les situations problématiques qu'ils rencontrent. A cet effet, Barth écrit :

When principal reflect thoughtfully about the work they do, analyse that work, clarify and reveal their thinking through spoken and written articulation, and engage in conversation with others about that work, both they and their colleagues will better understand their complex schools, the tasks confronting them, and their own styles as leaders. And understanding schools is the single most important precondition for improving them.

Ce «*new movement in administrative training*» veut que la préparation à la fonction et le développement professionnel du directeur d'école soient davantage liés à l'aspect pratique de ses fonctions contrairement à l'exclusivité d'une formation théorique. Cette position est d'ailleurs présentée dans le rapport «*Leaders for America's Schools (1987)*» émanant d'une commission mise sur pied par l'«*University Council for Educational Administration (UCEA)*» qui met de l'avant des propositions relatives à la sélection et la formation des administrateurs scolaires. Compte tenu de l'objet de notre étude, nous retenons particulièrement celles-ci :

1. La formation offerte dans les universités doit être différente pour les personnes qui s'orientent vers l'enseignement et la recherche en administration de l'éducation et celles qui veulent devenir des

administrateurs scolaires. La formation spécifique de ces derniers doit avoir comme fondements les cinq composantes suivantes :

- l'étude de l'administration;
- l'étude des éléments techniques qui sont au centre de l'administration scolaire et l'acquisition d'habiletés administratives essentielles;
- l'application des méthodes et des résultats de la recherche aux problèmes concrets de l'école;
- une formation pratique supervisée;
- une démonstration de la compétence acquise.

2. C'est dans une large mesure, à plein temps et en étant intégré à l'intérieur d'un groupe qui poursuit la même formation, que l'on doit se préparer à devenir un directeur d'école.

3. La formation des administrateurs scolaires doit ressembler à celle qui prévaut dans les écoles professionnelles où on allie l'étude théorique, l'observation de la réalité, la recherche appliquée et une pratique supervisée. La logique inhérente à la formation professionnelle, et appropriée dans les circonstances, consiste à introduire d'abord les étudiants à la théorie et à la recherche, puis à les orienter progressivement vers le monde de la pratique.

4. L'obtention d'un permis comme administrateur scolaire dépendra, non du nombre de cours suivis, mais d'une maîtrise vérifiée de certaines habiletés, connaissances et attitudes. Ce permis aura deux niveaux. Celui du

premier niveau pourra être obtenu après la réussite d'un programme de formation approuvé par l'Etat mais avant l'entrée en fonction, tandis que celui du second niveau ne sera accessible qu'aux administrateurs qui, durant au moins trois ans à temps complet, auront démontré une compétence jugée satisfaisante comme administrateur scolaire.

Parmi les écrits traitant de la formation du directeur d'école, celui qui a retenu le plus notre attention au niveau de son contenu est le modèle de la «National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)» présenté dans le cadre de la National Commission for Principals in 1990 aux États-Unis. Fruit de la collaboration de plus de dix organisations professionnelles dont la «National Association of Elementary School Principals (NAESP)» et la «National Association of Secondary School Principals (NASSP)», ce modèle propose 21 indicateurs regroupés en quatre domaines pour déterminer la compétence ("*performance*") d'un directeur d'école, soit :

A - Domaines fonctionnels : Ces domaines concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'école. Ils assurent le fonctionnement de l'établissement et la base de son projet éducatif. Ce sont :

1. La capacité de diriger.
2. La capacité de réunir une information appropriée.
3. La capacité d'analyser un problème.
4. Le jugement.
5. L'utilisation appropriée des ressources humaines notamment.

6. La capacité de passer à l'action.
7. La délégation des tâches et des responsabilités.

B - Domaines des programmes : Ces domaines attirent l'attention sur le cadre et l'étendue du projet éducatif de l'école. Ils se rapportent à ce qui constitue le noyau «technologique» de l'école ("*core technology of schools*"), l'enseignement, et aux services, activités et ressources qui le soutiennent. Ce sont:

8. Le choix et l'adaptation générale des programmes d'études.
9. L'application concrète d'un curriculum.
10. L'orientation des élèves et leurs activités hors programme.
11. La formation continue du personnel, enseignant en particulier.
12. La mesure et l'évaluation (des élèves, du personnel et de l'école).
13. La répartition des ressources (humaines, financières et matérielles).

C - Domaines interpersonnels : Ces domaines mettent en relief la haute portée des relations interpersonnelles au sein d'un école. Ils reconnaissent toute la valeur que revêtent les relations humaines dans la réalisation des objectifs personnels et professionnels des personnes et l'atteinte des buts de l'organisation. Ce sont :

14. La capacité de motiver les autres.

15. La capacité de saisir par l'intérieur les personnes et les situations.
16. L'expression orale.
17. L'expression écrite.

D - Domaines contextuels : Ces domaines reflètent le monde des idées et des rapports de forces à l'intérieur desquels l'école opère. Ils s'appuient sur une exploration des influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes, qui agissent sur l'école. Ce sont :

18. Les valeurs philosophiques et culturelles.
19. Les lois, les règlements et les politiques.
20. Les politiques relatives à l'éducation et les influences politiques (y compris celles provenant de divers groupes d'intérêts).
21. Les relations avec l'opinion publique et avec les médias.

En guise de conclusion à cette analyse du contexte de la formation du directeur d'école, nous retenons que le contexte de la formation des directeurs d'école semble être problématique même là où cette formation est institutionnalisée depuis des années (Etats-Unis) et qu'il est nécessaire d'orienter cette formation vers des considérations plus pratiques que théoriques. En effet, nous avons vu que de nombreuses recherches démontrent qu'une formation plus pratique permet au directeur d'école de mieux se préparer pour faire face aux

problèmes rencontrés au cours de ses fonctions et ainsi être plus efficace. L'importance à accorder à ces recherches est primordiale afin de profiter des succès de l'une et d'éviter de répéter les coûteuses erreurs de l'autre. Toutefois, le contexte situationnel de recherche qui nous préoccupe se situant non pas aux États-Unis, mais au Québec, nous nous permettons de rappeler cette réflexion de Girard et al. (1992) :

La gestion scolaire au Québec s'inspire largement des modèles organisationnels américains, tout en se gardant de les copier ou de les imiter aveuglément car, le système éducationnel québécois a des attentes qui ne peuvent être comblées que par des modèles organisationnels beaucoup plus flexibles et humains.

Nous retiendrons donc que tout programme de formation lié au développement professionnel du directeur d'école devrait se soucier davantage de l'aspect pratique de la formation. Les acquis relatifs à l'aspect théorique, sur lesquels il nous semble que les formateurs se sont davantage penchés au cours des dernières années ne devraient toutefois pas être diminués pour autant.

#### 1.4. Les objectifs de cette recherche

Nous avons pu constater que le domaine de la formation du directeur d'école a suscité beaucoup d'écrits. Toutefois, peu de recherches ont porté sur la formation initiale du directeur d'école et encore moins sur la formation initiale du directeur d'école au Québec.

Cette recherche vise à mieux comprendre les besoins de préparation à la fonction de direction d'école. Elle s'effectue dans le cadre d'un mandat de la Fédération des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)<sup>5</sup> qui veut vérifier la perception des directeurs d'école envers la formation initiale du personnel de direction d'école.

La présente recherche a également comme objectif de vérifier s'il y a des différences de perception chez les répondants en fonction de l'âge, de l'appartenance sexuelle, du poste occupé et de l'expérience dans la fonction.

Cette recherche ne soutient toutefois pas une analyse exhaustive de l'ensemble des éléments relatifs à la formation du directeur d'école, elle se limite à analyser la perception du personnel de direction d'écoles primaire et secondaire publiques, francophone, membre d'associations affiliées à la FQDE et ne tiendra donc pas compte de la perception des directions d'école anglophones, des directions d'école membres d'associations non-affiliées<sup>6</sup> à la FQDE, des directions générales, du personnel enseignant et des directions d'école à temps partiel.

De plus, cette recherche ne vise pas à établir quelque lien que ce soit entre les contenus de formation et la dimension physique d'une école, la taille de sa clientèle ou de son personnel. Elle ne vise pas non plus à faire une évaluation comparative des programmes de formation précités, ni de proposer une

---

<sup>5</sup> La FQDE est composée de 28 associations regroupant 2 728 membres répartis sur tout le territoire québécois.

<sup>6</sup> En l'occurrence l'Association des directions d'école de Montréal (ADEM) et l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE) représentant environ 700 membres.

modélisation d'un programme de formation spécialisée pour les directions d'école. Enfin, cette recherche n'a pas la prétention de vouloir aboutir à une intervention auprès de la FQDE ou encore du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

### 1.5. Les questions de recherche

Quelle est la perception des répondants envers l'importance des 21 domaines du modèle dans le cadre d'un programme de formation initiale du directeur d'école au Québec?

Existe-t-il des différences de perception entre les directeurs d'école en fonction de leur âge (34 ans et moins, 35 - 44 ans, 45 - 54 ans et 55 ans et plus)?

Existe-t-il des différences de perception entre les directrices d'école et les directeurs d'école?

Existe-t-il des différences de perception entre les directeurs d'école en fonction de leur poste (directeur d'école primaire, directeur-adjoint au primaire, directeur d'école secondaire et directeur-adjoint d'école secondaire)?

Existe-t-il des différences de perception entre les directeurs d'école en fonction de leur expérience dans la fonction (7 ans et moins, 8 - 14 ans et 15 ans et plus)?

## CHAPITRE 2

### CONTEXTE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre traitera de la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche et plus précisément de la sélection du modèle, de l'instrument de mesure, des caractéristiques de l'échantillon, des caractéristiques des répondants et du traitement statistique.

Précisons d'abord que dans le but de recueillir nos données, nous étions davantage intéressés par le questionnaire de sondage. Ce genre de questionnaire nous semblait des plus adaptés avec notre intention de recherche car selon Bordeleau (1987), «...il a pour objectif principal de dresser le portrait d'une réalité à un moment précis dans le temps». En effet, Bordeleau définit le questionnaire de sondage comme étant : «Un instrument de mise en forme de l'information fondé sur une cueillette de réponses à un ensemble de questions posées généralement à un échantillon représentatif d'une population». (Backstrom et Hursh, 1963; Blais, 1984). De plus, parmi les trois types de sondage (ponctuel, à tendance et panel), le sondage ponctuel attirait plus particulièrement notre attention puisqu'il permettait la description, à un moment donné, de certaines caractéristiques d'un milieu ou d'une population. Enfin, ce type d'instrument est plus simple d'utilisation, s'analyse plus rapidement, est peu coûteux et s'adapte plus facilement au contexte géographique qui nous occupe.

## 2.1. La sélection du modèle

Notre étude porte sur les connaissances, les habiletés et les attitudes que devrait développer tout bon programme de formation initiale du directeur d'école. À partir d'une recension substantielle mais non exhaustive des écrits ayant trait aux connaissances, habiletés et attitudes du directeur d'école efficace, nous avons choisi le modèle de la NPBEA. Les raisons qui nous ont motivé à retenir celui-ci sont dûes au fait que le modèle de la NPBEA présente les principales caractéristiques des autres modèles, il est bien plus récent (1990), il couvre l'ensemble de la fonction (le domaine des programmes ne semble pas être aussi bien couvert par les autres modèles) et il s'adapte bien au contexte de notre préoccupation. De plus, il nous semble que le modèle de la NPBEA est davantage inclusif, en raison de la forte influence exercée par les modèles de la NASSP, de la NAESP et de la AASA. En effet, élaboré dans le cadre de la «National Commission for Principalship» en 1990 à laquelle participaient des représentants de ces trois associations, le modèle de la NPBEA est le fruit de la collaboration de plus de dix organisations professionnelles qui désiraient uniformiser les critères de préparation et de certification des directeurs d'école aux Etats-Unis. Ce regroupement est composé de représentants des dix organisations professionnelles suivantes :

«American Association of Colleges for Teacher Education»

«American Association of School Administrator»

«Association for Supervision and Curriculum Development»

- «Association of School Business Officials»
- «Council of Chief State School Officers»
- «National Association of Elementary School Principals»
- «National Association of Secondary School Principals»
- «National Council of Professors of Educational Administration»
- «National School Board Association»
- «University Council for Educational Administration»

## 2.2. L'instrument de mesure

Notre première tâche a été de traduire le modèle de la NPBEA en utilisant les termes les plus couramment utilisés dans la documentation francophone. Nous avons ensuite demandé à un groupe d'intervenants du monde scolaire de se prononcer sur la sélection, la pertinence et l'interprétation de cette traduction (annexe I). Ce groupe était composé d'un directeur d'école primaire, de trois directrices d'école primaire, d'un directeur d'école secondaire, d'un directeur des services de l'enseignement, d'une conseillère pédagogique en français-mathématique au primaire, d'un conseiller pédagogique en français-mathématique au secondaire et d'un directeur général.

Cette consultation nous a permis de proposer des descripteurs plus précis et plus respectueux de la réalité québécoise que ce qu'une traduction littérale nous aurait permis d'atteindre. Nous tenons à préciser que les descripteurs des domaines sont présentés sous forme d'habiletés en raison du caractère davantage

opérationnel de ces dernières, caractère nécessaire à la clarté et à la précision d'un questionnaire. Cependant, à la lecture de plusieurs de ces habiletés, on peut noter qu'elles impliquent des connaissances et des attitudes.

Cet exercice a donné lieu à la première version du questionnaire de recherche (annexe II) qui fut l'objet d'une deuxième validation lorsque soumis à un groupe de douze directeurs d'école primaire et secondaire de la région Abitibi-Témiscamingue. Les répondants y étaient invités à indiquer le niveau d'importance qu'ils accordaient à chaque dimension du modèle selon une échelle de Likert en cinq points soit :

1. Très important.
2. Important.
3. Plus ou moins important.
4. Peu important.
5. Pas important du tout.

L'analyse des résultats nous a permis de constater que le degré d'importance des répondants ne variait guère d'un domaine à l'autre, indépendamment de leurs caractéristiques. En effet, tous les domaines étaient considérés comme très importants ou importants par ces répondants. Nous avons donc ajouté quatre questions visant à classer, par ordre d'importance, les domaines de chacune des quatre catégories. Toutes les catégories étant, à nos yeux, nécessaires dans le cadre d'une formation initiale, nous nous sommes limités à demander un classement interne des domaines de chaque catégorie et ce dans le but de respecter la place de chaque catégorie au sein du modèle.

Ce deuxième exercice nous a permis de proposer une version définitive de notre questionnaire, comportant dorénavant deux sections, permettant aux répondants de se prononcer sur la formation initiale du directeur d'école au Québec.

Dans la première partie du questionnaire, les répondants étaient invités à effectuer deux tâches spécifiques, soit : 1) encercler le chiffre correspondant à l'importance accordée à chaque domaine du modèle d'après la légende proposée et 2) effectuer un classement des domaines de chacune des quatre catégories du modèle.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les répondants étaient invités à préciser leurs caractéristiques personnelles selon les variables suivantes :

- âge;
- sexe;
- poste occupé (ie: directeur ou adjoint, primaire ou secondaire);
- nombre d'années d'expérience dans la fonction de direction;
- diplôme détenu.

### 2.3. Les caractéristiques de l'échantillon

Le questionnaire de recherche a été posté en mai 1993, à un échantillon de 200 directions d'école primaire et secondaire, sélectionnés, au hasard, par procédé

informatique, à même la liste des membres de la FQDE. Ces 200 directeurs représentaient 8 % de la population totale des membres de la FQDE qui s'élevait alors à 2 506 membres actifs<sup>7</sup>.

Les tableaux 1, 2, 3 et 4 visent à nous permettre de dresser un portrait des 200 directeurs d'école membres de l'échantillon. L'appartenance sexuelle (sexe) et la représentativité par association y seront analysées en fonction des catégories suivantes :

- direction primaire (DP);
- direction-adjointe au primaire (DAP);
- direction secondaire (DS);
- direction-adjointe au secondaire (DAS);
- direction de centre d'éducation des adultes (DC);
- direction-adjointe de centre d'éducation des adultes (DAC).

### 2.3.1. L'appartenance sexuelle (sexe)

Le tableau 1 présente la répartition des répondants selon leur appartenance sexuelle.

---

<sup>7</sup> Ce chiffre ne tient pas compte des membres de l'Association québécoise des directeurs et directrices d'école retraités (AQDER).

**TABLEAU 1**  
**Répartition de l'échantillon selon l'appartenance sexuelle (sexe)**

	DP	DAP	DS	DAS	DC	TOTAL	%
<b>Femmes</b>	34	8	5	6	-	53	26,5 %
<b>Hommes</b>	76	7	29	33	2	147	73,5 %
<b>Total</b>	110	15	34	39	2	200	100 %

Cette répartition de l'appartenance sexuelle de l'échantillon se compare assez bien à la proportion de femmes (31,2 %) et d'hommes (68,8 %) membres de la FQDE.

### 2.3.2. La représentativité par association

Le tableau 2 présente la répartition de l'échantillon au sein des 28 associations membres de la FQDE et démontre que notre échantillon se distribue sur tout le territoire québécois.

### 2.3.3. Le poste

Le tableau 3 présente la répartition (en nombre et en pourcentage) des membres des 27 associations<sup>8</sup> de la FQDE selon les postes de direction, tandis que le tableau 4 présente la répartition (en nombre et en pourcentage) des titulaires des différents postes de direction faisant partie de notre échantillon.

---

<sup>8</sup> La 28e association étant l'Association québécoise des directeurs et directrices d'école retraités (AQDER).

**TABLEAU 2**  
**Répartition de l'échantillon selon les associations**

#	ASSOCIATION	DP	DAP	DS	DAS	DC	TOTA L
0100	Bas du fleuve	2	-	5	2	-	9
0200	Centre du Québec	6	1	1	3	-	11
0300	Rive-Sud	5	1	2	2	-	10
0400	Champlain	9	-	2	6	-	17
0500	Sault-St-Louis	3	-	-	1	-	4
0600	Gaspésie	4	-	1	-	-	5
0700	Des Cantons, Dav. Provençal	2	-	-	3	-	5
0800	Lanaudière	5	-	1	2	-	8
0900	Laurentides	8	3	2	3	-	16
1000	Le Gardeur	5	-	-	-	-	5
1100	Le Royer	2	-	-	3	-	5
1300	Abitibi-Témiscamingue	7	2	5	1	1	16
1400	Ouest de Montréal	3	-	-	1	-	4
1500	Quest du Québec	6	2	2	4	-	14
1600	Québec	1	-	-	-	1	2
1800	Haute Côte-Nord	1	-	-	-	-	1
1900	Nord-Est Québécois	1	-	2	-	-	3
2000	ADERY-91	6	1	1	-	-	8
2100	Saguenay-Lac-St-Jean	6	-	-	1	-	7
2200	Estrie	7	1	4	2	-	14
2300	Mauricienne	3	1	1	1	-	6
2400	Du Suroît	5	-	2	1	-	8
2500	Région de l'Acier	3	-	-	-	-	3
2600	Laval	1	-	2	-	-	3
2800	Hors-Associations (retraités)	1	-	-	-	-	1
2900	Des Mille-Iles	3	1	1	3	-	8
3000	Des Manoirs	2	2	-	-	-	4
3100	Des Ecores	3	-	-	-	-	3
	<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>15</b>	<b>34</b>	<b>39</b>	<b>2</b>	<b>200</b>

TABLEAU 3

## Répartition des membres de la FQDE selon le poste

« Postes »	DP	DAP	DS	DAS	DC	DAC	TOTAL
<b>Nombre</b>	1 260	236	329	672	4	5	2 506
<b>%</b>	50,3 %	9,4 %	13,1 %	26,8 %	0,20 %	0,20 %	100 %

Source: Statistiques de la FQDE en date du 18 juin 1993.

TABLEAU 4

## Répartition de l'échantillon selon le poste

Catégories	DP	DAP	DS	DAS	DC	DAC	TOTAL
<b>Nombre</b>	110	15	34	39	2	-	200
<b>%</b>	55 %	7,5 %	17 %	19,5 %	1 %	-	100 %

Ces proportions respectent sensiblement celles de la FQDE qui s'élève à 59,7 % chez les directeurs du primaire, à 39,9 % chez les directeurs du secondaire et 0,4 % chez les directeurs de centre.

#### 2.4. Les caractéristiques des répondants

Des 200 questionnaires postés en mai 1993, 95 ont été retournés dans les délais prévus. Toutefois, quatre ont dû être annulés pour diverses raisons (questions sans réponses, non respect des consignes, etc.). De plus, notre objectif étant de mesurer la perception des directeurs d'école primaire et secondaire en

exercice, nous n'avons pas retenu les deux questionnaires provenant des directions de centre d'éducation aux adultes et le questionnaire provenant d'un membre de l'Association québécoise des directeurs et directrices d'école retraités (AQDER). Enfin, nous tenons à préciser que dans le but d'obtenir une meilleure participation, nous avons prolongé la date d'échéance pour retourner le questionnaire de près de trois mois, c'est-à-dire du 10 juillet au 31 octobre 1993 et en avons avisé les membres de l'échantillon par l'entremise des conseillers en relations professionnelles de chaque association ainsi que par un article dans la revue «Les Manchettes<sup>9</sup>». Aucun nouveau questionnaire n'ayant été reçu à cette date, nous avons entrepris d'effectuer l'analyse des résultats à partir des 88 questionnaires disponibles. Notre pourcentage de participation s'élevant à un pourcentage de 44%.

Nous nous servons des données relatives à l'appartenance sexuelle, à l'âge, au poste, à l'expérience dans la fonction et à l'expérience dans le domaine de l'éducation, tirées de la deuxième section du questionnaire, intitulée: «Observations complémentaires» pour dresser le portrait des 88 répondants selon les quatre catégories de poste suivants :

- direction primaire (DP);
- direction-adjointe au primaire (DAP);
- direction secondaire (DS);
- direction-adjointe au secondaire (DAS);

---

<sup>9</sup>

La revue «Les Manchettes» est une publication de la FQDE.

#### 2.4.1. L'appartenance sexuelle (sexe)

Le tableau 5 présente la répartition des répondants selon leur appartenance sexuelle. Ces résultats indiquent que la proportion des répondants se situe à 31,8 % de femmes et à 68,2 % d'hommes, ce qui se compare avantageusement avec la proportion de 31,2 % de femmes et de 68,8 % d'hommes membres de la FQDE.

**TABLEAU 5**  
**Répartition des répondants selon le sexe**

« Sexe »	DP	DAP	DS	DAS	TOTAL	%
<b>Femmes</b>	15	6	4	3	<b>28</b>	<b>31,8 %</b>
<b>Hommes</b>	34	3	14	9	<b>60</b>	<b>68,2 %</b>
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>88</b>	<b>100 %</b>

#### 2.4.2. L'âge

Le tableau 6 présente la répartition des répondants selon leur âge. Ces résultats démontrent que la majorité des répondants (64,8 %) se situent dans la catégorie des 45 à 54 ans.

#### 2.4.3. Le poste

Le tableau 7 présente la répartition des répondants selon le poste de direction occupé. Tout en respectant sensiblement la répartition des membres de la FQDE présentée au tableau 3, ces résultats indiquent que près de 70 % des répondants sont du primaire. De plus, il apparaît que des 125 directeurs du primaire échantillonnés, 58 ont retourné leur questionnaire pour un pourcentage

de participation de 46,4 % par rapport à 41,1 % pour les 30 directeurs du secondaire qui ont fait de même sur une possibilité de 73.

**TABLEAU 6**

**Répartition des répondants selon leur âge.**

« Age »	DP	DAP	DS	DAS	TOTAL	%
34 ans et -	-	-	-	-	0	0 %
35 @ 44 ans	10	4	5	3	21	23,9 %
45 @ 54 ans	32	5	12	6	57	64,8 %
55 ans et +	7	-	1	3	10	11,3 %
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>88</b>	<b>100 %</b>

**TABLEAU 7**

**Répartition des répondants selon le poste**

« Poste »	DP	DAP	DS	DAS	TOTAL
<b>Nombre</b>	49	9	18	12	88
<b>%</b>	55,7 %	10,2 %	20,5 %	13,6 %	100 %

**2.4.4. Le nombre d'années d'expérience dans la fonction**

Le tableau 8 présente la répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience dans la fonction. Ces résultats indiquent que la majorité des répondants (46,6 %) se situent dans la catégorie des 15 ans et plus.

**TABLEAU 8**  
**Répartition des répondants selon le nombre d'années**  
**d'expérience dans la fonction**

« Expérience »	DP	DAP	DS	DAS	TOTAL	%
7 ans et -	15	5	3	10	33	37,5 %
8 - 14 ans	9	0	5	0	14	15,9 %
15 ans et +	25	4	10	2	41	46,6 %
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>88</b>	<b>100 %</b>

#### 2.4.5. L'expérience dans le domaine de l'éducation

Le tableau 9 présente la répartition des répondants selon l'expérience dans le domaine de l'éducation au moment de la première nomination à un poste de direction. Ces résultats indiquent que la majorité des répondants (34 %) détenaient entre cinq et neuf ans d'expérience dans le domaine de l'éducation au moment de leur première nomination à un poste de direction. De plus, ceux-ci se retrouvent plus particulièrement au primaire dans une proportion de 57 %. Compte tenu du fait que la politique administrative et salariale des directions d'école exige un minimum de cinq et huit années d'expérience en enseignement, respectivement au niveau primaire et secondaire, ces résultats semblent indiquer que peu d'enseignants de carrière s'intéressent à la fonction de direction. Enfin, il est intéressant de noter que parmi les sept directeurs d'école ayant quatre ans et moins d'expérience dans le domaine de l'éducation au moment de leur nomination, six sont issus de la catégorie des directeurs ayant 15 ans et plus d'expérience dans la fonction. Cela devrait-il nous convaincre que les qualifications

minimales de la politique administrative et salariale sont davantage respectées aujourd'hui qu'auparavant? Certains en douteront.

**TABLEAU 9**

**Répartition des répondants selon l'expérience dans le domaine de l'éducation**

« Expérience »	DP	DAP	DS	DAS	TOTAL	%
<b>4 ans et -</b>	6	-	1	-	7	7,9 %
<b>5 - 9 ans</b>	17	2	9	2	30	34,1 %
<b>10 - 14 ans</b>	8	4	5	1	18	20,5 %
<b>15 - 19 ans</b>	7	-	2	6	15	17,0 %
<b>20 ans et +</b>	11	3	1	3	18	20,5 %
<b>Total</b>	49	9	18	12	88	100 %

**2.4.6. La scolarité de maîtrise en administration scolaire**

La section des informations complémentaires du questionnaire, présentait deux questions (6 et 7) qui avaient pour objectif de vérifier la proportion des répondants ayant obtenu leur diplôme de maîtrise en administration scolaire au cours de leur pratique de directeur d'école. Les résultats nous indiquent que 17 répondants sont, soit titulaire ou soit en cheminement de maîtrise en administration scolaire, ce qui représente un taux de 19,3 %.

## 2.5. Le traitement statistique

Le traitement statistique des données a été effectué à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Dans un premier temps nous avons fait une analyse descriptive afin de répondre à notre première question de recherche :

«Quelle est la perception des répondants envers l'importance des 21 dimensions du modèle de la NPBEA dans le cadre d'un programme de formation initiale du directeur d'école au Québec?»

Dans un deuxième temps, nous avons effectué une analyse de corrélation de la perception des directeurs d'école interrogés afin de vérifier si celle-ci varie en fonction de l'âge, du sexe, du poste occupé et de l'expérience dans la fonction.

## CHAPITRE 3

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif du questionnaire visait à mesurer la perception des répondants envers l'importance à accorder au développement des habiletés relatives à chacun des 21 domaines du modèle de la NPBEA dans le cadre de la formation initiale du directeur d'école au Québec. Dans un premier temps, les répondants devaient encercler le chiffre correspondant à l'importance qu'ils accordaient à chaque domaine du modèle d'après la légende proposée, puis, dans un deuxième temps, ils devaient effectuer un classement des domaines de chacune des catégories du modèle.

Ce chapitre sera donc divisé en deux sections. La première présentera le degré d'importance accordée par les répondants à chacun des 21 domaines. La deuxième traitera du classement des domaines de chacune des catégories.

#### 3.1. Le degré d'importance accordée aux 21 domaines du modèle

Le tableau 10 présente la répartition de la perception des répondants envers le degré d'importance accordé à chacun des 21 domaines du modèle, selon la légende proposée.

TABLEAU 10

Degré d'importance accordé à chacun des 21 domaines du modèle

	Très important	Important	Plus ou moins important	Peu important	Pas important du tout
	1	2	3	4	5
1	81	7	-	-	-
2	30	51	6	1	-
3	60	28	-	-	-
4	69	19	-	-	-
5	56	32	-	-	-
6	65	21	2	-	-
7	42	40	6	-	-
8	34	48	4	2	-
9	32	49	5	1	1
10	29	50	8	-	-
11	23	53	9	1	1
12	22	45	17	3	-
13	32	47	7	1	-
14	74	13	-	1	-
15	46	34	8	-	-
16	49	36	3	-	-
17	36	45	7	-	-
18	30	43	12	2	1
19	25	50	11	1	-
20	30	40	16	2	-
21	16	46	23	1	1
<b>Total</b>	<b>881</b>	<b>797</b>	<b>144</b>	<b>16</b>	<b>4</b>
%	47,8 %	43,3 %	7,8 %	0,9 %	0,2 %

### 3.2. Le classement des sept domaines fonctionnels

Les tableaux 11, 12, 13 et 14 présentent la perception des répondants de l'ordre d'importance des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels et la corrélation de cette perception en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 11**

**Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon l'âge**

#	35 - 44 ans	45 - 54 ans	55 ans et plus	%	Ordre	r
1	1	1	1	75	1	-0,200
2	6	7	7	37	6	0,097
3	4	3 - 4	4	26	4	-0,083
4	4	2 - 3	2	31	2	0,240
5	3 - 5	2	3 - 6	25	3	-0,038
6	6	4	4 - 5 - 6	25	5	-0,074
7	7	7	7	46	7	-0,001

TABLEAU 12

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de  
la catégorie des domaines fonctionnels selon le sexe

#	Homme	Femme	%	Ordre	r
1	1	1	75	1	-0,051
2	6 - 7	7	31	6	-0,048
3	4	3	29	4	0,077
4	2 - 3	2	28	2	0,011
5	3	4	27	3	0,022
6	4	6	25	5	-0,107
7	7	7	46	7	0,003

Nous avons privilégié l'ordre proposé par les hommes pour les domaines 3 et 5 en raison du plus grand nombre d'hommes (65 %) parmi nos répondants.

TABLEAU 13

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de  
la catégorie des domaines fonctionnels selon le poste

#	Dir. prim.	Dir. sec.	Adj. prim.	Adj. sec.	%	Ordre	r
1	1	1	1	1	75	1	-0,075
2	7	6	6 - 7	7	36	6	0,054
3	2	4	3	4	37	4	0,138
4	2	5	3	2	36	2	-0,006
5	3	3	1	5	31	3	0,029
6	4	6	6	6	30	5	-0,169
7	7	7	7	7	46	7	0,027

TABLEAU 14

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des sept facteurs de  
la catégorie des domaines fonctionnels selon l'expérience

#	7 ans et moins	8 - 14 ans	15 ans et plus	%	Ordre	r
1	1	1	1	75	1	0,077
2	6	6	7	36	6	0,056
3	4	3	2 - 4	28	4	-0,134
4	2	3	3	36	2	-0,044
5	3	1 - 3 - 5	3	24	3	0,051
6	4	1 - 5	4	23	5	-0,121
7	7	7	7	46	7	0,119

### 3.3. Le classement des six domaines des programmes

Les tableaux 15, 16, 17 et 18 présentent la perception des répondants de l'ordre d'importance des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes et la corrélation de cette perception en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

TABLEAU 15

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de  
la catégorie des domaines des programmes selon l'âge

#	35 - 44 ans	45 - 54 ans	55 ans et plus	%	Ordre	r
8	1	1	1	32	1	0,203
9	1	4	2 - 4	28	3	-0,049
10	2	3	3	28	2	-0,036
11	2	6	5	30	5	-0,140
12	6	3 - 4	5	27	6	0,155
13	2 - 4 - 5	1	6	30	4	-0,102

TABLEAU 16

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de  
la catégorie des domaines des programmes selon le sexe

#	Homme	Femme	%	Ordre	r
8	1	1	32	1	0,082
9	4	1	28	2	-0,003
10	3	3	25	3	0,165
11	6	5	36	6	-0,060
12	3	5	25	4	-0,022
13	1 - 6	6	26	5	-0,137

Seul le domaine 8 ne varie pas en fonction du sexe. De plus, il est curieux de constater les positions 1 et 6 accordées par les hommes au domaine 13.

TABLEAU 17

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de  
la catégorie des domaines des programmes selon le poste

#	Dir. prim.	Dir. sec.	Adj. prim.	Adj. sec.	%	Ordre	r
8	1	4	1	1	42	1	-0,001
9	4	1	2 - 4 - 5	1 - 2	29	3	0,067
10	3	4	2	3	32	2	-0,151
11	5	6	3 - 4	5	33	5	-0,025
12	6	3 - 5	6	4	34	6	0,069
13	6	1 - 2	5	6	34	4	0,037

TABLEAU 18

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des six facteurs de  
la catégorie des domaines des programmes selon l'expérience

#	7 ans et moins	8 - 14 ans	15 ans et plus	%	Ordre	r
8	1	2 - 3	1	33	1	-0,016
9	1	1	4	36	2	-0,175
10	2	3	3	29	3	-0,106
11	5	6	6	31	5	0,011
12	6	4	3	27	4	0,255
13	6	5	6	26	6	0,050

Nous avons choisi de classer le domaine 11 en 5<sup>e</sup> place, en raison de l'ordre qui lui a été accordé par les répondants de 7 ans et moins, ceux-ci étant les plus nombreux après ceux de 15 ans et plus.

### 3.4. Le classement des quatre domaines interpersonnels

Les tableaux 19, 20, 21 et 22 présentent la perception des répondants de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels et la corrélation de cette perception en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 19**

**Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'âge**

#	35 - 44 ans	45 - 54 ans	55 ans et plus	%	Ordre	r
14	1	1	1	79	1	-0,150
15	2	2	2	42	2	-0,001
16	3	3	3	52	3	0,019
17	4	4	2 - 4	54	4	0,144

**TABLEAU 20**

**Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon le sexe**

#	Homme	Femme	%	Ordre	r
14	1	1	79	1	0,061
15	2	2	42	2	0,073
16	3	3	52	3	-0,295
17	4	4	57	4	0,111

TABLEAU 21

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon le poste

#	Dir. prim.	Dir. sec.	Adj. prim.	Adj. sec.	%	Ordre	r
14	1	1	1	1	79	1	-0,089
15	2	2	4	2 - 4	50	2	-0,104
16	3	3	3	3	52	3	0,042
17	4	4	2	3 - 4	58	4	0,185

TABLEAU 22

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'expérience

#	7 ans et moins	8 - 14 ans	15 ans et plus	%	Ordre	r
14	1	1	1	79	1	0,129
15	2	3 - 4	2	41	2	-0,136
16	3	2	3	59	3	0,031
17	4	4	4	57	4	0,002

### 3.5. Le classement des quatre domaines contextuels

Les tableaux 23, 24, 25 et 26 présentent la perception des répondants de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels

et la corrélation de cette perception en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 23**

**Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon l'âge**

#	35 - 44 ans	45 - 54 ans	55 ans et plus	%	Ordre	r
18	1	1	2 - 3 - 4	38	2	-0,100
19	1	1 - 2	1	35	1	0,070
20	2	3	1 - 2	45	3	0,064
21	4	4	4	62	4	-0,020

**TABLEAU 24**

**Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon sexe**

#	Homme	Femme	%	Ordre	r
18	1	1	41	1	-0,022
19	2	2	35	2	0,167
20	3	3	39	3	-0,082
21	4	4	62	4	-0,083

TABLEAU 25

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de  
la catégorie des domaines contextuels selon le poste

#	Dir. prim.	Dir. sec.	Adj. prim.	Adj. sec.	%	Ordre	r
18	1	1 - 2	1 - 2	1	44	2	0,216
19	1	1	1	2	41	1	0,053
20	3	3	3	2	43	3	-0,137
21	4	4	4	4	62	4	-0,191

TABLEAU 26

Perception de l'ordre d'importance et corrélation des quatre facteurs de  
la catégorie des domaines contextuels selon l'expérience

#	7 ans et moins	8 - 14 ans	15 ans et plus	%	Ordre	r
18	1	3	1	46	2	-0,120
19	1	1 - 3	1	35	1	0,098
20	2	2	3	47	3	0,018
21	4	4	4	62	4	0,018

## CHAPITRE 4

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin de procéder à l'analyse et à l'interprétation des résultats de notre étude nous diviserons ce chapitre en cinq parties, chacune ayant pour objectif de répondre à l'une de nos questions de recherche. Dans la première partie nous analyserons la perception de l'importance accordée par les répondants aux 21 domaines du modèle. Dans la deuxième, troisième quatrième et cinquième partie, nous tenterons d'interpréter le classement des domaines de chacune des quatre catégories du modèle en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

#### 4.1. L'interprétation du degré d'importance accordée aux 21 domaines du modèle

Les résultats du tableau 10 (p. 56) démontrent que 91,1% des répondants perçoivent les différents domaines du modèle comme très importants ou importants par rapport à 1,1 % qui les perçoivent comme peu ou pas du tout important. Il est à noter qu'aucune des variables (âge, sexe, poste, expérience) analysées ne semble affecter cette perception. A titre d'exemple, les directeurs du primaire perçoivent les domaines du modèle comme très importants ou importants dans une proportion de 91,4 %, tandis que ceux du secondaire les perçoivent comme très importants ou importants dans une proportion de 90,2 %. Dans le même sens, l'analyse des résultats démontre peu de différences

significatives dans la perception de l'importance des domaines du modèle selon l'expérience dans la fonction. En effet, le taux des directeurs ayant 7 ans et moins d'expérience, s'élève à 93,3 %, tandis que celui des directeurs ayant 15 ans et plus d'expérience se situe à 93,5 %. Seul le taux des directeurs ayant de 8 à 14 ans d'expérience est légèrement inférieur avec une moyenne de 88,6 %. Enfin, il est intéressant de noter que les domaines #9 (capacité de gérer le curriculum), #11 (capacité de gérer le développement professionnel des personnels), #18 (capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles) et #21 (capacité de gérer les relations avec l'opinion publique et avec les médias) sont les seuls à avoir reçu une cote de niveau 5 (pas important de tout). Cette évaluation a été effectuée par quatre répondants (trois directions d'école primaires et une direction d'école secondaire) détenant 15 ans et plus dans la fonction.

#### 4.2. L'interprétation du classement des sept domaines fonctionnels

Le tableau 27 présente l'interprétation de la perception des répondants de l'ordre d'importance des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels, respectivement, en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

TABLEAU 27

**Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience**

DOMAINE	AGE	SEXE	POSTE	EXPÉRIENCE	ORDRE
1	1	1	1	1	1
2	6	6	6	6	6
3	4	4	4	4	4
4	2	2	2	2	2
5	3	3	3	3	3
6	5	5	5	5	5
7	7	7	7	7	7

Ces résultats, tirés des tableaux 11, 12, 13 et 14, démontrent que la perception de l'ordre d'importance des sept facteurs de la catégorie des domaines fonctionnels est la même indépendamment des variables analysées. Les domaines fonctionnels sont donc du plus important au moins important :

- Le domaine 1      Le leadership.
- Le domaine 4      La capacité de jugement.
- Le domaine 5      La capacité de diriger.
- Le domaine 3      La capacité d'analyser un problème.
- Le domaine 6      La capacité de passer à l'action.
- Le domaine 2      La capacité de recueillir l'information.
- Le domaine 7      La capacité de déléguer.

### 4.3. L'interprétation du classement des six domaines des programmes

Le tableau 28 présente l'interprétation de la perception des répondants de l'ordre d'importance des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes, respectivement, en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 28**

**Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des six facteurs de la catégorie des domaines des programmes selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience**

DOMAINE	AGE	SEXE	POSTE	EXPÉRIENCE	ORDRE
8	1	1	1	1	1
9	3	2	3	2	3
10	2	3	2	3	2
11	5	6	5	5	6
12	6	4	6	4	5
13	4	5	4	6	4

Ces données, tirées des tableaux 15, 16, 17 et 18, démontrent une égalité en deuxième place pour les domaines 9 (la capacité de gérer le curriculum) et 10 (la capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves). Toutefois, nous avons choisi d'accorder la deuxième place au domaine 10, parce que la majorité des répondants selon l'âge (65 % ont entre 45 @ 54 ans), le sexe (65 % sont des hommes), le poste (56 % sont directeurs d'école primaire) et l'expérience (47 % ont

15 ans et plus d'expérience dans la fonction) le place avant le domaine 9 (voir les tableaux relatifs à la perception de l'ordre d'importance selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience, p. 61 et 62).

De plus, nous pouvons observer que la perception des répondants varie d'un domaine à l'autre. En effet, les domaines 9, 10, 12 et 13 obtiennent la même cote de préférence en fonction de l'âge et du poste, d'une part, et en fonction du sexe et de l'expérience, d'autre part. En ce qui a trait au domaine 11 (la capacité de gérer le développement professionnel) tous les répondants lui accordent la même cote (5e position) à l'exception des hommes (tableau 16, p. 60) qui le placent en 6e et dernière position. Ceci étant dit, ce domaine est tout de même considéré comme le moins important de la catégorie des domaines des programmes.

Compte tenu de ces observations, l'ordre d'importance des domaines des programmes du plus important au moins important est:

- |               |   |
|---------------|---|
| Le domaine 8  | La capacité de gérer les programmes d'études.                       |
| Le domaine 10 | La capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves.  |
| Le domaine 9  | La capacité de gérer le curriculum.                                 |
| Le domaine 13 | La capacité de répartir les ressources.                             |
| Le domaine 12 | La capacité de mesure et d'évaluation.                              |
| Le domaine 11 | La capacité de gérer le développement professionnel des personnels. |

#### 4.4. L'interprétation du classement des quatre domaines interpersonnels

Le tableau 29 présente l'interprétation de la perception des répondants de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels, respectivement, en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 29**

**Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience**

DOMAINE	AGE	SEXE	POSTE	EXPÉRIENCE	ORDRE
<b>14</b>	1	1	1	1	<b>1</b>
<b>15</b>	2	2	2	2	<b>2</b>
<b>16</b>	3	3	3	3	<b>3</b>
<b>17</b>	4	4	4	4	<b>4</b>

Ces résultats, tirés des tableaux 19, 20, 21 et 22, démontrent que la perception de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines interpersonnels est la même indépendamment des variables analysées. Les domaines interpersonnels sont donc du plus important au moins important:

- Le domaine 14      La capacité de motiver les autres.
- Le domaine 15      La capacité de gérer la dimension affective.
- Le domaine 16      La capacité de communiquer oralement.
- Le domaine 17      La capacité de communiquer par écrit.

#### 4.5. L'interprétation du classement des quatre domaines contextuels

Le tableau 30 présente l'interprétation de la perception des répondants de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels, respectivement, en fonction de l'âge, du sexe, du poste et de l'expérience.

**TABLEAU 30**

**Interprétation de la perception de l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels selon l'âge, le sexe, le poste et l'expérience**

DOMAINE	AGE	SEXE	POSTE	EXPÉRIENCE	ORDRE
18	2	1	2	2	2
19	1	2	1	1	1
20	3	3	3	3	3
21	4	4	4	4	4

L'analyse de ces résultats, tirés des tableaux 23, 24, 25 et 26, nous permettent de constater que l'ordre d'importance est le même d'une variable à l'autre à l'exception de la perception associée au sexe. En effet, en référant au tableau 20 (p. 62) nous pouvons observer que tant les hommes que les femmes accordent la première et deuxième positions, respectivement, aux domaines 18 (la capacité de gérer les lois, règlements et les politiques) et 19 (la capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles) contrairement à l'ensemble des autres variables analysées.

Malgré cette variation, l'ordre d'importance des quatre facteurs de la catégorie des domaines contextuels est donc du plus important au moins important:

- |               |  |
|---------------|--|
| Le domaine 19 | La capacité de gérer les lois, règlements et les politiques.                   |
| Le domaine 18 | La capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles.                |
| Le domaine 20 | La capacité de gérer les influences publiques et politiques.                   |
| Le domaine 21 | La capacité de gérer les relations avec l'opinion publique et avec les médias. |

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour objectif de nous permettre de mieux comprendre les besoins de préparation à la fonction de direction d'école et plus particulièrement de préciser la perception des directeurs d'école envers cette préparation.

Nous avons traité des rôles, responsabilités, fonctions et pouvoirs du directeur d'école au Québec et avons observé qu'au Québec, la profession de directeur d'école est régie par deux cadres légaux.

Nous avons effectué un survol des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires au directeur d'école efficace et nous avons démontré qu'au Québec aucune formation spécialisée n'est exigée préalablement à l'accession à la fonction de directeur d'école.

Nous avons présenté différents contenus de formation du directeur d'école, plus particulièrement au États-Unis et nous avons vu que nombre de chercheurs ont démontré la prépondérance de l'aspect pratique sur l'aspect théorique d'une formation professionnelle efficace. Ceci nous permet donc de retenir que la formation initiale du directeur d'école doit, tout en s'appuyant sur un cadre théorique rigoureux, privilégier l'aspect pratique par rapport à l'aspect théorique. En ce sens, rappelons que 19 % seulement des répondants sont titulaires (ou en cheminement) d'un diplôme de deuxième cycle en administration scolaire.

Nous avons élaboré, à l'aide d'un modèle américain, un questionnaire visant à recueillir la perception des directeurs d'école envers l'importance d'un programme de formation initiale au Québec et vérifier si celle-ci varie en fonction de l'âge, du sexe, du poste occupé et de l'expérience dans la fonction.

Nous avons fait parvenir ce questionnaire à un échantillon de 200 directeurs d'école par procédé informatique au siège social de la FQDE et avons obtenu un pourcentage de participation de 44 % (ceci étant probablement dû à la proximité de la fin de l'année scolaire).

Nous avons constaté que plus de 90 % des répondants perçoivent les 21 domaines du modèle comme très importants ou importants dans le cadre d'une formation initiale du directeur d'école au Québec. De plus nous avons pu observer que la perception de l'ordre d'importance des domaines et la corrélation entre les facteurs de chacune des quatre catégories du modèle varie de façon négligeable ( $r = -0,300$  à  $0,240$ ) en fonction des variables analysées.

Nous avons spécifié que cette recherche ne visait pas à proposer un programme de formation initiale pour les directions d'école ni d'intervenir auprès de la FQDE ou du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en ce sens.

Nous nous limitons donc à présenter les domaines de chaque catégorie du modèle, par ordre d'importance, tel que le suggère l'analyse de la perception de

nos répondants. Le tableau 31 (page 77) présente, en parallèle, l'ordre d'importance des domaines de chacune des quatre catégories du modèle.

### 1. Catégorie des domaines fonctionnels :

Le domaine 1	Le leadership.
Le domaine 4	La capacité de jugement.
Le domaine 5	La capacité de diriger.
Le domaine 3	La capacité d'analyser un problème.
Le domaine 6	La capacité de passer à l'action.
Le domaine 2	La capacité de recueillir l'information.

### 2. Catégorie des domaines des programmes :

Le domaine 8	La capacité de gérer les programmes d'études.
Le domaine 10	La capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves.
Le domaine 9	La capacité de gérer le curriculum.
Le domaine 13	La capacité de répartir les ressources.
Le domaine 12	La capacité de mesure et d'évaluation.
Le domaine 11	La capacité de gérer le développement professionnel des personnels.

### 3. Catégorie des domaines interpersonnels :

Le domaine 14	La capacité de motiver les autres.
Le domaine 15	La capacité de gérer la dimension affective.
Le domaine 16	La capacité de communiquer oralement.

Le domaine 17 - La capacité de communiquer par écrit.

#### 4. Catégorie des domaines contextuels :

Le domaine 19 - La capacité de gérer les lois, règlements et les politiques.

Le domaine 18 - La capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles.

Le domaine 20 - La capacité de gérer les influences publiques et politiques.

Le domaine 21 - La capacité de gérer les relations avec l'opinion publique et avec les médias.

Nous sommes conscients qu'un classement des domaines sans distinction de catégories nous permettrait de mieux concevoir la perception des directeurs d'école envers les compétences les plus importantes à développer dans le cadre d'un programme de formation initiale. Nous souhaitons qu'un tel classement puisse faire l'objet d'une recherche future.

Nous tenons à spécifier qu'il ne faudrait pas associer les résultats de cette recherche à un quelconque accord de la part des directeurs d'école interrogés envers l'implantation d'un programme de formation initiale du directeur d'école au Québec. En effet, malgré le fait que cette recherche apporte quelques éléments de réponses au «quoi», c'est-à-dire aux connaissances, habiletés et attitudes à développer dans le cadre d'un programme de formation initiale, il demeure souhaitable de préciser «quand» (avant l'accession à la fonction) et «comment»

(sessions, cours universitaires, diplôme, stages, etc.) une telle formation pourrait se concrétiser pour les futurs directeurs d'école du Québec.

Nous terminons en souhaitant que les résultats de cette recherche puissent servir à l'avancement de la merveilleuse profession qu'est celle de directeur d'école.

*André Fallaize*

TABLEAU 31

Ordre d'importance des domaines de chacune des quatre catégories du modèle  
selon l'analyse de la perception des répondants

ORDRE	DOMAINES FONCTIONNELS	DOMAINES DES PROGRAMMES	DOMAINES INTERPERSONNELS	DOMAINES CONTEXTUELS
1	Le leadership	La capacité de gérer les programmes d'études	La capacité de motiver les autres	La capacité de gérer les lois, règlements et les politiques
2	La capacité de jugement	La capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves	La capacité de gérer la dimension affective	La capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles
3	La capacité de diriger	La capacité de gérer le curriculum	La capacité de communiquer oralement	La capacité de gérer les influences publiques et politiques
4	La capacité d'analyser un problème	La capacité de répartir les ressources	La capacité de communiquer par écrit	La capacité de gérer les relations avec l'opinion publique et avec les médias
5	La capacité de passer à l'action	La capacité de mesure et d'évaluation		
6	La capacité de recueillir l'information	La capacité de gérer le développement professionnel des personnels		
7	La capacité de déléguer			

## BIBLIOGRAPHIE

ARCHAMBAULT, Roch M. (1973). *Pour une politique de perfectionnement des cadres dans l'entreprise scolaire*, Boucherville, Ed. Recherche et Marketing enr.

BARTH, Roland (1980) *Run school run*, Cambridge Massachusset, Harvard University Press, 268 p.

BARTH, Roland. S. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals Can Make the Difference*, San Fransisco, Jossey-Bass Publishers, 192 p.

BAUDOUX, C. (1986). *Directeurs et directrice d'école : Environnements, missions, activités*, UQAC. Octobre. (voir aussi *Revue Information*, décembre, vol. 27, n°2, p. 5-10).

BERTRAND, Y. et P. VALOIS. (1982). *Les options en Education*, 2e édition, Gouvernement du Québec.

BORDELEAU, Y. (1987). *Comprendre et développer les organisations - Illustration des avantages et des limites de l'observation*, Agence d'Arc Inc, p. 88-98.

BRASSARD, A. et L. BRUNET (1986). *Les rôles de directions d'école au Québec*, Université de Montréal : faculté des sciences de l'Education. (voir aussi *Revue Information*, vol. 24, n°5, p. 16-24).

BROSSARD, L. et G. CORRIVEAU (1988). «Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'école» in *Vie pédagogique*, 53, mars, p. 17-36.

COTE, N. (1987). «Le directeur d'école et son leadership à l'extérieur de l'école», in *Revue Information*, n° 5, juin, p. 47-48.

DUKE, Daniel, L. (1987). *School Leadership and Instructional Improvement*, New-York, Random House, 320 p.

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP). (1984). *Programme de superviswion pédagogique*.

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP). (1985). *Programme d'introduction à la gestion de l'école publique: Rôle et responsabilité du gestionnaire (PIGEP)*, mai.

ETHIER, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 360 p.

ETHIER, Gérard., Michel PAQUIN et Adrien PAYETTE sous la direction de Roland PARENTEAU (1992). *Que font les gestionnaires publics - Management public: Comprendre et gérer les institutions de l'Etat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, .

GIRARD Luc, Eric McLEAN et Dominique MORISSETTE (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*, Montréal, Gaétan Morin éditeur, 202 p.

GRAVEL, M. (1991). *Etude descriptive sur des facteurs d'accomplissement, d'évolution du temps accordé et de complexité des tâches du directeur d'école*, Mémoire de maîtrise présentée à l'ENAP, octobre 1991.

GRÉGOIRE, R. (1992). *La formation du personnel de direction d'école, un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*, Beauport, Réginald Grégoire Inc.

HINES, Randall W. (1993). «Principal Starts With PR» in *Principal*, janvier 1993.

HOLDAWAY, Edward et Eugene RATSOY (1991). «Preparation of Principals for their Emerging Role» in *The Canadian Administrator*, Edmonton, University of Alberta, Department of Educational Administration, vol. 30, n° 6, mars 1991, p. 1-9.

HOY, Wayne, K. et Cecil J. MISKEL. (1987). *Educational administration : theory, research and practice*, 3e édition, New-York, Random House, 401 p.

HOYLES, John R. , Fenwick W. ENGLISH et Betty E. STEFFY (1990) *Skills for successful school leaders*, 2e édition, (Updated by John Hoyle, first in 1985) Arlington, Virginia: AASA, 280 p.

KATZ, R. L. (1974). «Skills of an effective administrator, in *Harvard Business Review*, vol. 52, n° 1, p. 33-51.

LAGACE, G. (1986). *L'école et les valeurs, Extrait des actes des états généraux sur la qualité de l'Éducation*, Bibliothèque nationale du Québec.

LAURIN, Claude (1982). *Le directeur, la directrice d'école: des maîtres d'oeuvre*, Ministère de l'Éducation, juin.

LAURIN, Paul (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec*, Université du Québec à Trois-Rivières, mars.

McCONKEY, D. D. (1990). «Are you an Administrator, a Manager, or a Leader?» in *Inside Guide*, automne 1990, p. 56-62.

McGEACHY, Frank (1992). «The Myth of the Principal as a Teacher Evaluator» in *The Canadian School Executive*, septembre 1992, p. 8-9.

MINTZBERG, Henry (1984). *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*, Montréal, Agence D'Arc Inc., 220 p.

MINTZBERG, Henry (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Montréal, Agence d'Arc Inc.

MOORTHY, David (1992). «The Canadian Principal of the '90s: Manager or Instructional Leader ? Or both ?» in *Education Canada*, été 1992, p. 9-11.

MORAND, M. (1992). *La formation initiale et la formation continue des gestionnaires scolaires*, CCNPG, mai.

MORAND, M. (1990). «Le développement professionnel d'un directeur d'école, gage de compétence et de succès» Présentation faite dans le cadre de l'assemblée des CRP tenue les 28 et 29 septembre 1990 à Montréal.

MURPHY, Joseph et HALLINGER, Philip (1987). *Approaches to administrative training in education*, New York, Duke Ed.. 291 p. (voir aussi NASSP Bulletin)

MURPHY, Joseph et HALLINGER, Philip (1987). «Developing Leaders for Tomorrow's Schools» in *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Indiana, Phi Delta Kappa Inc. vol. 72, n° 7, mars, p. 514-520.

MUSELLA, Donald, F. (1983). *Selecting school administrators*, Toronto, OISE Press, 173 p.

MUSELLA, Donald (1990). «Comments on Assessment Centers» in *The Canadian School Executive*, juin 1990, p. 9-10.

NAESP (1990) *Principals for 21st Century Schools*, Alexandria, Virginia: Author, 55 p.

NASSP (1987) *NASSP'S Assessment Centers. Selecting and developing school leaders.* (Centres d'évaluation des 12 habiletés du directeur d'école - il existe 58 centres dont un au Canada, à la Western University à London)

NASSP (1990) «School Principals: Preparing for the future» in *NASSP Bulletin*, Reston, Virginia: Author, vol. 74, n° 529, novembre 1990, p. 1-64.

NASSP (1991) «University Preparation of Principals: The New York Study» in *NASSP Bulletin*, Reston, Virginia: NASSP. vol. 75, n° 536, Septembre 1991, p. 145-150.

NPBEA (1990). «*Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification*», National Commission for the Principalship, Fairfax, Virginia: NPBEA, 50 p. (Identification des 21 domaines de compétences du directeur d'école)

NPBEA (1992), «*Principals For Our Changing Schools: The Knowledge and Skill Base*», (Sous la responsabilité de Scott D. Thomson).

OLIVA, Peter, F. (1989). *Supervision for today's schools*, 3e édition, New-York, Longman Inc., 602 p.

ONTARIO, MINISTRY OF EDUCATION (1992). Memorandum no. 38. *Principal's Qualifications Course 1992*, Toronto: Author. janvier 1992, 7 p. (Version française disponible).

PEPIN, R. (1987). «Ce que font réellement les directeurs d'école du secondaire au travail», in *Revue Information*, vol. 26, n° 4, p. 15-30.

QUEBEC (Province), Direction générale du développement pédagogique, *Guide d'auto-appréciation sur les pratiques administratives et pédagogiques: questionnaire aux directions d'écoles*, s.l., s.d., 40 p.

QUEBEC (Province) (1989). Conseil Supérieur de l'Éducation, «L'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel» in *Rapport annuel 1988-89 sur l'état et les besoins de l'Éducation*, novembre.

QUEBEC (Province) (1992). Ministère de l'Éducation, *Règlements sur les conditions d'emploi des directeurs d'école et des directeurs adjoints d'école des commissions scolaires pour catholiques - décret 1327-84*. 44 p.

QUEBEC (Province) (1987) Ministère de l'Éducation, *Loi sur l'Instruction Publique*. 100 p.

RALLIS, S.F. et M. C. HIGHSMITH (1987). «The myth of the "Great Principal"» in *American Educator*, printemps 1987, p. 18-22.

SARASON, Seymour. (1971). *The culture of the school and the problem of change*, Boston, Allyn & Bacon.

SMITH, David C. et Edward E. GREENE (1990). «Preparing Tomorrow's Principals Today» in *Principal*, vol. , n° , mars 1990, p. 20-24.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, *Programme d'introduction à la direction d'une école*. (PIDEC).

USA Research (1984) . *Meeting the challenge of A nation at risk / the National Commission on Excellence in Education*, Cambridge Massachusset, USA Research, 124 p.

VILLENEUVE, F. (1987). *La socialisation organisationnelle ou comment favoriser l'adéquation entre individu et organisation*, Université du Québec à Chicoutimi, 73 p.

ANNEXE I

INSTRUMENT DE SÉLECTION DES DESCRIPTEURS DU QUESTIONNAIRE

## QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'une maîtrise en administration scolaire, j'effectue une recherche sur la formation initiale de la direction d'école au Québec. À cet effet, j'ai retenu un modèle américain qui identifie 21 domaines, subdivisés en quatre catégories, à partir desquels il est proposé de déterminer la préparation et la certification du personnel de direction d'école aux Etats-Unis.

L'objet de ce questionnaire vise à recueillir votre perception des descripteurs qui décrivent le plus fidèlement le domaine auquel il se rapporte. Ceux-ci ont été élaborés à partir de la traduction du modèle, mais aussi à partir de la littérature francophone consultée. Vous êtes donc priés de souligner (ou encrer) le ou les descripteurs qui selon vous décrivent le mieux le domaine dont il est question.

Cette sélection servira à élaborer un questionnaire visant à mesurer la perception de l'importance d'une formation initiale chez le personnel de direction d'école au Québec.

Merci de votre aimable collaboration.

André Bellavance

VEUILLEZ SOULIGNER (OU ENCERCLER) LE OU LES DESCRIPTEURS QUI,  
SELON VOUS, DÉCRIVENT LE MIEUX LE DOMAINE CITÉ

**Domaines fonctionnels :**

Ces domaines concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'école. Ils permettent la réalisation du projet éducatif et le fonctionnement de l'établissement. Ces sept domaines sont :

**1. Le leadership ("leadership")**

L'habileté d'avoir une vision claire de son rôle, de sa raison d'être; l'habileté à formuler une vision de l'éducation derrière laquelle le groupe peut se rallier; l'habileté à définir la mission; à exercer une influence, à guider, à orienter; à inspirer l'action des autres; à influencer en vue d'atteindre un objectif; l'habileté à être réceptif aux changements, aux nouvelles idées; l'habileté à proposer des objectifs et des standards élevés pour soi-même, les élèves et l'organisation; l'habileté à diriger efficacement, à planifier, organiser et contrôler; à fixer des objectifs élevés, à prévoir les moyens d'action et leur déroulement, à recueillir des données de contrôle; l'habileté personnelle d'agir, de créer un climat de confiance en vue d'encourager les autres; l'habileté à exprimer ses attentes clairement, à les adapter à chaque individu; l'habileté à exercer son pouvoir en défendant les intérêts de l'école;

**2. La cueillette de l'information ("information collection")**

L'habileté à recueillir l'information appropriée de différentes sources; l'habileté à activer le flux de communication;

**3. Le processus d'analyse de problème ("problem analysis")**

L'habileté à identifier les éléments (causes, effets) les plus importants d'une situation problématique dans le but d'utiliser le processus de résolution de problème approprié; l'habileté à analyser les impacts d'une décision avant de l'appliquer.

**4. Le jugement ("judgement")**

L'habileté à démontrer logique, bon sens et discernement et à prendre la meilleure décision à la lumière de l'information recueillies; l'habileté à juger de la qualité de l'information; l'habileté à prendre en compte les besoins des individus les plus touchés par la décision

**5. Gestion organisationnelle ("organizational oversight")**

L'habileté à planifier et à organiser son travail et celui des autres dans le but d'assurer une utilisation appropriée des ressources et l'atteinte des objectifs à court et à long terme; l'habileté à contrôler le déroulement des projets pour respecter les échéanciers.

#### 6. **Mise en oeuvre** ("*implementation*")

L'habileté à passer à l'action; l'habileté à appliquer les techniques de gestion, les méthodes de changement organisationnel, la gestion participative; l'habileté à être ouvert aux méthodes alternatives, à s'ajuster en cours de route, à s'adapter aux situations nouvelles; L'habileté à reconnaître le besoin de prendre une décision et vouloir agir promptement; à être capable de prendre une décision, de rendre un jugement, d'agir et d'en accepter les responsabilités et les conséquences; à passer à l'action en fonction des informations recueillies en tenant compte des objectifs éducatifs et organisationnels.

#### 7. **Délégation** ("*delegation*")

L'habileté à confier des projets ou des tâches en déléguant l'autorité et la responsabilité nécessaire à leur accomplissement; l'habileté à favoriser l'autonomie des personnes, à mettre à profit les forces des autres, à faire confiance aux autres.

#### **Domaines des programmes :**

Ces domaines se concentrent sur le cadre et la portée du projet éducatif. Ils font référence à ce qui constitue le cœur de l'école ("*core technology of schools*"), l'enseignement, les services, les activités et les ressources qui les soutiennent. Ces six (6) domaines sont :

#### 8. **Les programmes institutionnels** ("*instructional program*")

L'habileté à envisager et à mettre en place des programmes, des procédures ou des projets novateurs, susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage; l'habileté à reconnaître les besoins des élèves, à leur assurer des moyens d'apprentissage appropriés; l'habileté à mobiliser la participation des personnes ou des groupes concernés afin de développer ces activités novatrices et d'établir un environnement positif à l'apprentissage.

#### 9. **Le design pédagogique** ("*curriculum design*")

L'habileté à interpréter le curriculum; l'habileté à planifier et à mettre en place en collaboration avec les principaux acteurs un cadre pour l'instruction; l'habileté à analyser les besoins et les développements socio-économiques qui affectent le curriculum; l'habileté à adapter le curriculum aux besoins et aux conditions changeantes; l'habileté à connaître les objectifs généraux des programmes d'études et l'approche pédagogique proposée; l'habileté à superviser et évaluer l'enseignement; l'habileté à coordonner les activités reliées au programme et évaluer le rendement des élèves.

#### 10. **L'orientation et le développement des élèves** ("*student guidance and development*")

L'habileté à assurer les services complémentaires aux élèves; l'habileté à utiliser les ressources du milieu, à répondre aux besoins des familles, à permettre la participation des personnes et des groupes intéressés pour assurer la qualité de ces

services; l'habileté à permettre l'accessibilité à un programme varié d'activités pour les élèves

**11. Le développement professionnel des personnels** (*“staff development”*)

L'habileté à identifier avec les personnes concernées, les besoins de perfectionnement individuels et collectifs; l'habileté à planifier et à organiser le perfectionnement dans le but d'améliorer l'efficacité du personnel et plus particulièrement l'efficacité de l'enseignement.

**12. La mesure et l'évaluation** (*“measurement and evaluation”*)

L'habileté à utiliser différents instruments de mesure et d'évaluation relativement aux élèves, au personnel et à l'environnement de l'école; l'habileté à évaluer l'atteinte des objectifs fixés; l'habileté à interpréter les résultats de la mesure et de l'évaluation pour les rendre signifiant; l'habileté à utiliser différentes méthodes pour évaluer la réussite des élèves.

**13. La répartition des ressources** (*“resource allocation”*)

L'habileté à répartir équitablement les ressources (humaines, financières et matérielles) en collaboration avec les personnes concernées; l'habileté à affecter les ressources selon les objectifs de l'organisation et les besoins des personnes; l'habileté à contrôler l'utilisation des ressources et à rendre compte des résultats

**Domaines interpersonnels :**

Ces domaines se concentrent sur l'importance des relations interpersonnelles au sein d'une école. Ils mettent en relief l'impact critique qu'ont les relations humaines dans la satisfaction des objectifs personnels et professionnels des individus et la réalisation des buts de l'organisation. Ces quatre domaines sont :

**14. La motivation** (*“motivating others”*)

L'habileté à susciter l'engagement, à inspirer l'action des autres; l'habileté à canaliser son énergie et celle des autres, à planifier et encourager la participation; l'habileté à supporter l'innovation, à reconnaître l'efficacité; l'habileté à assurer support et relation d'aide là où l'amélioration est nécessaire; l'habileté à influencer en vue d'atteindre un objectif; l'habileté à identifier, à reconnaître et à accepter les forces et les faiblesses des autres; à gagner la confiance des autres; l'habileté à interagir efficacement dans le but de les guider, de les soutenir dans l'accomplissement de leurs tâches; l'habileté à relier les besoins des individus aux objectifs de l'organisme; l'habileté à utiliser les résultats de recherches pour susciter la motivation.

**15. Sensibilité, empathie, sociabilité, humanisme...** (*“sensitivity”*)

L'habileté à percevoir les besoins, les intérêts et les problèmes des autres, à être sensible aux émotions des autres; l'habileté à faire affaire à différentes personnalités avec tact et délicatesse, à reconnaître les sensibilités multiculturelles;

l'habileté à travailler avec les autres même dans des situations de stress ou de conflit; l'habileté à gérer efficacement les personnes et les situations émotives; l'habileté à accepter et à vivre dans la controverse; l'habileté à saisir par l'intérieur les personnes et les situations; l'habileté; à agir comme médiateur dans le conflit, à résoudre les conflits; l'habileté à comprendre le message de l'interlocuteur; à faire de l'écoute active, à maintenir des relations humaines avec les autres; l'habileté à être compréhensif, calme, juste, discret, chaleureux, de bonne humeur, avec un bon sens de l'humour.

**16. Communication orale** ("*oral expression*")

L'habileté à communiquer oralement de façon claire et compréhensible, à transmettre des messages de manière à être compris; l'habileté à faire des résumés, des synthèses, à reformuler; l'habileté à adapter son style aux différents récepteurs (élèves, parents, enseignants, etc.); l'habileté à utiliser un vocabulaire démontrant un souci de la qualité du français oral.

**17. Communication écrite** ("*written expression*")

L'habileté à exprimer clairement ses idées par écrit, à transmettre de brefs messages de manière à être compris; l'habileté à adapter son style aux différents récepteurs (élèves, parents, enseignants, etc.); l'habileté à utiliser un orthographe et une syntaxe démontrant un souci de la qualité du français écrit.

**Domaines contextuels :**

Ces domaines reflètent le monde des idées et des rapports de forces à l'intérieur desquels l'école opère. Ils explorent les influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes qui agissent sur l'école. Ces quatre domaines sont :

**18. Les valeurs philosophiques et culturelles** ("*philosophical and cultural values*")

L'habileté à démontrer une vision claire de la mission de l'éducation comme processus social et du rôle de l'éducation dans une société démocratique; l'habileté d'agir en accord avec des standards de comportements éthiques, de reconnaître les influences philosophiques et historiques sur l'éducation, de comprendre et refléter le multiculturalisme québécois, de reconnaître les considérations socio-économiques relatives au domaine de l'éducation et leurs influences sur les élèves et la société en général; l'habileté à évaluer les impacts moraux et éthiques des décisions administratives; l'habileté à comprendre leur environnement, les conditions socio-économiques, les ressources du milieu, la relation avec les élèves; l'habileté à évaluer les impacts potentiels des décisions administratives sur les élèves, les familles, les enseignants, la communauté, etc.

**19. L'aspect légal** (*“legal and regulatory applications”*)

L'habileté à agir en conformité avec les lois, règlements et politiques relatives au domaine de l'éducation en vigueur au niveau provincial, ainsi qu'en respectant les règles, procédures et directives au niveau local; reconnaître l'influence gouvernementale sur l'éducation.

**20. Les influences publiques et politiques** (*“policy and political influences”*)

L'habileté à identifier les relations entre le système public et le système d'éducation; l'habileté à reconnaître les tendances politiques; l'habileté à associer les initiatives politiques au bien être des élèves; l'habileté à gérer les situations éthiques; l'habileté à développer de saines relations entre l'école et la communauté; l'habileté à comprendre l'influence des différentes structures de pouvoir (ou groupes de pression) sur l'école (ex: le processus électoral, le conseil des commissaires, les comités de parents, etc.)

**21. Les relations avec l'opinion publique et avec les médias** (*“public and media relationships”*)

L'habileté à interagir avec les représentants des parents et de la communauté; comprendre et répondre habilement aux médias écrits et électroniques; l'habileté à diffuser l'information pertinente par l'entremise de canaux appropriés; l'habileté à susciter la participation du public; l'habileté à comprendre le rôle et le fonctionnement des médias dans la formation de l'opinion publique.

ANNEXE II

VERSION EXPÉRIMENTALE DU QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

## QUESTIONNAIRE

A partir d'une revue de littérature traitant des connaissances, des habiletés et des attitudes du directeur<sup>1</sup> d'école efficace, nous avons retenu le modèle de la "National Policy Board for Educational Administration<sup>2</sup> (NPBEA)". Ce modèle identifie 21 domaines (subdivisés en quatre grandes catégories) à partir desquels il est proposé de déterminer la préparation et la certification du directeur d'école aux Etats-Unis. Afin de nous assurer d'une compréhension commune des 21 domaines, nous avons spécifié chacun de ceux-ci à l'aide de descripteurs.

L'objet du questionnaire qui suit, vise à mesurer votre perception de l'importance à accorder au développement des habiletés relatives à chacun des 21 domaines du modèle dans l'optique de la formation initiale du personnel de direction d'école au Québec. Vous êtes donc priés d'encrer le chiffre correspondant à l'importance que vous accordez à chaque domaine.

Merci de votre collaboration.

André Bellavance

---

1 Le masculin est utilisé à titre épïcène dans le but d'alléger la composition et de faciliter la lecture du texte. Dans le même sens, le terme directeur d'école englobe aussi l'adjoint sans discrimination.

2 Ce regroupement est composé de représentants des dix organisations professionnelles suivantes :

- «American Association of Colleges for Teacher Education»
- «American Association of School Administrator»
- «Association for Supervision and Curriculum Development»
- «Association of School Business Officials»
- «Council of Chief State School Officers»
- «National Association of Elementary School Principals»
- «National Association of Secondary School Principals»
- «National Council of Professors of Educational Administration»
- «National School Board Association»
- «University Council for Educational Administration»











ANNEXE III

VERSION FINALE DU QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

## QUESTIONNAIRE

A partir d'une revue de littérature traitant des connaissances, des habiletés et des attitudes du directeur<sup>1</sup> d'école efficace, nous avons retenu le modèle de la «National Policy Board for Educational Administration (NPBEA)<sup>2</sup>». Ce modèle identifie 21 domaines (subdivisés en quatre grandes catégories) à partir desquels il est proposé de déterminer la préparation et la certification du directeur d'école aux Etats-Unis. De plus, afin de nous assurer d'une compréhension commune de ces domaines, nous avons spécifié chacun de ceux-ci à l'aide de descripteurs.

L'objet de ce questionnaire vise à mesurer votre perception de l'importance à accorder au développement des habiletés relatives à chacun des 21 domaines du modèle dans le cadre de la formation initiale du directeur d'école au Québec. Dans un premier temps, vous êtes donc priés d'encercler le chiffre correspondant à l'importance que vous accordez à chaque domaine d'après la légende proposée et, dans un deuxième temps, vous êtes invités à effectuer un classement des domaines de chacune des catégories.

En vous remerciant de votre précieuse collaboration, permettez-nous d'insister sur l'importance de lire attentivement les descripteurs avant de répondre à chaque question.

Bonne lecture.

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé à titre épïcène dans le but d'alléger la composition et de faciliter la lecture du texte. Dans le même sens, le terme directeur d'école englobe aussi l'adjoïnt sans discrimination.

<sup>2</sup> Ce regroupement est composé de représentants des dix organisations professionnelles suivantes :

- «American Association of Colleges for Teacher Education»
- «American Association of School Administrator»
- «Association for Supervision and Curriculum Development»
- «Association of School Business Officials»
- «Council of Chief State School Officers»
- «National Association of Elementary School Principals»
- «National Association of Secondary School Principals»
- «National Council of Professors of Educational Administration»
- «National School Board Association»
- «University Council for Educational Administration»

DANS LE CADRE DE LA FORMATION INITIALE DU DIRECTEUR D'ÉCOLE AU QUÉBEC, ENCERCLEZ LE CHIFFRE CORRESPONDANT À L'IMPORTANCE QUE VOUS ACCORDEZ À CHACUN DES 21 DOMAINES SUIVANTS :

Légende :

Très important	Important	Plus ou moins important	Peu important	Pas important du tout
1	2	3	4	5

**PREMIÈRE CATÉGORIE: « LES DOMAINES FONCTIONNELS »**

Ces sept domaines concernent les processus d'organisation et les techniques qui permettent de réaliser la mission de l'école, la réalisation du projet éducatif et le fonctionnement de l'établissement. Ce sont :

**1. Le leadership**

L'habileté : à avoir une vision claire de son rôle, de sa raison d'être; à définir la mission de l'école; à guider et à inspirer l'action des autres; à agir et à créer un climat de confiance.

1                      2                      3                      4                      5

**2. La capacité de recueillir l'information**

L'habileté à recueillir l'information appropriée, et de différentes sources.

1                      2                      3                      4                      5

**3. La capacité d'analyser un problème**

L'habileté à identifier les éléments (causes, effets) d'une situation problématique dans le but d'amorcer un processus de résolution de problème.

1                      2                      3                      4                      5

**4. La capacité de jugement**

L'habileté à faire preuve de logique, de bon sens et de discernement à la lumière de l'information recueillie.

1                      2                      3                      4                      5



Très important	Important	Plus ou moins important	Peu important	Pas important du tout
1	2	3	4	5

## DEUXIÈME CATÉGORIE: « LES DOMAINES DES PROGRAMMES »

Ces six domaines se concentrent sur le cadre et la portée du projet éducatif. Ils font référence à ce qui constitue le cœur de l'école, c'est à dire l'enseignement, les services, les activités et les ressources qui les soutiennent. Ce sont :

### 8. La capacité de gérer les programmes d'études

L'habileté : à s'approprier les objectifs généraux et les approches pédagogiques proposées; à envisager et à mettre en place des projets susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage; à soutenir la réalisation d'activités novatrices.

1                      2                      3                      4                      5

### 9. La capacité de gérer le curriculum

L'habileté : à mettre en place une infrastructure pédagogique; à l'adapter aux besoins et aux conditions changeantes; à offrir un ensemble structuré d'expériences d'enseignement et d'apprentissage; à superviser l'enseignement et le rendement des élèves.

1                      2                      3                      4                      5

### 10. La capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves

L'habileté : à veiller au bon fonctionnement des services complémentaires aux élèves (orientation, psychologie, rééducation, encadrement, etc.); à leur permettre l'accessibilité à un ensemble varié d'activités; à utiliser les ressources du milieu.

1                      2                      3                      4                      5

### 11. La capacité de gérer le développement professionnel des personnels

L'habileté à planifier et à organiser, avec les personnes concernées, les réponses aux besoins de perfectionnement (individuels et collectifs) identifiés dans le but d'améliorer l'efficacité du personnel et la qualité de l'enseignement.

1                      2                      3                      4                      5

### 12. La capacité de mesure et d'évaluation

L'habileté : à utiliser différents moyens, outils et instruments afin de mesurer et d'évaluer l'atteinte des objectifs fixés; à interpréter les résultats afin de les rendre significatifs.

1                      2                      3                      4                      5

Très important	Important	Plus ou moins important	Peu important	Pas important du tout
1	2	3	4	5

### 13. La capacité de répartir les ressources

L'habileté : à répartir équitablement les ressources (humaines, financières et matérielles) en collaboration avec les personnes concernées; à les affecter en fonction des objectifs de l'organisation et des besoins identifiés.

1                      2                      3                      4                      5

Veillez classer les six domaines des programmes selon l'importance que vous leur accordez, soit de 1 pour le plus important à 6 pour le moins important :

- |     |  |                          |
|-----|--|--------------------------|
| 8.  | La capacité de gérer les programmes d'études                       | <input type="checkbox"/> |
| 9.  | La capacité de gérer le curriculum                                 | <input type="checkbox"/> |
| 10. | La capacité de gérer l'orientation et le développement des élèves  | <input type="checkbox"/> |
| 11. | La capacité de gérer le développement professionnel des personnels | <input type="checkbox"/> |
| 12. | La capacité de mesure et d'évaluation                              | <input type="checkbox"/> |
| 13. | La capacité de répartir les ressources                             | <input type="checkbox"/> |

## TROISIÈME CATÉGORIE: « LES DOMAINES INTERPERSONNELS »

Ces quatre domaines se concentrent sur les relations interpersonnelles au sein d'une école. Ils mettent en relief l'importance qu'ont les relations humaines dans la satisfaction des objectifs personnels et professionnels des individus et dans la réalisation des buts de l'organisation. Ce sont :

### 14. La capacité de motiver les autres

L'habileté : à susciter l'engagement et la participation des autres; à assurer un soutien là où l'amélioration est nécessaire; à utiliser les résultats de recherches pour susciter la motivation.

1                      2                      3                      4                      5

### 15. La capacité de gérer la dimension affective

L'habileté : à percevoir les besoins, les intérêts et les problèmes des autres; à être sensible à leurs émotions; à transiger avec différentes personnalités avec tact et délicatesse.

1                      2                      3                      4                      5

Très important	Important	Plus ou moins important	Peu important	Pas important du tout
1	2	3	4	5

### 16. La capacité de communiquer oralement

L'habileté : à communiquer oralement de façon claire et compréhensible; à résumer, à synthétiser et à reformuler ses idées et celles des autres; à adapter son style aux différents récepteurs (élèves, parents, enseignants, etc.).

1                      2                      3                      4                      5

### 17. La capacité de communiquer par écrit

L'habileté : à exprimer clairement ses idées par écrit en démontrant un souci de la qualité du français; à adapter son style aux différents récepteurs (élèves, parents, enseignants, etc.).

1                      2                      3                      4                      5

**Veillez classer les quatre domaines interpersonnels selon l'importance que vous leur accordez, soit de 1 pour le plus important à 4 pour le moins important :**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 14. La capacité de motiver les autres           | <input type="checkbox"/> |
| 15. La capacité de gérer la dimension affective | <input type="checkbox"/> |
| 16. La capacité de communiquer oralement        | <input type="checkbox"/> |
| 17. La capacité de communiquer par écrit        | <input type="checkbox"/> |

## QUATRIÈME CATÉGORIE: « LES DOMAINES CONTEXTUELS »

Ces quatre domaines reflètent le monde des idées et des rapports de force à l'intérieur desquels l'école opère. Ils explorent les influences intellectuelles, éthiques, culturelles, économiques, politiques et gouvernementales, tant traditionnelles qu'émergentes, qui interagissent sur l'école. Ce sont :

### 18. La capacité de gérer les valeurs philosophiques et culturelles

L'habileté: à démontrer une vision claire de la mission de l'éducation et de son rôle dans une société pluraliste; à comprendre et à tenir compte du multiculturalisme québécois, de l'environnement, des conditions socio-économiques et des ressources du milieu.

1                      2                      3                      4                      5



<b>INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES</b>
-------------------------------------

**Veillez encercler le chiffre correspondant :****1. Groupe d'âge :**

1. 34 et moins.
2. 35 @ 44 ans.
3. 45 @ 54 ans.
4. 55 et plus.

**2. Sexe :**

1. Homme.
2. Femme.

**3. Poste que vous occupez actuellement :**

1. Directeur, directrice d'école primaire.
2. Directeur, directrice d'école secondaire.
3. Directeur-adjoint, directrice-adjointe d'école primaire.
4. Directeur-adjoint, directrice-adjointe d'école secondaire.
5. Autre (spécifiez) : \_\_\_\_\_

**4. Nombre d'années d'expérience cumulées à un poste de direction d'école :**

1. 7 ans et moins.
2. 8 @ 14 ans.
3. 15 ans et plus.

**5. Nombre d'années d'expérience dans le domaine de l'éducation au moment de votre première nomination à un poste de direction d'école :**

1. 4 ans et moins.
2. 5 @ 9 ans.
3. 10 @ 14 ans.
4. 15 @ 19 ans.
5. 20 ans et plus.

**6. Diplôme détenu au moment de votre première nomination à un poste de direction d'école (spécifiez) :**

1. Brevet : \_\_\_\_\_
2. Baccalauréat : \_\_\_\_\_
3. Maîtrise : \_\_\_\_\_
4. Doctorat : \_\_\_\_\_
5. Autre : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7. Diplôme(s) détenu(s) actuellement (spécifiez) :**

1. Brevet : \_\_\_\_\_
2. Baccalauréat : \_\_\_\_\_
3. Maîtrise : \_\_\_\_\_
4. Doctorat : \_\_\_\_\_
5. Autre : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**8. Degré d'importance que vous accordez à la formation initiale du personnel de direction d'école :**

1. Très important.
2. Important.
3. Plus ou moins important.
4. Peu important.
5. Pas important du tout.

Voilà, c'est déjà terminé. N'oubliez pas de glisser votre questionnaire dans l'enveloppe préaffranchie ci-jointe et de me retourner le tout au plus tard le 10 juillet 1993.

Merci encore de votre aimable collaboration et bonnes vacances estivales 1993.

André Bellavance