

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ULRICH GHISLAIN LEKOMO AYEMELE

FORMATION CONTINUE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES :
ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT
D'ENSEIGNEMENT

FÉVRIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Je dédie cet essai à ma famille.

REMERCIEMENTS

Cet essai est le résultat d'un travail acharné, rendu possible grâce à l'indéfectible soutien de ceux qui me sont chers. Tout d'abord, je voudrais adresser une gratitude toute particulière au Professeur Alain Huot, mon directeur de recherche, pour sa disponibilité sans faille, son expertise éclairée et son soutien indéfectible tout au long de ce parcours académique dont la fin ne semble pas encore proche. Son accompagnement a été bien au-delà du simple encadrement académique, marqué par une confiance initiale en mes capacités scientifiques et une présence rassurante dans les moments de tourmente.

À mon épouse, Lontsi Blanche Sorelle, un remerciement empreint de reconnaissance pour sa patience infinie, son soutien inébranlable et sa confiance sans limites. Sa présence et son courage ont été pour moi des sources constantes d'inspiration et de motivation à donner le meilleur de moi-même.

Mes enfants, Sandra, Eloika, Merline, Eva et Yonis, méritent une gratitude sans limites pour leur compréhension, leur amour sans réserve et leur soutien inconditionnel. Malgré la distance, ils ont su dissiper les ombres des jours les plus sombres, rendant cette aventure d'autant plus enrichissante.

Un remerciement spécial est adressé à Papa Jiotsop Dongmo Jacques, dit « Taategni », pour ses conseils judicieux, son soutien régulier et sa présence réconfortante. Sa sagesse et sa bienveillance ont été des phares constants tout au long de ce voyage intellectuel.

À ma mère, Madame Lekomo Odette, je suis infiniment reconnaissant pour son amour inconditionnel, son soutien sans faille et ses prières constantes. Sa force et son soutien ont été mes remparts dans les moments de tempête.

À mes sœurs, Laure, Arline et Romel, ainsi qu'à mon frère aîné, Aristide, je souhaite exprimer ma gratitude pour leur soutien inébranlable et leur amour inlassable. Leurs encouragements et leur présence ont rendu ce voyage encore plus mémorable.

Enfin, à mes amis sincères de Trois-Rivières, notamment le Dr Gervais Cwanko, Jeannot Sedena, Sah Margeolain, Dylane Ngangya ainsi qu'aux familles Demanou de Montréal et Asonmene de Trois-Rivières, je souhaite exprimer ma reconnaissance pour leur soutien constant et leurs encouragements inépuisables. Leur présence et leurs mots bienveillants ont été des piliers essentiels dans les moments de doute et d'incertitude.

À chacune de ces personnes exceptionnelles, je vous adresse mes plus sincères remerciements pour le soutien, les encouragements et l'amour. Cet essai aurait été inconcevable sans votre précieuse contribution.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1. La nouvelle tendance de l'efficacité des écoles	4
1.2. Les réformes du système éducatif québécois	6
1.3. L'obligation de la formation initiale	9
1.4. L'arrivée du référentiel de compétence en gestion scolaire.....	10
1.5. L'amélioration des compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement	14
1.6. La formation continue des directions d'établissement d'enseignement	16
1.7. La pertinence scientifique et sociale de la recherche	18
1.8. La question de recherche.....	20
CHAPITRE II	21
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	21
2.1. La formation continue	21
2.1.1. Le concept de formation continue.....	21
2.1.2. Les caractéristiques de la formation continue.....	24
2.1.3. Les types de formation continue	26

2.2. Les compétences professionnelles	29
2.2.1. Le concept de compétence	29
2.2.2. Les différentes approches de la compétence	32
2.2.3. Les caractéristiques de la compétence	33
2.2.4. Les compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement	35
2.2.5. La théorie de l'apprentissage tout au long de la vie.....	41
2.2.6. La théorie du cycle de vie d'une compétence	43
2.3. Les objectifs de la recherche	45
CHAPITRE III	46
MÉTHODOLOGIE.....	46
3.1. Le contexte de la recherche.....	46
3.2. Le type de recherche	47
3.3. La collecte des données.....	48
3.3.1. La description des participants.....	49
3.3.2. Le recrutement	50
3.3.3. L'outil de collecte de données.....	51
3.4. Le plan d'analyse	53
3.5. La certification éthique	56
CHAPITRE IV	59
RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	59
4.1. THÈME 1 : La définition de formation continue, compétences professionnelles et capacités transversales	62
4.1.1. La définition de formation continue par les participants	62
4.1.2. La définition du concept de compétence professionnelle par les participants ..	65
4.1.3. La définition du concept de capacité transversale par les participants	67
4.2. THÈME 2 : Les types de formation continue	69
4.2.1. Les activités de formation continue organisées par le mels	69
4.2.2. Les activités de formation continue organisées par le csscr	70
4.2.3. Les autres activités de formation continue.....	75

4.3. THÈME 3 : L'amélioration des compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement	77
4.3.1. Les compétences améliorées grâce aux activités de formation continue.....	78
4.3.2. La description de l'importance des activités de formation continue sur l'amélioration des compétences des dée	81
4.4. THÈME 4 : La relation entre les types de formation continue et les compétences professionnelles améliorées	82
4.5. Les obstacles liés à la formation continue.....	83
4.5.1. Les obstacles temporels.....	84
4.5.2. Les obstacles organisationnels	84
4.5.3. Les obstacles financiers.....	85
4.6. La discussion.....	85
4.7. Les limites de l'étude	94
4.8. Les recommandations.....	96
CONCLUSION	99
RÉFÉRENCES.....	101
APPENDICE A	111
Le certificat éthique.....	111
APPENDICE B	112
Le formulaire d'information et de consentement.....	112
APPENDICE C	117
Le guide d'entrevue semi-dirigée.....	117
APPENDICE D	121
Le courriel destiné aux dée	121
APPENDICE E	123
Les compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement	123

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Synthèse des différents types de formation continue issue de la recension des écrits	28
Figure 2 : Définition du concept de compétence selon certains auteurs (Lambert, 2021, p. 41)	31
Figure 3 : Les compétences : une durée de vie de plus en plus courte (Bouteiller, 1997, p.15)	44
Figure 5 : Les différentes étapes de l'analyse (Adapté de Smith, 1996).....	56
Figure 6 : Les différents thèmes de l'analyse.....	60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Définitions du référentiel de compétence selon différents chercheurs (Lambert, 2021, p. 42-43)	11
Tableau 2 : Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels dans la formation continue (Lapointe et al., 2021, p. 128).....	13
Tableau 3 : Pourcentage des directions selon l'appréciation de la contribution des activités de formation continue au développement des compétences (Lapointe et al., 2021, p. 130)	16
Tableau 4 : Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation continue (Lapointe et al., 2021, p. 129).	18
Tableau 5 : Critères de rigueur méthodologique de l'étude (Adapté de Savoie-Zajc, 2018, p. 208)	55
Tableau 6 : Les principes du rapport Belmont et leurs applications en recherche (Hobeila, 2018, p. 59)	57
Tableau 7 : La codification des participants	61
Tableau 8 : Synthèse des définitions de la formation continue.....	64
Tableau 9 : Synthèse des définitions de la compétence professionnelle.....	66
Tableau 10 : Synthèse des définitions du concept de capacité transversale	68

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CÉRÊH :	Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
CoP	Communauté professionnelle
CSS :	Centre de services scolaire
CSSCR	Centre de services scolaire Chemin-du-Roy
DÉE :	Direction d'Établissement d'Enseignement
FQDE	Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
GAR:	Gestion axée sur les résultats
ILSS :	Intégration linguistique, scolaire et sociale
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

La recherche sur les compétences des directions d'établissement d'enseignement (DÉE) revêt une importance particulière, car elle permet d'enrichir les connaissances sur leurs pratiques professionnelles. Les préférences des DÉE pour les référentiels de compétences des centres de services scolaires (CSS), précisées par Lalancette (2014) et Lapointe et al., (2021) soulignent l'importance de cette recherche, surtout dans les centres de services scolaires où de tels référentiels sont absents. De plus, alors que les programmes de formation accordent une importance croissante aux nouvelles directions comme le mentionnent IsaBelle et al. (2016), il est important de garantir un accompagnement continu tout au long de la carrière des DÉE afin de répondre efficacement aux évolutions observées dans cette fonction.

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique interprétative réalisée à l'aide d'une étude de cas. L'objectif était de répondre à la question suivante : en quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE? Pour répondre à cette question, quatre objectifs ont été définis : identifier les types de formation continue suivis par les DÉE, décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences professionnelles, analyser le lien entre les types de formation continue et leurs effets sur les compétences professionnelles des DÉE, et enfin, identifier les obstacles associés à la formation continue.

Le cadre de référence de cette recherche repose sur une recension des écrits concernant les concepts de formation continue et de compétences professionnelles, en mettant en exergue les différentes théories, notamment celle de l'apprentissage tout au long de la vie et celle du cycle de vie d'une compétence, qui soutiennent la nécessité pour les DÉE de s'engager dans une démarche de formation continue afin de maintenir leurs compétences.

Les résultats de l'analyse des données recueillies auprès des DÉE soulignent l'impact significatif des activités de formation continue sur l'amélioration de leurs compétences. Nous observons une forte participation des DÉE aux activités de formation continue organisées par le centre de services scolaire, ainsi qu'une volonté marquée d'apprentissage indépendant de leur part.

Enfin, ces résultats ont permis de formuler des recommandations visant à garantir une participation optimale des DÉE aux activités de formation continue.

INTRODUCTION

Les directions d'établissement d'enseignement (DÉE) occupent une place essentielle dans la qualité globale d'un système éducatif. Leurs décisions, actions et initiatives influent directement sur les enseignants, les élèves et tous les membres de la communauté éducative (Epstein et al., 2009). Au Québec, l'évolution des dynamiques politiques, telles que l'adoption du projet de loi 180 en 1997 et l'établissement du règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires en 2001, a introduit de nouveaux éléments dans le rôle des DÉE (Poirel et al., 2021). Désormais, une importance accrue est accordée à leur formation afin de garantir la qualité du système éducatif à travers le développement de compétences professionnelles plus solides. Par ailleurs, cette formation doit être conçue comme un processus continu d'acquisition de nouvelles compétences, adapté aux exigences évolutives des situations professionnelles auxquelles sont confrontées les DÉE (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008).

Cet essai se concentre principalement sur l'analyse de la relation entre les activités de formation continue et les compétences professionnelles des DÉE. Il¹ est structuré en quatre chapitres qui permettent d'explorer cette relation. Dans le premier

¹ Le masculin est utilisé dans cet essai pour alléger le texte et désigner par la même occasion les hommes et les femmes, son utilisation n'a aucune intention discriminatoire dans notre travail.

chapitre, nous introduisons la problématique étudiée en abordant plusieurs aspects pertinents, tels que la nouvelle tendance des écoles efficaces, les réformes du système éducatif québécois, l'obligation de la formation initiale, l'arrivée du référentiel de compétences en gestion scolaire, ainsi que la formation continue des DÉE et son impact sur leurs compétences professionnelles. Ces différentes sections contribuent à la formulation de la problématique centrale de notre travail de recherche : en quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE ?

Le deuxième chapitre explore le cadre de référence de notre étude. Nous définissons les concepts clés, tels que la formation continue et les compétences professionnelles, puis nous mobilisons deux théories, celle de l'apprentissage tout au long de la vie et celle des compétences dynamiques, pour mieux appréhender notre question de recherche. En conclusion de ce chapitre, nous présentons les quatre objectifs de notre travail : identifier les types de formation continue suivis par les DÉE, décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences professionnelles, analyser le lien entre les types de formation continue et leurs effets sur les compétences professionnelles des DÉE, et enfin, identifier les obstacles associés à la formation continue.

Le troisième chapitre détaille la méthodologie adoptée pour mener à bien cette étude. Nous décrivons le contexte de la recherche, le type de recherche réalisée, la

description des participants, le protocole de recherche, les outils de collecte de données, ainsi que le plan d'analyse et les considérations éthiques intégrées dans ce travail.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons et interprétons les résultats issus de l'analyse des données recueillies auprès des DÉE. Enfin, la conclusion de notre recherche met en perspective les objectifs initiaux avec les résultats obtenus, permettant ainsi une synthèse de notre travail.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le cadre de ce travail, notre problématique s'articulera autour des points suivants : la nouvelle tendance de l'efficacité des écoles, les réformes du système éducatif québécois, l'obligation de la formation initiale, l'arrivée du référentiel de compétence en gestion scolaire, la formation continue, l'amélioration des compétences professionnelles des DÉE, la pertinence scientifique et sociale de la recherche et enfin la question de recherche.

1.1. LA NOUVELLE TENDANCE DE L'EFFICACITÉ DES ÉCOLES

Face aux inégalités socio-économiques et aux disparités de réussite scolaire, le mouvement des écoles efficaces² a émergé, réunissant chercheurs, praticiens et décideurs éducatifs pour identifier les clés de la réussite des élèves (Normand, 2006). Ainsi, ce mouvement a contribué à mettre en lumière le rôle fondamental des DÉE dans la quête de succès des élèves, et a encouragé des efforts concertés pour renforcer leur leadership et leur capacité à promouvoir une éducation de qualité pour tous.

² Le mouvement des écoles efficaces, né dans les années 1970-1980, avait pour objectif d'améliorer la réussite scolaire, précisément dans les milieux défavorisés en s'appuyant sur des pratiques fondées sur des données probantes.

Par ailleurs, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2006) a souligné à plusieurs reprises l'influence considérable des DÉE sur l'amélioration de la réussite des élèves.

Les 30 années de recherche sur la performance des établissements « *School effectiveness* » et les facteurs d'améliorations « *School improvement* » menées principalement dans les pays développés anglophones ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Si leur action est déterminante, leur influence s'exerce indirectement. Dans les différents éléments qui contribuent à ce qu'il convient d'appeler « l'effet établissement », ceux qui ont le poids le plus important relèvent des tâches communément exercées par les directeurs et les équipes de direction (p.14).

La DÉE agit comme un levier pour améliorer l'efficacité scolaire en exerçant une influence directe sur divers aspects, tels que le climat de travail, la motivation, les attitudes, les comportements et les pratiques pédagogiques. Par conséquent, elle contribue indirectement à l'amélioration de l'apprentissage des élèves en favorisant un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage (Davis et al., 2005). Contrairement aux travaux antérieurs de Coleman et al., (1966) qui minimisaient le rôle des DÉE dans l'amélioration des résultats scolaires, en attribuant principalement la responsabilité de la réussite des élèves à leur milieu social et familial. Cette reconnaissance souligne la nécessité pour les gouvernements de prendre des mesures ou de mettre en œuvre des réformes afin de garantir que ceux qui sont chargés de diriger les écoles soient compétents et bien préparés pour assumer cette responsabilité importante.

1.2. LES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF QUÉBÉCOIS

Cette section vise à retracer l'évolution des principales réformes du système éducatif québécois. Sans prétendre revisiter l'ensemble de l'histoire de l'éducation au Québec, l'accent sera mis sur les réformes qui ont particulièrement contribué à renforcer la place et le rôle des DÉE dans le système éducatif. Au début des années 1960, les règlements du Comité catholique obligent les commissaires, lorsqu'ils embauchent au moins deux enseignants pour une même école, à désigner l'un d'entre eux comme directeur. En 1961, ces règlements fixent à huit classes ou plus le nombre nécessaire pour justifier la nomination d'un directeur ou d'une directrice à plein temps (Barnabé et Toussaint, 2018). En 1964, la DÉE était considérée comme un « principal » (Brassard, 2006), un éminent pédagogue bénéficiant d'une grande autonomie dans l'exercice de ses fonctions, quel que soit le sexe du titulaire (Barnabé et Toussaint, 2018). Les DÉE ont commencé à prendre en charge des tâches, telles que la gestion des ressources humaines, matérielles, financières, la reddition de comptes et la soumission de rapports annuels sur les activités et les projets de leur établissement (Brassard, 2007). Selon Poirel et al., (2018) c'est à cette période que la distinction entre la fonction enseignante et celle de DÉE s'est davantage clarifiée, ce qui s'est manifesté par la création d'associations professionnelles spécifiques pour les dirigeants en éducation.

Surnommée la Commission Parent en référence à son président, Mgr Alphonse-Marie Parent découle en un rapport important. Le Rapport Parent (1964) propose des réformes pour moderniser l'éducation au Québec. Il recommande la création d'un ministère de l'Éducation pour centraliser la gestion du système scolaire et la mise en place du Conseil supérieur de l'Éducation pour conseiller le ministère. Il préconise également la fusion des gouvernements scolaires locaux et régionaux, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, et la garantie de l'égalité d'accès à l'éducation pour tous les enfants. Le rapport soutient la laïcisation de l'éducation, en séparant l'Église de l'État, et appelle à la révision des programmes scolaires pour les adapter aux besoins de la société moderne. Ces recommandations ont marqué un tournant majeur dans l'organisation et l'orientation du système éducatif québécois (Leclerc, 1989). Toutefois, bien que ces recommandations aient été prioritaires pendant cette période, les stratégies telles que la réforme du curriculum et l'adoption d'un modèle de gestion axé sur les résultats (GAR) comme le souligne Lambert (2021) furent mises en œuvre ultérieurement, après cette période, pour soutenir cette vision. La GAR a été introduite dans le système d'enseignement primaire et secondaire en mai 2000, à la suite de l'adoption de la Loi sur l'administration publique par l'Assemblée nationale du Québec (Brassard et al., 2013). Ce modèle de gestion, inspiré par une approche néolibérale³,

³ L'approche néolibérale est une idéologie basée sur l'efficacité, la compétitivité et la responsabilisation, en appliquant des principes du secteur privé à la gestion des institutions, y compris l'éducation.

met l'accent sur la production de résultats mesurables dans des délais définis, avec l'objectif d'assurer la transparence, la responsabilité et la reddition de comptes, tout en impliquant les différents acteurs du système éducatif (Sané, 2017). Ces changements ont également entraîné des exigences accrues en matière de formation pour les DÉE (Fullan, 2001). Désormais, la société attend des DÉE des résultats démontrant une gestion efficace du curriculum et de l'enseignement, ainsi qu'une promotion d'un climat positif propice à l'apprentissage et une communication efficace avec la communauté et les différents intervenants impliqués dans la mission éducative (MELS, 2008).

En 2001, les attentes envers les DÉE se précisent avec l'adoption du règlement sur les conditions d'emploi des DÉE des commissions scolaires, rendant obligatoire la formation de deuxième cycle en administration scolaire (Poirel et al., 2021). Ce règlement place les DÉE dans la catégorie de cadres d'école. De son côté, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] (2015) souligne que, désormais, la DÉE est chargée de la gestion pédagogique et administrative, ainsi que de la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, des technologies de l'information et de la communication, des services de garde, des repas et de toute autre question déterminée par la loi. Ce contexte plonge les DÉE dans l'exercice de nouvelles responsabilités et les oblige à améliorer leurs compétences afin de contribuer à la réussite des élèves. En outre, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE] (2014)

précise que tout ceci va inciter les gouvernements à accorder une plus grande importance à la formation initiale et à la formation continue des DÉE.

1.3. L'OBLIGATION DE LA FORMATION INITIALE

La formation initiale des DÉE au Québec relève de la responsabilité des universités, conformément à l'arrêté ministériel de 1997 (projet de loi 180). À partir de 2001, les DÉE sont tenues de réussir un programme d'études universitaires de second cycle comprenant au moins trente crédits en gestion scolaire dans les cinq premières années de leur carrière, avec six crédits devant être acquis avant leur première affectation (MELS, 2008).

Ces programmes de formation varient d'une université à l'autre, mais ils incluent généralement des cours axés sur la gestion des activités éducatives, de l'environnement éducatif, des ressources humaines, des ressources matérielles et financières. L'objectif de cette formation initiale est de préparer les DÉE à répondre aux besoins et aux attentes de leur fonction en acquérant les compétences, connaissances et habiletés nécessaires, et en les préparant à mettre en œuvre des pratiques pertinentes et efficaces dans leur travail (MELS, 2008). D'après Legendre (2007), cette formation initiale garantit la transmission des compétences professionnelles attendues chez les DÉE en les intégrant dans le curriculum du

programme universitaire, assurant ainsi le développement des connaissances et compétences nécessaires pour relever les défis de la fonction.

L'UNESCO (2006) souligne que l'élaboration du cursus en gestion scolaire est liée au rôle associé aux DÉE, et le référentiel de compétences devient une base importante pour la formation initiale. Au Québec, les universités ont révisé leurs programmes de formation en s'inspirant du référentiel de compétences proposé par le MELS (2008) permettant ainsi aux futures DÉE de recevoir les compétences professionnelles nécessaires à la fonction (Bouchamma et Lambert, 2018).

1.4. L'ARRIVÉE DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCE EN GESTION SCOLAIRE

Les référentiels servent d'abord et avant tout à définir la fonction des DÉE (OCDE, 2014), ils visent aussi à guider le développement professionnel de ces dernières en servant de cadre de référence dans la formulation des stratégies de formation tant initiale que continue. L'OCDE (2014), précise, en outre que, ce référentiel peut prendre la forme de lignes directrices très généralement adressées aux DÉE elles-mêmes, aux administrateurs qui les emploient, au centre de formation, jusqu'à définir les contenus et des méthodes d'enseignement déployés dans les

programmes obligatoires de formation initiale. Le tableau 1 présente une synthèse des définitions du référentiel de compétence.

Tableau 1 : Définitions du référentiel de compétence selon différents chercheurs (Lambert, 2021, p. 42-43)

UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES EST	
Paquay (1994)	... « ensemble structuré des compétences nécessaires pour exercer un métier ; cet ensemble est considéré comme une référence (“un idéal”?) » (p. 7)
Zarifian (2001)	Le référentiel offre tout autant un langage commun qu'un cadre de réflexion quant à la description et l'analyse des pratiques.
Jouvenot (2005)	... le descriptif de capacités requises auquel on additionne une couche de savoir-être
Maury (2006)	... un transmetteur de messages qui apporte des intentions.
Rey (2006)	... un inventaire détaillant, selon le contexte et le moment, des compétences ou encore des activités.
Lecoeur (2008)	... un instrument qui permet de se « référer à », un cahier de charges qui dit « ce que vous devez faire » tout en fixant les buts à atteindre, les normes à respecter.
Le Boterf (2008)	... fournit une information commune, fiable et partagée sur laquelle chacun des acteurs concernés par le développement des compétences pourra s'appuyer.
	... considéré comme une balise qui oriente les pratiques professionnelles pertinentes à construire.
	« Ce que décrivent les référentiels ne sont, à proprement parler, que des références. Ce sont des points de repère. Ils doivent être considérés comme des objectifs en fonction desquels les personnes et leur environnement vont organiser des processus d'apprentissage. Ce sont des cibles par rapport auxquels les individus vont entrer dans des processus de construction des compétences, vont apprendre à agir avec compétence. »
Lenoir (2010)	... un répertoire de « bonnes pratiques ».
Coulet (2010)	... une énumération des compétences attendues en répertoriant les connaissances, capacités et attitudes censées en constituer l'essence.
Gerbé et al. (2012)	... une liste énumérant et précisant l'ensemble des compétences ainsi que des aptitudes nécessaires pour remplir une tâche, exercer une fonction, pratiquer un métier, etc., considéré représentatif d'une situation souhaitable.
Ughetto (2014)	... un instrument servant à harmoniser les pratiques et rappeler les objectifs de l'organisation.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a publié en 2008 un référentiel de compétences destiné à la formation des DÉE intitulé : « *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* » (MELS, 2008). Ce document contient dix compétences professionnelles qui « constituent les aptitudes sur lesquelles se structurent et se développent les compétences requises pour la gestion pertinente d'un établissement » (p. 30). Cependant, bien que ce référentiel de compétences cadre la formation initiale, oriente la formation continue et encadre l'évaluation des DÉE selon des normes standardisées (Bouchamma et Lambert, 2018), il ne peut garantir à lui seul l'acquisition des compétences du gestionnaire d'établissement, puisque celles-ci doivent être mises en pratique « par des actions appropriées à une situation comportant un certain nombre de caractéristiques particulières » (Bouchamma et Lambert, 2018, p. 18).

Plusieurs études ont mis en lumière des questions persistantes concernant l'utilisation du référentiel de compétences, tant pendant la formation initiale que continue. Une première étude menée par la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement⁴ [FQDE] auprès de 439 directeurs québécois a révélé que 26,20 % des répondants se sentaient capables de décrire sans difficulté

⁴ L'organisme professionnel représentant les directions d'établissement d'enseignement au Québec, créé en 1962, a pour mission de promouvoir l'excellence dans la fonction de direction d'établissement, de favoriser le développement professionnel et de défendre les droits de ses membres.

les compétences attendues par le ministère de l'Éducation (Lalancette, 2014). Une deuxième étude menée par Lapointe et al. (2021) a confirmé ces observations, mettant en évidence la faible utilisation du référentiel de compétences par les DÉE, au profit des référentiels de compétences de leur propre commission scolaire. Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les activités de formation continue sont sous la responsabilité des commissions scolaires⁵ (Lapointe et al., 2021). Cependant, malgré ces remarques, certains centres de services scolaires, à l'exemple de celui dans lequel nous avons recruté nos participants, ne disposent toujours pas de référentiel de compétences pour les DÉE. Le tableau 2 présente le pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels dans la formation continue, mettant en évidence les différentes perspectives exprimées à ce sujet.

Tableau 2 : Pourcentage des directions selon leur avis sur l'usage des référentiels dans la formation continue (Lapointe et al., 2021, p. 128)

Usage des référentiels	2009-10 et plus (N = 254)
Oui, par un référentiel spécifique à ma commission scolaire	34 %
Oui, par le référentiel du ministère de l'Éducation (MELS, 2008)	24 %
Oui, mais ce référentiel variait selon les modalités	14 %
Non	28 %

⁵ L'utilisation des termes « commission scolaire » et « centre de services scolaire » dans cet essai s'alterne reflétant ainsi l'appellation qu'avait cet organe administratif au moment des faits relatés.

Le référentiel de compétences ne pouvant pas garantir à lui seul la qualité de la formation des DÉE, il devient nécessaire de trouver d'autres outils qui pourront accompagner les DÉE dans leur formation en vue d'améliorer leurs compétences et par conséquent, la réussite des élèves.

1.5. L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Selon Bouchamma et Lambert (2018) : « la formation des gestionnaires d'établissement d'enseignement constitue le début de ce cycle qui se répercute sur les autres acteurs du monde de l'éducation » (p. 243). D'après le MELS (2008), la formation continue contribue à enrichir l'expertise professionnelle des DÉE en actualisant leurs ressources et leurs expériences.

Les DÉE doivent concentrer leurs efforts sur les aspects améliorables de leur fonction, ce qui ne se limite pas à la formation initiale, comme le souligne Lambert (2021). Zusovsky (2001) considère notamment la formation continue comme une occasion d'acquérir de nouvelles habiletés ainsi que des savoirs. De son côté, Perrenoud (2002) souligne la diversité des rôles et des compétences requises pour les DÉE, tant sur le plan de la gestion, du relationnel, du juridique, du pédagogique que du politique. Cela exige qu'elles développent leurs compétences en gestion des services, de l'environnement éducatif, des ressources humaines et administratives pour répondre à ces exigences.

La formation continue des DÉE est essentielle pour perfectionner leur performance professionnelle et garantir la qualité du système éducatif. Il est donc pertinent pour ces derniers de mettre à jour leurs compétences professionnelles et d'explorer différentes activités de formation continue tout au long de leur carrière professionnelle (Boyer et al., 2009). Le MELS (2008) présente quelques actions clés que doivent entreprendre les DÉE pour assurer leur formation continue :

- « en développant et en maintenant une pratique réflexive de gestion » (MELS, 2008, p. 41);
- « en soutenant l'analyse et le partage des pratiques professionnelles » (MELS, 2008, p. 43);
- « en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de formation continue » (MELS, 2008, p. 43);
- « en participant à des groupes d'échanges avec ses pairs » (MELS, 2008, p. 43);
- « en favorisant l'entraide mutuelle » (MELS, 2008, p. 43).

Le tableau 3, issu d'une étude menée par Lapointe et al. (2021), met en évidence l'importance de la formation continue dans le développement des compétences professionnelles des DÉE. Cependant, il ne permet pas d'identifier clairement les types d'activités de formation continue ayant contribué à l'amélioration de leurs compétences.

Tableau 3 : Pourcentage des directions selon l’appréciation de la contribution des activités de formation continue au développement des compétences (Lapointe et al., 2021, p. 130)

Niveau de contribution	Pourcentage (N = 577)
Dans une large mesure	22 %
Dans une certaine mesure	64 %
Peu	13 %
Pas du tout	1 %

1.6. LA FORMATION CONTINUE DES DIRECTIONS D’ÉTABLISSEMENT D’ENSEIGNEMENT

Les attentes croissantes envers les compétences des DÉE, soulignent la nécessité d’une formation initiale et continue adéquate (Boyer et al., 2009). Selon le règlement sur les conditions d’emploi des gestionnaires des commissions scolaires, la formation continue relève de la responsabilité des commissions scolaires⁶, en collaboration avec les associations professionnelles (Comité de perfectionnement des directions d’établissement d’enseignement (2018) ; cité dans Poirel et al., 2018, p.95). Les universités sont chargées de la formation initiale des DÉE, tandis que les commissions scolaires organisent les activités de formation

⁶ Le 8 février 2020, le gouvernement du Québec a adopté le projet de loi no 40, modifiant la Loi sur l’instruction publique concernant l’organisation et la gouvernance scolaires. Depuis le 15 juin 2020, les commissions scolaires francophones ont été transformées en centres de services scolaires.

continue en fonction des besoins et des orientations institutionnelles (Poirel et al., 2021). Dans les années 2000, le ministère de l'Éducation a exprimé le besoin d'impliquer les universités dans la formation continue du personnel scolaire (Poirel et al., 2021). Ainsi, en 2008, il a lancé le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, finançant onze projets de formation continue des DÉE de 2008 à 2016 (Poirel et al., 2021).

Poirel et al., (2021) décrivent deux programmes de formation continue issus de partenariats entre les universités et les commissions scolaires pour les DÉE. Le premier programme, en partenariat avec la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys³, dont le titre était : « *conception, expérimentation et évaluation d'un programme de formation des personnels d'encadrement à la gestion axée sur les résultats* », visait à améliorer les connaissances des DÉE sur la GAR, à renforcer leurs compétences en planification stratégique, et à les accompagner dans la mise en œuvre des plans d'action de leur établissement. Le deuxième programme, réalisé avec la commission scolaire de Montréal, avait pour titre : « *formation des directions d'établissement : codéveloppement de la formation d'après un modèle élaboré selon les orientations de la commission scolaire de Montréal, le profil de compétences attendues et les besoins des directions* ». Son objectif était axé sur le codéveloppement de la formation en fonction des besoins et des compétences attendues des DÉE. Ces deux programmes avaient pour objectif commun d'améliorer les compétences des DÉE. Cependant, les résultats de ces programmes

de formation ne permettaient pas d'identifier clairement les types d'activités de formation continue ayant eu des effets d'amélioration sur leurs compétences.

Le tableau 4 présente le résultat d'une étude menée par Lapointe et al. (2021) sur l'organisation du travail des DÉE au Québec, révélant que 83 % des participants étaient satisfaits des activités de formation continue auxquelles elles avaient participé, celles-ci ayant contribué de manière positive à l'amélioration de leurs compétences professionnelles.

Tableau 4 : Pourcentage des directions selon le niveau de satisfaction à l'égard des activités de formation continue (Lapointe et al., 2021, p. 129)

Niveau de satisfaction	Pourcentage (N = 578)
Entièrement satisfait	9 %
Plutôt satisfait	74 %
Plutôt insatisfait	16 %
Entièrement insatisfait	1 %

1.7. LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Sur le plan scientifique, notre recherche portant sur les compétences des DÉE est importante pour générer les connaissances nécessaires à leur pratique professionnelle. Ces connaissances sont essentielles pour améliorer la formation des DÉE et faciliter la sélection des approches et des activités les plus efficaces permettant de renforcer leurs compétences. De plus, comme souligné à la section 1.4, les DÉE

préfèrent le référentiel de compétences de leur centre de services scolaire plutôt que celui du ministère de l'Éducation. Toutefois, dans le centre de services scolaire où nos participants ont été recrutés, l'absence d'un tel référentiel souligne encore davantage l'importance de cette recherche pour orienter le choix des activités de formation continue destinées aux DÉE.

Par ailleurs, les programmes de formation actuels des DÉE se concentrent principalement sur les nouvelles DÉE (IsaBelle et al., 2016). Cependant, il est important d'assurer un accompagnement structuré tout au long de la carrière professionnelle des DÉE afin qu'elles développent les compétences nécessaires pour exercer leur rôle, étant donné que le milieu scolaire doit constamment s'adapter aux évolutions de la société (Murakami et al., 2014).

Sur le plan social, les besoins de la société évoluent continuellement, et il est essentiel que les DÉE soient bien formées pour garantir la pérennité du système éducatif et favoriser la réussite des élèves. L'émergence des technologies numériques, les problèmes liés à la santé mentale, les enjeux liés aux changements climatiques et la diversité culturelle constituent autant de défis qui nécessitent des approches innovantes et inclusives. La formation continue est donc un moyen pour les DÉE de répondre aux exigences changeantes du métier, induites par les mutations du système éducatif (Renard et Derobertmasure, 2019).

La gestion d'un établissement scolaire implique une multitude de tâches complexes, allant de la gestion administrative à la gestion des ressources humaines, en passant par la gestion financière et l'adaptation aux changements sociaux. Dans ce contexte, il est primordial que les DÉE s'engagent dans un processus de formation continue, car la formation initiale seule ne suffit pas à maintenir leur compétence au fil du temps. Celles qui se contentent de leur formation initiale risquent de ne pas être en phase avec l'évolution de l'actualité et des réalités du milieu éducatif.

1.8. LA QUESTION DE RECHERCHE

Considérant la complexité inhérente à la fonction des DÉE et les défis auxquels elles sont confrontées dans l'exercice de leurs responsabilités, ainsi que la nécessité pour les DÉE de maintenir leur compétence afin d'assurer la qualité du système éducatif, ce travail vise à répondre à la question suivante : **en quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE?**

Cette étude s'inscrit dans une démarche visant à mieux comprendre comment la formation continue influence les compétences professionnelles des DÉE. Pour répondre à cette question de recherche, il est nécessaire de clarifier le cadre de référence de ce travail, qui englobe les concepts de formation continue, de compétences professionnelles, ainsi que les théories de l'apprentissage tout au long de la vie et du cycle de vie des compétences.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, nous commencerons par examiner le concept de formation continue, en détaillant ses caractéristiques et les divers types de formation continue disponibles. Ensuite, nous aborderons le concept de compétence, en explorant ses différentes approches, ses caractéristiques et les diverses compétences professionnelles attendues chez les DÉE. Enfin, nous analyserons successivement la théorie de l'apprentissage tout au long de la vie et la théorie du cycle de vie d'une compétence. Pour clôturer ce chapitre, nous présenterons les objectifs de notre étude.

2.1. LA FORMATION CONTINUE

2.1.1. Le concept de formation continue

Plusieurs définitions sont attribuées à la formation continue, telles que le développement professionnel, le perfectionnement ou encore l'apprentissage continu. Masselter (2004) la définit comme étant « l'ensemble de toutes les activités qui impliquent un changement ou un accroissement des compétences et des savoirs [...] et dont le but ultime est un changement des pratiques » (p. 14). Cependant, il est à noter que la notion de « formation continue » a été introduite pour la première fois par

l'UNESCO en 1978 afin de « désigner tous types et formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société » (cité dans Legendre, 2005, p. 687). Cette définition exclut les activités formelles de formation continue reconnues aux universités et aux centres de services scolaires, ce qui limite sa portée dans la compréhension du concept de formation continue. Le rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998; cité dans Gravel, 2022) intitulé : *Vers une politique de la formation*, la définit comme suit :

La formation continue telle qu'elle est conçue dans ce projet de politique s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné. Elle désigne l'ensemble des apprentissages formels ou autres, grâce auxquels les individus développent leurs aptitudes, acquièrent, enrichissent et améliorent leurs connaissances et leur qualification professionnelle en fonction de leurs propres besoins et ceux de la société. Elle s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente, tout comme l'éducation de base qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à apprendre tout au long de leur vie et en leur donnant l'impulsion nécessaire (p. 5).

Le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1998) précise en outre que la formation continue au niveau universitaire est une « formation courte ou sur mesure » (p. 6). Pour le MEQ (1999): « la formation continue désigne l'ensemble d'actions et d'activités dans lesquelles les enseignantes et enseignants en exercice s'engagent de

façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (p. 9). Cette définition est aussi utilisée par le Groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement (MEQ, 1999, cité dans Gravel, 2022) :

La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles s'engage le directeur ou la directrice d'établissement en vue de développer sa compétence à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise le succès de l'ensemble des élèves (p. 45).

Pour De Ketela (1989, cité dans Renard et Derobertmasure, 2019) la formation continue est « un processus de formation conduit après la formation initiale, qui ne se limite pas à une action d'apprentissage des connaissances et d'acquisition de compétences nouvelles, mais vise également une restructuration du comportement pédagogique et s'inscrit dans une perspective de transformation du système éducatif » (p. 220).

Au regard de toutes ces définitions, nous proposons la définition suivante de la formation continue dans le cadre de cette étude : La formation continue désigne l'ensemble des activités et actions entreprises après la formation initiale pour développer, mettre à jour et enrichir les compétences, connaissances et pratiques professionnelles en fonction des besoins individuels et sociaux. Elle vise non

seulement l'amélioration des qualifications professionnelles, mais aussi la transformation des pratiques en faveur de l'efficacité éducative et de la réussite des élèves, tout en s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

2.1.2. Les caractéristiques de la formation continue

La caractéristique fondamentale de la formation continue réside dans l'idée d'apprentissage, dans le désir de recevoir des connaissances afin d'améliorer ou d'augmenter ses compétences (Gravel, 2002). Plusieurs auteurs ont examiné les caractéristiques de la formation continue (Bonami et Garant, 1996; Boucher et L'Hostie, 1997; Gravel, 2002; Landry et Serre, 1995; MEQ, 1999). Selon Landry et Serre (1994), la formation continue se caractérise par deux tendances notamment, l'utilisation de la recherche et des situations de compétences cognitives complexes et les attitudes effectives liées aux nouvelles organisations. Pour Boucher et L'Hostie (1997), la formation continue entraîne des obligations de nouvelles pratiques de gestion.

Il s'agit de la mise en place d'une nouvelle culture qui alimentera un esprit de renouveau et d'accroissement des capacités organisationnelles d'adaptabilité aux défis nouveaux [...]. Pour qu'une culture de la formation continue s'implante dans les écoles, il est nécessaire de considérer celle-ci non comme un objet distinct, mais comme une mentalité, une attitude nouvelle qu'il est souhaitable d'instaurer chez le personnel (p. 101).

Pour Bonami et Garant (1996), il existe sept principes qui orientent la réalisation du perfectionnement des équipes-écoles.

Principe 1 : La formation des directeurs d'école doit être axée sur la transformation ou la confirmation des pratiques actuelles et non sur l'ajout d'une « technicalité » extérieure.

Principe 2 : Les participantes et les participants sont considérés comme des experts du contenu et les formations comme les experts du processus.

Principe 3 : La démarche de formation doit s'amorcer sur la question du perfectionnement et sur la perception de la réalité de l'équipe-école. Ces deux ordres de représentations doivent faire l'objet d'une confrontation à la fois pratique et théorique et déboucher sur des décisions éclairées d'action.

Principe 4 : La démarche implique la mise en œuvre d'actions de la part des directions d'école et un accompagnement sur le terrain de la part des formateurs.

Principe 5 : La démarche doit permettre une objectivation des apprentissages, leur intégration dans des cadres conceptuels et leur insertion dans une pratique renouvelée.

Principe 6 : C'est la fonction de recherche qui s'articule autour de la fonction formation et non l'inverse.

Principe 7 : La recherche doit porter sur les aspects fondamentaux des représentations et des décisions d'action tout en tenant compte des résultantes de l'objectivation. Il ne s'agit pas de considérer la fonction recherche, dans ce projet, comme une mesure d'impact à long terme du perfectionnement des directions d'école (p. 124).

D'après la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (MEQ, 1999), les principales caractéristiques de la formation continue se résument comme suit : elle est considérée comme une nécessité pour le développement du système éducatif; elle constitue un devoir pour le personnel scolaire d'accroître et de maintenir ses compétences; elle représente une responsabilité collective, où l'établissement devient une communauté d'apprentissage, favorisant un processus actif

où le professionnel est l'acteur principal de sa propre formation; elle contribue à la réalisation des objectifs éducatifs, ayant un impact sur la qualité des services; enfin, elle incarne un esprit à transmettre aux élèves en agissant comme des modèles.

Une autre caractéristique de la formation continue est liée à la capacité des apprenants à se prendre en charge et à décider de leur propres orientation et planification dans le développement de leurs compétences professionnelles. Elles sont ainsi les principales actrices de leur développement professionnel (Gravel, 2002). Intéressons-nous maintenant aux différents types de formation continue.

2.1.3. Les types de formation continue

D'après le MEQ (1999), « la formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques » (p. 11). La recension des écrits a permis d'identifier plusieurs types de formation continue, notamment le mentorat, les réseaux de professionnels, et l'apprentissage indépendant (lecture personnelle, recherche personnelle).

Le mentorat offre une expérience d'apprentissage significative aux DÉE, fournissant une attention personnalisée de la part des mentors. Il aide les nouvelles

DÉE à surmonter leur sentiment d'isolement social et à bénéficier des expériences des mentors. Bernatchez (2011) souligne l'importance qu'accordent les centres de services scolaires au travail des mentors. En effet, ces derniers sont recrutés pour accompagner les nouvelles DÉE dans l'exercice de leur fonction. Le mentor ici, est généralement une DÉE à la retraite. Le plan de travail dans ce type d'apprentissage dépend des difficultés rencontrées par la nouvelle DÉE dans le cadre de ses activités.

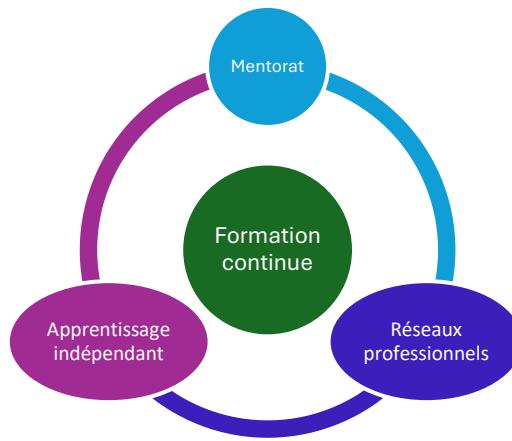
Les réseaux professionnels ou associations professionnelles⁷ constituent un autre moyen d'apprentissage pour les DÉE. Ces réseaux sont organisés de plusieurs manières, entre autres : l'apprentissage entre les centres de services scolaires et les communautés de pratiques professionnelles (CoP). Ces dernières sont des opportunités de travailler avec d'autres DÉE qui vivent les mêmes difficultés, les mêmes réalités pour acquérir des compétences pratiques et s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif et de pensée réflexive grâce à une planification des rencontres régulières (Lambert, 2021).

L'apprentissage indépendant est réalisé par la DÉE elle-même, sans mentor, universitaire ou pair. Il comprend notamment la lecture personnelle et la pratique réflexive. Cette dernière est essentielle pour la formation de la DÉE, lui permettant de

⁷ L'Association des cadres scolaires du Québec, la FQDE, l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec, l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire, l'Association québécoise du personnel de direction des écoles. (Bernatchez, 2011).

comprendre sa pratique, de prendre conscience de ses intentions, de ses choix, de ses méthodes et de sa communication (Lenoir, 2012). La figure 1 résume les différents types de formation continue identifiés dans la littérature et présentés dans ce travail.

Figure 1 : Synthèse des différents types de formation continue issue de la recension des écrits



Dans l'ensemble, la formation continue est aujourd'hui une pratique d'apprentissage privilégiée par les DÉE, visant principalement à maintenir leur compétence afin de répondre efficacement aux exigences d'un système éducatif en constante évolution. Étant donné l'importance accordée par les autorités politiques, les centres de services scolaires et surtout les DÉE à la formation continue, il semble que celle-ci améliore de manière positive les compétences professionnelles des DÉE.

2.2. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

2.2.1. Le concept de compétence

Il existe une abondante littérature concernant la définition du concept de compétence. Le Boterf (2002) décrit la compétence comme étant un savoir agir complexe. Selon le MELS (2008), la compétence est un « savoir agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire [...] en développement tout au long de la vie professionnelle [...] adapter à un contexte singulier; [...] se déploie dans le cadre d'une situation précise » (p. 28).

De plus, Gravel (2002) caractérise la compétence comme la capacité à enchaîner, transposer, combiner et adapter de manière pertinente les multiples ressources, connaissances, savoir-faire (habiletés, aptitudes), savoirs cognitifs et comportementaux (attitudes, valeurs). Brien (1997) la dépeint comme la capacité à utiliser efficacement les connaissances de son répertoire, mettant en lumière son aspect personnalisé et le recours au jugement individuel du gestionnaire dans la gestion de situations complexes. Cette perspective est également partagée par Payette (1993) qui la conçoit comme la synthèse de divers éléments de la personnalité tels que la motivation et l'estime de soi.

Le rapport de l'UNESCO (1996) de la commission internationale sur l'éducation pour le XX^e siècle décrit la compétence comme étant unique à chaque individu, une combinaison spécifique de divers éléments. D'un autre côté, Marcelin (1996) souligne que la compétence est loin d'être statique ou acquise; elle est plutôt dynamique et évolutive, dépendant de la situation et de l'environnement dans lesquels elle est mise en œuvre. Il la décrit comme une compétence en action, se manifestant dans des situations concrètes.

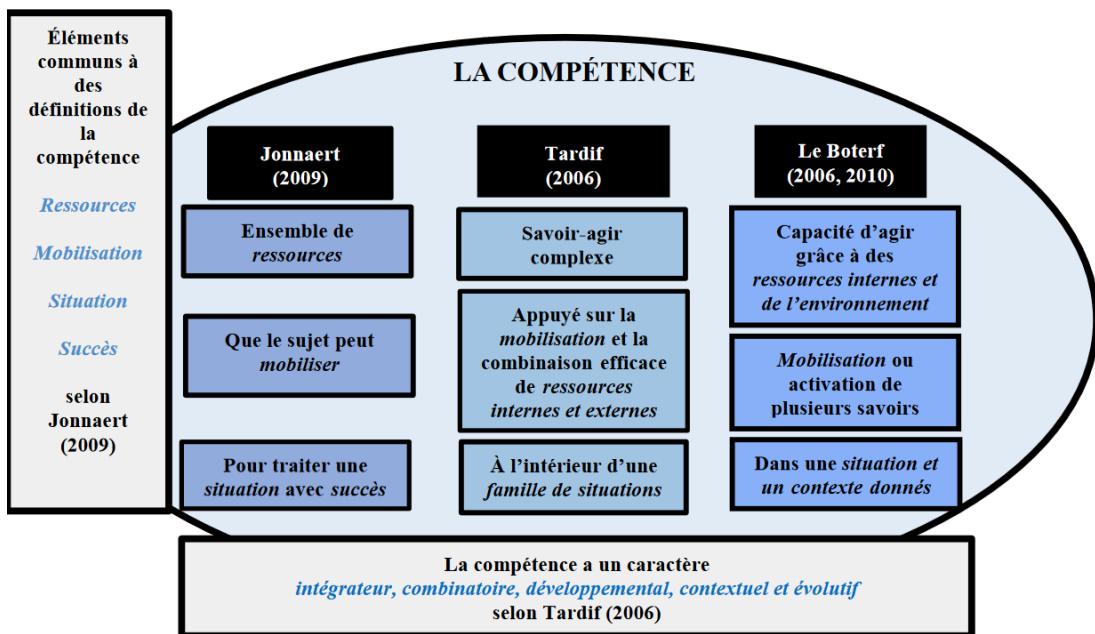
Pour Legendre (1993), la compétence est :

Une capacité, habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession (p. 223).

De Montmolin (1984), définit la compétence comme un « ensemble stabilisé de savoirs et savoir-faire, de conduites types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (p. 122). D'autres auteurs tels que (Bellier, 1999) mettent en évidence le fait que la compétence permet à un individu d'agir et de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte spécifique, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. Coulet (2011) la présente comme une organisation dynamique de l'activité, dirigée et régulée par un individu pour répondre à une tâche spécifique, dans une situation donnée. La synthèse des différentes conceptions de la compétence,

représentée dans la figure 2 et basée sur les travaux de plusieurs auteurs tels que Jonnaert (2009), Tardif (2006) et Le Boterf (2006, 2010) qui mettent en lumière quatre éléments essentiels à cette notion : les ressources, la mobilisation, la situation et le succès.

Figure 2 : Définition du concept de compétence selon certains auteurs (Lambert, 2021, p. 41)



Dans le cadre de cette étude, nous considérons la compétence comme étant l'utilisation d'une combinaison de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et du comportement social s'exprimant dans une action ou une série d'actions contextualisées et visant un but (Gravel, 2002). Le choix de cette définition s'explique par sa capacité à intégrer pleinement les quatre éléments essentiels à la notion de

compétence, garantissant ainsi une approche globale et cohérente. Les diverses conceptions de la compétence suggèrent qu'elle peut être analysée selon plusieurs approches, notamment sociologique, organisationnelle, cognitiviste et constructiviste.

2.2.2. Les différentes approches de la compétence

L'approche sociologique de la compétence se concentre sur l'environnement professionnel et les situations qui l'accompagnent, en examinant la manière dont les compétences sont organisées en relation avec l'évolution du milieu de travail des DÉE (Lambert, 2021).

En ce qui concerne l'approche organisationnelle de la compétence, elle est éclairée par le modèle de Prahalad et Hamel, qui décrivent les compétences clés comme résultant de l'apprentissage collectif de l'organisation, en particulier de la coordination des différentes compétences de production (traduction libre de Prahalad et Hamel, 1990).

L'approche cognitiviste de la compétence met l'accent sur les processus mentaux et cognitifs qui permettent à un individu d'acquérir, de développer, d'interpréter et de résoudre des situations complexes. Ceci est souligné par Bellier (1999) quand il précise que « la compétence permet d'agir, et ou de résoudre des

problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (p.226).

Quant à l'approche constructiviste de la compétence, elle considère que l'individu construit activement ses propres connaissances en fonction des situations vécues, ce qui lui permet de développer des compétences (Jonnaert, 2009). Nous retenons dans cette approche que le sujet construit activement lui-même ses propres connaissances en tenant compte de la relation qu'il entretient avec son milieu ou son environnement. Ces diverses approches de la compétence éclairent ce concept sous différents angles, soulignant ainsi l'importance de présenter ses différentes caractéristiques.

2.2.3. Les caractéristiques de la compétence

Le MELS (2008) présente différentes caractéristiques de la compétence la définissant comme un « savoir-agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire » (p.28), ainsi qu'un « savoir agir en évolution tout au long de la carrière professionnelle » (p.28), adaptée à des contextes spécifiques et déployée dans des situations précises, intégrant une dimension réflexive.

Selon Le Boterf (1999), la compétence est basée sur la mobilisation d'une diversité de ressources internes et externes effectuées par une DÉE dans une situation donnée. C'est ce qu'il appelle « savoir-mobiliser ». Il la décrit également comme un « savoir combinatoire », une séquence d'actions où se mêlent divers savoir-faire, ce qui contribue à la complexité du savoir-agir (MELS, 2008). Lasnier (2000) évoque une vision systématique de l'action du sujet en relation avec la compétence.

Une autre caractéristique essentielle de la compétence est son développement continu tout au long de la carrière professionnelle. Ce processus d'apprentissage requiert une variété de lieux d'apprentissage, avec une alternance entre les apprentissages formels et ceux réalisés dans la pratique quotidienne (MELS, 2008). De plus, la compétence se déploie dans des contextes singuliers et complexes, contrairement à un simple savoir-faire isolé (MEQ, 2001). Parlant de la situation, il est important de souligner qu' « aucune situation professionnelle ne pourra jamais refléter toutes les situations professionnelles possibles dans lesquelles une compétence spécifique est susceptible de se déployer » (MELS, 2008, p.29). Par conséquent, chaque situation professionnelle façonne le résultat attendu, soulignant ainsi l'importance de la capacité d'adaptation.

Avant de conclure cette section, il est important de rappeler que les DÉE ont besoin de réfléchir sur leurs différentes pratiques quotidiennes afin d'être des DÉE compétentes. D'ailleurs, pour le MELS (2008), « être compétent c'est être capable de

faire ou d'agir et en plus, c'est aussi pouvoir analyser et expliciter ses façons de faire ou d'agir » (p.29). Il s'agit dans ce cas pour une DÉE d'adopter une pratique réflexive dont l'objectif principal est de « rechercher des ressources complémentaires, et ce, afin d'être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ces compétences dans des contextes distincts » (MELS, 2008, p.29). La pratique réflexive permet aux DÉE d'assurer la compréhension de leurs pratiques en prenant conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies. C'est ainsi qu'elles pourront véritablement participer au changement de leurs pratiques et au développement de leurs compétences professionnelles (Lenoir, 2012). À travers cette section, nous avons examiné les caractéristiques des compétences selon les travaux de divers auteurs. Cependant, notre curiosité persiste quant aux compétences professionnelles spécifiques attendues chez une DÉE.

2.2.4. Les compétences professionnelles des directions d'établissement d'enseignement

Les DÉE évoluent dans un contexte qui exige d'elles de réfléchir et d'agir de manière cohérente face aux diverses situations auxquelles elles sont confrontées. Bien qu'aucun modèle ou cadre théorique ne puisse offrir de solutions parfaites aux défis quotidiens, il est important de définir les compétences essentielles pour les gestionnaires (Gravel, 2002). Dans cette section, nous aborderons successivement les

compétences attendues chez les DÉE aux États-Unis et au Québec. Comparer ces compétences entre les deux contextes est pertinent, car cela permet de situer le système québécois dans un cadre international, tout en offrant l'opportunité d'examiner des pratiques et modèles pouvant être adaptés à la réalité québécoise. Cette comparaison met également en lumière les défis communs aux deux systèmes éducatifs et enrichit ainsi l'analyse des compétences nécessaires.

Millimouno (1998) identifie trois centres d'évaluation basés aux États-Unis qui ont répertorié les compétences requises pour les DÉE. La *National Association of Secondary School Principal*⁸ (NASSP) a défini douze compétences, la *National Association of Elementary School Principal* (NAESP) a présenté douze dimensions, tandis que la *National Commission for the Principalship* (NCP) a établi vingt et un domaine de compétences.

Concernant les compétences définies par la NASSP, elles englobent des aptitudes telles que l'analyse des problèmes, le jugement, l'organisation, la prise de décision, le leadership, la communication orale et écrite, ainsi que des valeurs

⁸ Traduction libre de ces centres en langue française.

National Association of Secondary School Principal (NASSP) : Association nationale des directeurs d'école secondaire

National Association of Elementary School Principal : Association nationale des directeurs d'école élémentaire

National Commission for the Principalship : Commission nationale pour le principalat

éducatives intégrées. Quant à la NAESP, elle a retenu douze (12) dimensions réparties en quatre catégories. Le leadership pédagogique est la première catégorie et comprend plusieurs éléments notamment : la connaissance des méthodes d'enseignement, l'habileté d'analyse des problèmes, l'habileté à communiquer par écrit, l'habileté à communiquer oralement, le leadership et la capacité à diriger.

Les habiletés humaines constituent la deuxième catégorie et comprennent les compétences en rapport avec l'homme et le jugement. Les capacités administratives qui comprennent les habiletés à l'organisation, les valeurs éducatives intégrées. Enfin, la motivation et la volonté personnelle (créativité et implication de la direction d'école).

De son côté, la *National Commission for the Principalship* (NCP) a considéré vingt et un domaines qui permettent de déterminer les compétences d'une DÉE. Ces domaines sont organisés en quatre champs :

Le champ fonctionnel : leadership, recueil des données, analyse de problèmes, jugement, planification, réalisation et délégation;

Le champ des programmes d'études : instruction, programmes d'études, conseiller les élèves et veiller à leurs développements, développement des ressources humaines, mesures et évaluation, répartition des ressources;

Le champ interpersonnel : motiver l'équipe, sensibilité, expression écrite et expression orale;

Le champ du contexte : valeurs culturelles et philosophiques, les législations, politiques, relations avec l'environnement (Millimouno, 1998, p.89).

Maintenant que nous avons examiné les différentes compétences requises chez les DÉE aux États-Unis, intéressons-nous à la situation au Québec.

Le document intitulé « *Formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* », rédigé en 2008⁹ par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), présente les orientations et les compétences professionnelles attendues des DÉE au Québec. Ce référentiel comprend dix compétences réparties dans quatre grands domaines (voir appendice E).

Le premier domaine est celui de la gestion des services éducatifs de l'établissement, il comprend les compétences suivantes : « structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves; soutenir le développement de pratiques adaptées aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 33).

Le deuxième domaine concerne la gestion de l'environnement éducatif de l'établissement, il comprend les compétences suivantes :

⁹ Dans le cadre de cette étude, nous travaillons avec le référentiel des compétences de 2008, tout en rappelant qu'au moment de la rédaction de cet essai c'est le référentiel de compétences du MELS de 2008 qui était en vigueur au Québec et qu'un nouveau référentiel était attendu pour l'automne 2025.

Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi;

Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axé sur la réussite des élèves;

Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves (MELS, 2008, p. 33).

Le troisième domaine est celui de la gestion des ressources humaines de l'établissement, il comprend les compétences suivantes :

Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel

Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement

Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel (MELS, 2008, p.33).

Le dernier domaine abordé concerne la gestion administrative de l'établissement et comprend les compétences suivantes : « gérer avec efficacité et efficience les ressources financières ; gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles » (MELS, 2008, p.33).

Pour conclure cette section, il importe de souligner que les compétences énumérées précédemment se développent en utilisant plusieurs capacités transversales. Ces dernières « imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement et sont imbriquées dans toutes les situations professionnelles auxquelles le gestionnaire doit faire face » (MELS, 2008, p.31). Parmi ces capacités transversales, on compte la méthode ou démarche, la communication, le leadership, l'interaction ou la coopération, l'éthique, et l'évaluation ou la régulation. Ces capacités peuvent s'exemplifier de différentes manières. La méthode se manifeste par l'inventaire des

ressources matérielles nécessaires et l'élaboration d'un plan d'achat et d'entretien, visant à garantir un environnement sain et sécurisé. La communication implique la justification des fonds alloués à l'acquisition et à l'entretien des ressources. Le leadership se traduit par la création d'un environnement propice à l'atteinte des objectifs de l'établissement, tandis que l'évaluation permet de mesurer la faisabilité des projets en fonction des ressources disponibles. La coopération est primordiale pour défendre les besoins matériels de l'établissement et souligner l'impact de l'environnement sur les processus éducatifs. Enfin, l'éthique assure que la gestion des ressources respecte les politiques de l'établissement et les objectifs du centre de services scolaire (MELS, 2008). Ces capacités constituent la fondation qui favorise le développement des compétences nécessaires à la gestion efficace d'un établissement. Elles jouent un rôle primordial dans l'acquisition des compétences des DÉE. En effet, lorsqu'elles sont combinées avec la compétence déployée et les actions clés menées dans des situations professionnelles types, elles contribuent à apporter rigueur et efficacité au processus de gestion d'un établissement (MELS, 2008).

Les multiples responsabilités auxquelles les DÉE doivent répondre soulignent l'importance pour elles d'actualiser et d'enrichir en permanence leurs compétences. Pour ce faire, elles ont accès à divers moyens, notamment celui de s'engager dans un processus de formation continue et de collaborer avec d'autres acteurs tels que leurs pairs et les intervenants externes chargés de dispenser cette formation continue. En prenant ainsi en main leur propre formation, les DÉE s'affirment comme des acteurs

exigeant la qualité. En somme, elles sont les principales responsables de leur apprentissage, un processus qui se doit d'être continu (Gravel, 2002).

2.2.5. La théorie de l'apprentissage tout au long de la vie

Pour UNESCO (1996), « L'éducation tout au long de la vie est une construction continue de la personne humaine, de son savoir et de ses aptitudes, mais aussi de sa faculté de jugement et d'action » (p.102). Cette définition met en évidence le fait que l'apprentissage continu contribue de manière significative à la mise à jour permanente des connaissances et des compétences des individus, favorisant ainsi leur adaptation aux situations changeantes de la société (Rieder, 2018). Ces deux définitions soulignent l'importance pour chacun de se former de manière continue afin de développer les compétences nécessaires à son épanouissement personnel et à la progression de la communauté. De plus, ceci est encore plus précis lorsque UNESCO (2015) évoque le droit fondamental de chaque individu à l'apprentissage tout au long de sa vie, soulignant ainsi la nécessité d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour réaliser ses aspirations personnelles et contribuer au bien-être de la société.

En outre, elle met en avant l'importance de rompre avec les idées selon lesquelles l'acquisition des connaissances et la formation sont uniquement accessibles à travers la scolarité initiale et les études universitaires. En effet, la formation

initiallement reçue est importante, mais elle demeure limitée. Un individu doit quotidiennement actualiser ses compétences pour les adapter à son environnement professionnel et personnel (Rieder, 2018).

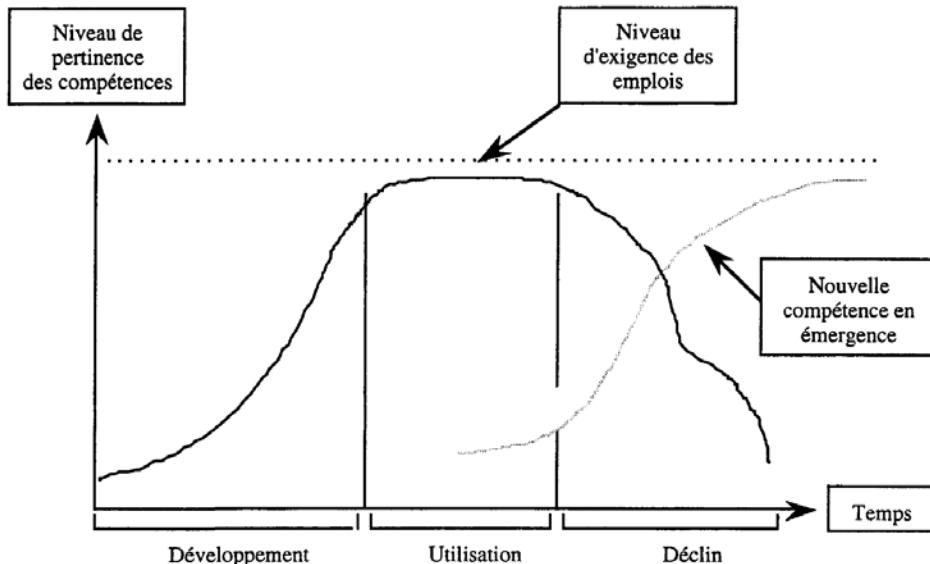
Pour Alheit et Dausien (2005), l'apprentissage tout au long de la vie renvoie à des mutations actuelles dans les sociétés du savoir et de la connaissance, dans lesquelles l'organisation traditionnelle des formations et la conception institutionnelle de l'éducation sont contestées. Ils vont plus loin lorsqu'ils évoquent l'idée selon laquelle l'apprentissage tout au long de la vie « doit également [...] être généralisé à tous les domaines de la vie, pour que se mettent ainsi en place des environnements d'apprentissage où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement » (Alheit et Dausien, 2005, p.2). Ainsi, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, l'attention des responsables éducatifs se concentre particulièrement autour des processus non formels, informels, vécus par ces derniers au quotidien, à partir de l'expérience et à l'extérieur du cadre institutionnel (Alheit et Dausien, 2005).

En conclusion, la théorie de l'apprentissage tout au long de la vie joue un rôle essentiel dans la compréhension du processus cyclique d'acquisition et de développement des compétences des DÉE.

2.2.6. La théorie du cycle de vie d'une compétence

Cette théorie permet de cerner les différentes caractéristiques relatives à la représentation d'une compétence selon son « cycle de vie ». Nous allons nous appuyer sur les travaux réalisés par Bouteiller (1997) pour mieux comprendre cette théorie. En effet, ce dernier compare une compétence aux produits qui évoluerait selon trois phases de développement différentes et variées dans leur durée. Les trois phases de cette évolution sont les suivantes : une première phase de développement qui correspond à son émergence avec pour caractéristiques l'assimilation des ressources nouvelles ; une seconde phase celle dite d'utilisation correspondant à sa période de maturation, d'optimisation; enfin la phase de déclin pendant laquelle la compétence perd un peu de son utilité à cause des nouvelles exigences des opérations qui ont engendré de nouvelles compétences. La figure 3 résume les trois phases de développement d'une compétence, telles que définies par Bouteiller (1997).

Figure 3 : Les compétences : une durée de vie de plus en plus courte (Bouteiller, 1997, p.15)



Selon Gravel (2002) avec l'évolution des organisations, de nouvelles exigences peuvent rendre certaines compétences moins utiles et moins pertinentes. Il sera par conséquent nécessaire d'actualiser certaines compétences à travers des activités de formation continue. Par ailleurs, les facteurs qui rendent les compétences obsolètes varient en fonction des changements internes ou externes d'une organisation. Par exemple, les compétences techniques, telles que celles liées aux nouvelles technologies, se déprécieront plus rapidement que celles associées à des domaines plus stables, comme les relations interpersonnelles (Gravel, 2002). Enfin, si un individu ne développe pas régulièrement, continuellement ses compétences elles vont s'affaiblir au fur et à mesure que son organisation professionnelle subira des mutations, d'où la nécessité pour les DÉE de rester continuellement en formation.

2.3. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La question de recherche de ce travail est la suivante : « en quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE? Répondre à cette question nous a motivés à déterminer les objectifs de recherches suivants :

- Identifier les types de formation continue suivie par la DÉE
- Décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences professionnelles.
- Analyser la relation entre les types de formation continue et leurs effets sur les compétences professionnelles des DÉE
- Identifier les obstacles liés à la formation continue des DÉE.

Le chapitre suivant présente la méthodologie nécessaire à l'atteinte de ces objectifs.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte de l'étude, le type de recherche, la collecte de données, le plan d'analyse et la certification éthique.

3.1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Au départ, l'intention était de mener cette recherche dans un pays d'Afrique centrale. Cependant, notre désir de mieux comprendre et de s'intégrer dans le système éducatif québécois nous a amenés à réorienter notre choix de zone d'étude. Par conséquent, nous avons décidé de considérer le centre de services scolaire Chemin-du-Roy (CSSCR), situé dans notre lieu de résidence, comme notre nouvelle zone d'étude. Nous avons jugé qu'il serait pertinent de le sélectionner afin de faciliter l'accès aux DÉE et de recueillir plus facilement les données qualitatives nécessaires dans le cadre de cet essai.

3.2. LE TYPE DE RECHERCHE

Cette étude s'appuie sur un devis de recherche qualitative, adoptant une approche phénoménologique interprétative et une méthode d'étude de cas. Ce choix méthodologique met l'accent sur la compréhension des expériences vécues par les participants, conformément aux principes de Fortin et Gagnon (2016), qui définissent la phénoménologie comme une démarche visant à saisir les expériences spécifiques des individus et leur sens. La recherche interprétative privilégie une analyse évolutive et interactive, permettant d'explorer les significations attribuées par les participants à leurs vécus (Savoie-Zajc, 2018).

L'utilisation de la méthode de l'étude de cas pour ce travail se justifie par sa capacité à explorer de manière détaillée et contextualisée le phénomène complexe des compétences professionnelles des DÉE. Comme le rapportent Karsenti et Demers (2018) en s'appuyant sur les travaux de Mucchielli (1996) et Merriam (1988), l'étude de cas permet d'analyser un système restreint, ici les DÉE d'un centre de services scolaire, tout en tenant compte des multiples interactions et de leur évolution dans le temps. Elle offre une perspective descriptive, heuristique et inductive, permettant d'approfondir la compréhension des dynamiques professionnelles dans leur contexte. Dans cette étude, cinq DÉE du CSSCR, sélectionnées pour leur diversité en termes de

poste, genre, âge, expérience et ancienneté. Chaque participant était unique, apportant une richesse et une diversité à notre analyse.

La pertinence de ce devis réside dans sa capacité à répondre à la question de recherche : **En quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE ?** Il permet d'explorer les types de formation suivis, les améliorations perçues par les DÉE, les liens entre les formations et les compétences, ainsi que les obstacles rencontrés, répondant ainsi aux objectifs de la recherche. L'approche phénoménologique interprétative combinée à une étude de cas offre ainsi une compréhension approfondie et nuancée des phénomènes étudiés, en tenant compte des expériences individuelles et des contextes institutionnels.

3.3. LA COLLECTE DES DONNÉES

Trois éléments articulent notre travail dans cette section, il s'agit respectivement de la description des participants, du recrutement et de l'outil ayant conduit à la collecte des données qualitatives.

3.3.1. La description des participants

Pour Fortin et Gagnon (2016), l'échantillonnage consiste à sélectionner un groupe de personnes ou une partie de la population afin de représenter l'ensemble de la population. Dans une recherche qualitative interprétative, ce choix est intentionnel, le chercheur établit un ensemble de critères issus du cadre théorique pour accéder, durant l'étude, à des personnes partageant certaines caractéristiques (Savoie-Zajc, 2018). Dans ce type d'échantillonnage intentionnel, le chercheur poursuit deux stratégies : « la représentativité des personnes et la comparaison parmi les membres qui composent l'échantillon. » (Savoie-Zajc, 2018, p. 198). Dans notre étude, ce choix d'échantillonnage visait à répondre à ces deux objectifs.

Nous avons opté pour l'échantillonnage par réseaux, également connu sous le nom d'échantillonnage en boule de neige. Cette méthode implique l'utilisation d'une technique permettant d'obtenir progressivement un échantillon en se basant sur des références recrutées initialement, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2016). Ainsi, l'informateur clé, retenu a transmis auprès des DÉE notre demande de participation.

Un regard sur les caractéristiques des participants à l'étude, révèle que l'âge des participants varie de 42 à 50 ans, avec une moyenne d'environ 46 ans. Leur ancienneté au poste va de 2 à 19 ans, avec une moyenne de 7,2 ans, tandis que leur ancienneté totale en l'éducation varie de 15 à 26 ans, soit une moyenne de 22 ans. Nos participants

proviennent de trois écoles primaires et de deux écoles secondaires, avec trois directions titulaires et deux adjointes. En termes de genre, deux sont des femmes et trois des hommes. La diversité de ces caractéristiques est un élément important pour notre étude.

3.3.2. Le recrutement

Initialement, nous avons sollicité la collaboration d'une DÉE travaillant au CSSCR, comme indiqué dans le courriel dont une copie est disponible en appendice (voir appendice D). Par la suite, elle a transmis nos coordonnées et informations relatives à notre projet de recherche à d'autres DÉE répondant aux critères de notre étude. Les deux critères de sélection choisis pour le recrutement des participants étaient : être actuellement en poste en tant que direction titulaire ou direction adjointe, et exercer dans l'un des établissements d'enseignement du CSSCR. Au total, cinq DÉE ont exprimé leur volonté de participer à la recherche. Tous les participants étaient en poste au CSSCR et occupaient des fonctions de direction d'établissement d'enseignement ou de direction d'établissement d'enseignement adjointe au moment du recrutement.

Deux rencontres en personne ont été programmées avec chacune des DÉE qui nous ont contactés. L'objectif de la première rencontre était de présenter le projet, de

vérifier si les participants répondaient aux critères de sélection de notre étude, et surtout de les informer de manière détaillée sur l'aspect anonyme et confidentiel des données collectées, conformément aux spécifications du formulaire d'information et de consentement (voir appendice B). À la suite de cette rencontre initiale, en concertation avec les DÉE, une date a été fixée pour une seconde rencontre au cours de laquelle des entrevues semi-dirigées ont été menés.

3.3.3. L'outil de collecte de données

En recherche qualitative, plusieurs méthodes de collecte de données sont courantes, notamment l'entrevue, l'observation et l'utilisation de divers documents écrits (Savoie-Zajc, 2018). Dans notre recherche, nous avons choisi l'entrevue comme méthode de collecte de données.

Parmi les différentes formes d'entrevues (non dirigée, semi-dirigée et dirigée), nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée. Dans ce type d'entrevue, le chercheur et l'interviewé sont engagés dans un échange plus structuré. Le chercheur élabore un guide d'entrevue basé sur les thèmes de recherche issus du cadre théorique. Ces thèmes sont abordés dans l'ordre et la logique des discussions, tout en permettant une certaine flexibilité pour explorer de nouvelles idées émergentes (Savoie-Zajc, 2018).

Répondre à nos objectifs de recherche nécessitait d'utiliser l'entrevue comme méthode de collecte de données auprès des DÉE, afin de leur permettre d'exprimer librement leur expérience, leur vécu. Les données de cette étude ont été collectées à l'aide d'un guide d'entrevue semi-dirigée comprenant six questions principales. Nous avons élaboré ce guide en collaboration avec notre direction de recherche. La première partie aborde la définition de la formation continue et des compétences professionnelles, tandis que la deuxième partie interroge les DÉE sur les types de formation continue auxquels elles participent. La troisième partie vise à identifier les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences grâce à ces activités de formation continue. La quatrième partie prend en compte les aspects sociodémographiques pertinents caractérisant nos participants. La dernière partie, intitulée « Clôture », se divise en deux sections distinctes. La première permet au participant d'exprimer librement ses réflexions ou de fournir des commentaires supplémentaires pour approfondir la compréhension du sujet. La seconde section est consacrée aux remerciements du chercheur envers le participant pour sa contribution à l'étude. En somme, cette partie conclut l'entrevue semi-dirigée de manière respectueuse et reconnaissante.

Après les deux premières entrevues, nous avons modifié légèrement le guide d'entrevue semi-dirigée. Nous avons décidé d'inclure des questions sur la définition des concepts de formation continue, de compétences professionnelles et de capacités transversales. Cette modification a été motivée par notre désir d'évaluer le degré de

compréhension des participants concernant ces concepts clés, qui seront utilisés tout au long de l'entrevue.

3.4. LE PLAN D'ANALYSE

Considérant que notre recherche vise à identifier les types de formation continue suivie par les DÉE; à décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences professionnelles, à analyser le lien entre les types de formation continue et leurs effets sur les compétences professionnelles des DÉE, à identifier les obstacles liés à la formation continue, L'analyse phénoménologique interprétative est appropriée pour faire ressortir les différentes thèmes qui se dégagent des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées avec les DÉE. Elle explore les perceptions et interprétations personnelles des individus concernant leurs expériences. En outre, elle permet une compréhension détaillée des expériences individuelles, complète les études quantitatives par des perspectives qualitatives, met en lumière les significations personnelles attribuées aux événements, et contribue au développement de théories et à l'amélioration des pratiques (Smith, 1996).

Pour analyser les données, nous avons utilisé des entrevues semi-dirigées, retranscrites fidèlement pour capturer les expériences des DÉE. Les transcriptions ont été importées dans le logiciel NVIVO, version14.23.3 (2024), où chaque participant disposait d'un dossier individuel. Une lecture attentive des données a permis

d'identifier des thèmes initiaux, organisés sous forme de nœuds¹⁰ en fonction de notre cadre de référence. Les codes similaires ont été regroupés pour former des thèmes plus larges, reflétant les motifs récurrents et les variations entre les expériences des participants.

L'interprétation des résultats a été guidée par une triangulation méthodologique, combinant les entrevues, et le cadre de référence pour garantir une validation rigoureuse. Le tableau 5 présente de manière claire et concise les critères de rigueur méthodologique de cette étude, accompagnés de leurs définitions succinctes et des moyens proposés pour leur mise en œuvre.

¹⁰ Dans NVIVO, les nœuds sont principalement utilisés pour organiser le contenu des documents en codes ou thèmes. Ils fonctionnent comme des « conteneurs électroniques » où sont regroupés des extraits provenant d'un ou plusieurs documents, en lien avec un thème spécifique (Deschenaux et Bourdon, 2005).

Tableau 5 : Critères de rigueur méthodologique de l'étude (Adapté de Savoie-Zajc, 2018, p. 208)

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Quelques moyens
Triangulation	Combinaison de perspectives pour vérifier la validité des résultats	Interprétation selon différents cadres théoriques, Confrontation des points de vue de plusieurs chercheurs
Échantillonnage intentionnel	Sélection intentionnelle de participants selon des critères prédéfinis	Représentativité des participants
Entrevue semi-dirigée	Interaction structurée entre chercheur et participant selon un schéma d'entrevue	Utilisation de thèmes prédéfinis, Suivi d'une logique d'échange durant la rencontre
Analyse inductive délibératoire	Utilisation du cadre théorique comme guide pour l'analyse des données	Création de nœuds dans le logiciel d'analyse NVIVO, Organisation des données selon le cadre de référence

Enfin, les résultats, présentés sous forme narrative, ont permis de formuler des recommandations basées sur les liens entre les données collectées et les objectifs de recherche. La figure 5 résume clairement les différentes étapes de notre stratégie d'analyse.

Figure 4 : Les différentes étapes de l'analyse (Adapté de Smith, 1996)



3.5. LA CERTIFICATION ÉTHIQUE

L'éthique de la recherche s'intéresse au bien-être et au respect des participants. Hobeila (2018) définit l'éthique de la recherche comme un domaine qui « s'interroge sur les relations entre les chercheurs et les participants à la recherche et sur la conciliation des impératifs méthodologiques et scientifiques avec la dignité humaine » (p. 53). Elle s'impose également comme un « système de régulation et d'encadrement de l'activité de recherche » (p.53) en établissant des standards déontologiques et en exigeant l'évaluation par un comité d'éthique de la recherche (CER) pour toute étude impliquant des êtres humains (Hobeila, 2018).

Le rapport Belmont¹¹ a joué un rôle déterminant dans la codification de l'éthique de la recherche, en introduisant trois principes généraux : le respect de la personne, la bienfaisance et la justice. Ces principes sont devenus les critères fondamentaux pour évaluer le caractère éthique d'une recherche (Hobeila, 2018). Le tableau 6 nous présente plus en détail les principes du rapport Belmont.

Tableau 6 : Les principes du rapport Belmont et leurs applications en recherche (Hobeila, 2018, p. 59)

PRINCIPES	APPLICATIONS
Respect de la personne Les personnes doivent être traitées comme des agents autonomes. Les personnes ayant une autonomie diminuée ont droit à une protection accrue.	Consentement Les participants doivent être informés adéquatement des tenants et aboutissants de la recherche. L'information doit être comprise des participants. Le consentement doit être volontaire.
Bienfaisance Ne pas faire de tort. Maximiser les avantages potentiels et minimiser les torts possibles.	Évaluation des risques et des avantages Tenir compte de la nature du risque et des avantages (physique, psychologique, juridique, économique, social) et de leur étendue (individuelle, familiale, communautaire, sociétale). Procéder à l'évaluation systématique du risque en vérifiant la scientificté de l'étude proposée et en réduisant le risque à son minimum indispensable et justifiable.
Justice Répartition juste des risques et des bénéfices associés à la recherche.	Sélection des participants Procédure de recrutement juste et raisonnée. Les avantages de la recherche devraient profiter aux populations à l'étude/éviter l'exploitation des populations vulnérables.

¹¹ Le rapport Belmont, publié en 1979 par le Département de la Santé, de l'Éducation et des Services Sociaux des États-Unis (HEW, maintenant devenu le Département de la Santé et des Services Sociaux des États-Unis), est un document important dans l'histoire de la bioéthique. Rédigé par Dan Harms et intitulé « Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research » (Principes éthiques et lignes de conduite pour la protection des sujets humains de la recherche), ce rapport établit des principes éthiques fondamentaux pour la protection des participants à la recherche.

Étant donné la nécessité de la participation des DÉE dans notre travail, il était impératif d'obtenir l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CÉRÈH). Conformément aux directives de Fortin et Gagnon (2016), nous devions ainsi soumettre un protocole de recherche détaillant les instruments de collecte de données qui seraient utilisés, ainsi qu'un formulaire de consentement. Avant de signer ce formulaire, les participants devaient être assurés que leurs informations personnelles resteraient confidentielles. À cet effet, une demande de certification éthique a été déposée auprès du CÉRÈH en date du 29 février 2024. Le 11 avril 2024, notre demande a été approuvée sous le numéro : **CER-24-308-07.10** (appendice A).

L'approbation éthique et le respect des principes du rapport Belmont ont été fondamentaux pour garantir la protection et le respect des participants dans cette étude, assurant ainsi une conduite de recherche éthique.

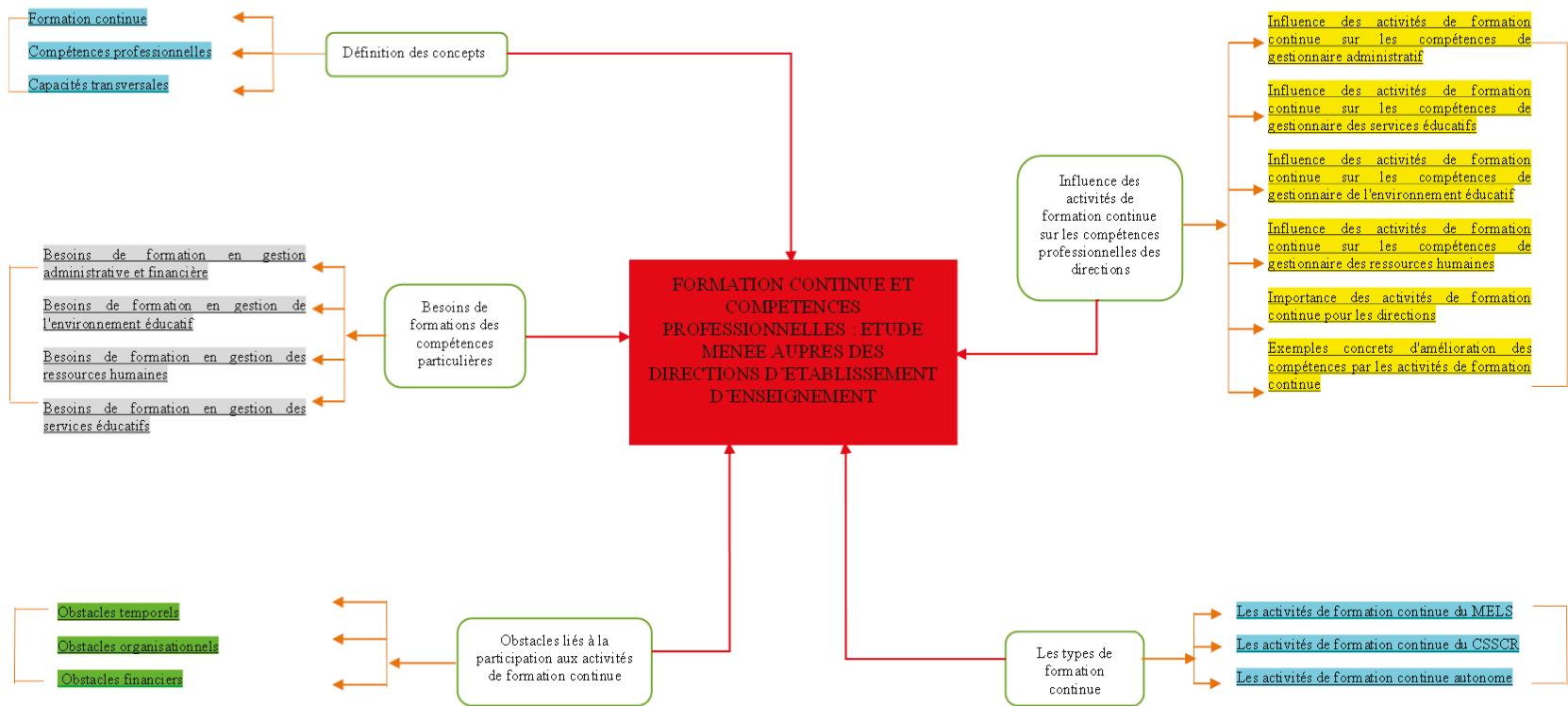
CHAPITRE IV

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus issus de l'analyse des données des cinq entrevues semi-dirigées avec les DÉE. C'est ici que le « chercheur rend compte de l'analyse des données réalisée au moyen de différentes techniques d'analyse [...] la présentation des résultats est une stricte description, illustrée au moyen de tableaux et de figures ou de verbatim d'entrevues » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 439).

Lors de l'analyse des entrevues, plusieurs thèmes ont initialement été identifiés et sont présentés dans la figure 6. Après un processus de regroupement et une exploration détaillée des données, quatre thèmes principaux ont émergé : la définition des concepts de formation continue, de compétences professionnelles et de capacités transversales ; les types de formations continues suivies par les DÉE ; les améliorations perçues des compétences grâce à ces formations ; ainsi que la relation entre les types de formations, leurs impacts sur les compétences professionnelles et les obstacles rencontrés.

Figure 5 : Les différents thèmes de l'analyse



Afin de préserver la confidentialité des participants, nous avons mis en place un système de codage individuel. Chaque participant est représenté par une lettre indiquant le type de poste occupé (**D** pour direction titulaire, **DA** pour direction adjointe) et le type d'établissement (**S** pour établissement secondaire, **P** pour établissement primaire), suivie d'un chiffre unique identifiant individuellement chaque participant. Cette méthode d'anonymisation protège les données tout en permettant de faire référence aux participants dans l'analyse des résultats. Le tableau 7 illustre la codification des participants de cette étude.

Tableau 7 : La codification des participants

Code du participant	Type de poste occupé	Type d'établissement	Identifiant individuel
DS1	Direction	Secondaire	1
DAP2	Adjointe	Primaire	2
DP3	Direction	Primaire	3
DAS4	Adjointe	Secondaire	4
DP5	Direction	Primaire	5

4.1. THÈME 1 : LA DÉFINITION DE FORMATION CONTINUE, COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ET CAPACITÉS TRANSVERSALES

4.1.1. La définition de formation continue par les participants

Les entrevues réalisées avec les participants ont révélé leur compréhension des concepts clés de cette étude. Concernant la formation continue, de nombreux participants ont souligné qu'il s'agit d'un processus d'apprentissage se déroulant pendant l'exercice de leur profession et se poursuivant tout au long de la carrière d'une DÉE. Cette définition de la formation continue est illustrée par un participant qui déclare :

*La formation continue, ce sont des formations qu'on va ajouter tout au long de notre parcours professionnel pour répondre à des besoins où on sent des manques, OK ou ça va être d'aller vers des nouveautés, de l'innovation, des éléments qui sont nouveaux (**DP3**).*

La formation continue repose également sur la capacité d'une DÉE à cultiver sa curiosité, à rester ouverte aux évolutions du milieu éducatif et à explorer des sujets méconnus.

*Continuer à rester curieux, ouvert et s'intéresser aux différents changements qui se passe dans le milieu de l'éducation [...] en gros pour moi c'est ça la formation continue c'est le fait de toujours entretenir notre curiosité et puis d'aller plus loin dans certains dossiers où on ne connaît pas (**DAS4**).*

Une autre perspective sur la formation continue, soulignant le rôle prépondérant des universités dans le développement personnel des directions, a été présentée par un participant à travers cette définition :

Tout ce qu'on peut suivre que ce soient des formations qui sont organisées par le centre de services, que ce soit le ministère, que ce soit par des organismes qui peuvent nous donner des formations qui nous permettent d'améliorer nos pratiques de s'aligner sur des pratiques qui sont vérifiées qui ont été étudiés exactement de l'université donc pour moi la formation continue c'est le développement personnel du gestionnaire (DP5).

De plus, une autre caractéristique de la formation continue a été soulignée par les participants de l'étude : la capacité de l'apprenant à décider du début de son processus d'apprentissage, ou à s'engager volontairement dans une activité de formation pour combler un manque. En bref, ils sont les principaux acteurs de leur apprentissage. Comme le souligne le participant (**DAP2**), « *idéalement, c'est une formation qu'on fait parce qu'on en ressent le besoin, que ce soit un besoin immédiat ou qu'on prévoit là parce qu'il nous manque [...] c'est ça quand on a besoin d'anticiper* ».

Le tableau 8 présente une synthèse des différentes définitions de la formation continue, recueillies à partir des verbatims de nos participants. Un autre concept clé abordé par nos participants et qui mérite d'être présenté dans ce travail est la compétence professionnelle.

Tableau 8 : Synthèse des définitions de la formation continue

Définition de la formation continue	Illustrations
Processus d'apprentissage se déroulant pendant l'exercice de leur profession et se poursuivant tout au long de la carrière d'une DÉE.	« La formation continue, ce sont des formations qu'on va ajouter tout au long de notre parcours professionnel pour répondre à des besoins où on sent des manques, OK ou ça va être d'aller vers des nouveautés, de l'innovation, des éléments qui sont nouveaux (DP3) »
Capacité d'une DÉE à cultiver sa curiosité, à rester ouverte aux évolutions du milieu éducatif et à explorer des sujets méconnus.	« Continuer à rester curieux, ouvert et s'intéresser aux différents changements qui se passe dans le milieu de l'éducation [...] en gros pour moi c'est ça la formation continue c'est le fait de toujours entretenir notre curiosité et puis d'aller plus loin dans certains dossiers où on ne connaît pas (DAS4) »
Développement personnel grâce aux formations offertes par les universités, les CSS et le MELS	« Tout ce qu'on peut suivre que ce soient des formations qui sont organisées par le centre de services que ce soit le ministère que ce soit par des organismes qui peuvent nous donner des formations qui nous permettent d'améliorer nos pratiques de s'aligner sur des pratiques qui sont vérifiées qui ont été qui ont été qui ont été étudiés exactement de l'université donc pour moi la formation continue c'est le développement personnel du gestionnaire (DP5) ».
La capacité de l'apprenant à décider du début de son processus d'apprentissage, ou à s'engager volontairement dans une activité de formation pour combler un manque	« Idéalement, c'est une formation qu'on fait parce qu'on en ressent le besoin, que ce soit un besoin immédiat ou qu'on prévoit là parce qu'il nous manque [...] c'est ça quand on a besoin d'anticiper (DAP2) »

4.1.2. La définition du concept de compétence professionnelle par les participants

À la question de définir la compétence professionnelle, plusieurs réponses ont émergé des entrevues semi-dirigées avec nos participants, parmi celles-ci nous retenons : la capacité à gérer son personnel, la capacité à résoudre les problèmes en relation avec sa pratique quotidienne, la capacité à chercher les bonnes solutions au bon endroit. Particulièrement le participant (**DP5**) définit la compétence professionnelle comme étant « *tout ce qu'un directeur doit être en mesure de faire pour faire avancer son école, faire progresser son école [...] dans un environnement où le personnel et les élèves sont heureux* ». En outre, les compétences professionnelles se définissent par la capacité à identifier les situations, à trouver des solutions et à prendre des décisions éclairées. Le participant (**DP3**) illustre cette définition en déclarant : « *avoir les compétences dans ma pratique, c'est d'être capable de reconnaître les choses, de les voir, d'avoir des solutions, d'être capable de prendre la bonne décision* ».

Notons également que la compétence professionnelle inclut la capacité d'une DÉE à adopter une démarche réflexive, un processus intentionnel qui permet de prendre conscience de ses actions, d'analyser ses pratiques et de réinvestir les compétences acquises dans divers contextes. Cette approche soutient l'évolution des pratiques et le développement professionnel. Comme le souligne cette définition apportée par l'un des participants à l'étude, la compétence d'une DÉE s'exprime à travers une action réflexive.

*Pour moi être compétent c'est être capable d'utiliser les connaissances qu'on a appris dans un contexte de tous les jours, de faire des liens je dirais entre ce qu'on a appris puis ce qu'on vit sur le terrain, puis d'analyser, d'être capable dans le fond de faire une réflexion ;d'être capable dans le fond d'analyser une problématique, d'y réfléchir, de poser des solutions problèmes, ensuite de faire un retour réflexif de dire bon est-ce que ça fonctionnait est-ce que ça peut fonctionner si ça peut fonctionner ou si ça a fonctionné peu importe qu'est-ce que je fais puis on revient puis c'est comme un cycle de l'action si on veut être compétent c'est toujours faire ce cycle de l'action (**DAS4**).*

Le tableau 9 permet de visualiser la synthèse des définitions du concept de compétence professionnelle. Pour terminer cette sous-section, il importe pour nous de présenter la définition du concept de capacité transversale.

Tableau 9 : Synthèse des définitions de la compétence professionnelle

Définitions de la compétence professionnelle	Illustrations
Capacité à gérer son personnel, la capacité à résoudre les problèmes en relation avec sa pratique quotidienne, la capacité à chercher les bonnes solutions au bon endroit	« Tout ce qu'un directeur doit être en mesure de faire pour faire avancer son école faire progresser son école [...] dans un environnement où le personnel et les élèves sont heureux (DP5) ».
Capacité à identifier les situations, à trouver des solutions et à prendre des décisions éclairées	« Avoir les compétences dans ma pratique, c'est d'être capable de reconnaître les choses, de les voir, d'avoir des solutions, d'être capable de prendre la bonne décision (DP3) »
Capacité d'une DÉE à adopter une démarche réflexive, un processus intentionnel qui permet de prendre conscience de ses actions, d'analyser ses pratiques et de réinvestir les compétences acquises dans divers contextes.	« Pour moi être compétent c'est être capable d'utiliser les connaissances qu'on a appris dans un contexte de tous les jours, de faire des liens je dirais entre ce qu'on a appris puis ce qu'on vit sur le terrain, puis d'analyser, d'être capable dans le fond de faire une réflexion ;d'être capable dans le fond d'analyser une problématique, d'y réfléchir, de poser des solutions problèmes, ensuite de faire un retour réflexif de dire bon est-ce que ça fonctionnait est-ce que ça peut fonctionner si ça peut fonctionner ou si ça a fonctionné peu importe qu'est-ce que je fais puis on revient puis c'est comme un cycle de l'action si on veut être compétent c'est toujours faire ce cycle de l'action (DAS4) ».

4.1.3. La définition du concept de capacité transversale par les participants

L'analyse des données a révélé plusieurs définitions du concept de capacité transversale. Une capacité transversale se distingue comme un élément important permettant aux DÉE de mobiliser et d'appliquer leurs compétences dans divers contextes. Cela est particulièrement évident dans les propos du participant (**DAS4**) qui décrit les capacités transversales comme étant « *des valeurs, des éléments qui permettent de faire quelque chose d'accomplir nos missions de leaders d'accomplir nos missions de direction [...] on doit les utiliser énormément dans le travail* ». De son côté, le participant (**DP3**) souligne l'importance quotidienne de ces capacités, affirmant : « *Oui Ben c'est il n'y a pas de journée où je n'utilise pas ça. Ok Ouais, c'est en continu selon ce qui arrive* ».

Les capacités transversales se définissent aussi comme étant les aptitudes fondamentales qui s'intègrent à toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement, imprégnant l'ensemble des situations professionnelles et constituant les bases sur lesquelles s'organisent et se développent des pratiques de gestion efficaces. Cette perspective de la capacité transversale est présentée dans l'extrait suivant :

La capacité transversale c'est tout ce qu'on peut mettre peu importe dans quel domaine dans quelle section [...] de notre tâche qui va tout

amener se rattacher quand je regarde l'exemple de l'éthique que ce soit pour la gestion de mes finances, que ce soit dans la gestion de mes élèves, que ce soit dans la gestion du bâtiment, peu importe il y'a toujours de l'éthique à l'intérieur. Je peux faire le tour de chacune des [capacités transversales], mais c'est carrément que ces capacités-là se rattachent à tout notre travail finalement donc ce n'est pas juste rattaché à un élément, en gestion des ressources, des services éducatifs il y a des éléments que tu vas faire en gestion des services éducatifs, il y'a des éléments que tu vas faire qu'on ne fera pas nécessairement en gestion financière, mais l'éthique elle va être là tout le temps. (DP5)

Ces différentes définitions nous ont permis de mieux comprendre le niveau de connaissance des participants concernant les concepts clés de cette étude. Le tableau 10 présente les différentes définitions du concept de capacité transversale. Concentrons-nous maintenant sur les différentes activités de formation continue destinées aux DÉE.

Tableau 10 : Synthèse des définitions du concept de capacité transversale

Définitions de capacité transversale	Illustrations
Élément important permettant aux DÉE de mobiliser et d'appliquer leurs compétences dans divers contextes	« Des valeurs, des éléments qui permettent de faire quelque chose d'accomplir nos missions de leaders d'accomplir nos missions de direction [...] on doit les utiliser énormément dans le travail (DAS4) »
Aptitudes fondamentales qui s'intègrent à toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement, imprégnant l'ensemble des situations professionnelles et constituant les bases sur lesquelles s'organisent et se développent des pratiques de gestion efficaces	« La capacité transversale c'est tout ce qu'on peut mettre peu importe dans quel domaine dans quelle section [...] de notre tâche qui va tout amener se rattacher quand je regarde l'exemple de l'éthique que ce soit pour la gestion de mes finances, que ce soit dans la gestion de mes élèves, que ce soit dans la gestion du bâtiment, peu importe il y'a toujours de l'éthique à l'intérieur. Je peux faire le tour de chacune des [capacités transversales], mais c'est carrément que ces capacités-là se rattachent à tout notre travail finalement donc ce n'est pas juste rattaché à un élément, en gestion des ressources, des services éducatifs il y a des éléments que tu

vas faire en gestion des services éducatifs, il y'a des éléments que tu vas faire qu'on ne fera pas nécessairement en gestion financière, mais l'éthique elle va être là tout le temps (**DP5**) »

4.2. THÈME 2 : LES TYPES DE FORMATION CONTINUE

Les participants de l'étude ont déclaré avoir pris part à plusieurs activités de formation continue, que ce soit au niveau du MELS, du CSSCR, ou bien de leur propre initiative. Nous allons présenter ces différentes activités de formation continue en respectant l'ordre évoqué ci-dessus.

4.2.1. Les activités de formation continue organisées par le MELS

Très peu d'activités ont été mentionnées par les participants pour cette sous-section. En effet, certains estiment ne pas savoir si le MELS offre des activités de formation continue. Comme l'indique le participant (**DP3**) : « *je n'en ai aucune idée, je ne les ai jamais vues, je n'en ai jamais vu d'offerte. Je ne suis pas au courant [...] il n'y a jamais ça qui est tombé dans ma boîte courriel* ». En outre, le participant (**DS1**) soutient cette idée en précisant : « *moi personnellement, je n'ai pas encore, pris part à ces formations-là* »

Cependant, nous pouvons tout de même mentionner une activité de formation continue offerte par le MELS, en lien avec la gestion des immigrants dans les

établissements scolaires. Cette thématique est la seule activité évoquée par deux des participants, à savoir (**DS1**) et (**DP5**). Selon le participant (**DS1**), « *Y en a très peu les seules activités en lien faites par le ministère auquel j'ai pu participer dans les dernières années, ce sont des formations en lien avec l'ILSS [...] C'est l'intégration linguistique scolaire et sociale* ». Ces activités visaient à accompagner pédagogiquement les élèves issus de l'immigration dans leur intégration en milieu scolaire. Dans ce cadre, les DÉE jouent un rôle central en réalisant une évaluation du niveau scolaire de ces élèves, afin de structurer des classes adaptées avec des paliers d'intervention ciblés. Le participant (**DP5**) illustre cette idée mettant en lumière l'importance d'« *une bonne évaluation [du niveau scolaire des élèves issus de l'immigration] afin de réaliser des classes avec des paliers d'intervention* ».

4.2.2. Les activités de formation continue organisées par le CSSCR

Le CSSCR met en place plusieurs activités de formation continue à travers un accompagnement en matière de pédagogie, de gestion des ressources humaines, du budget et surtout du développement technologique. De plus, il offre un programme de mentorat et diverses formes de communautés professionnelles. En ce qui concerne l'accompagnement, nos participants ont relevé la présence régulière des conseillers pédagogiques pour les aider à surmonter les difficultés liées aux apprentissages des

élèves, mais aussi du personnel enseignant. L'un des participants illustre clairement ceci en déclarant :

Il y a d'autres activités dans le centre que tous les responsables des services, donc le service des ressources humaines, ressources matérielles, ressources technologiques, ressources financières font couramment. On a couramment des rencontres, il y a des présentations pour maîtriser des contenus qui ne sont pas dans nos spécialités [...], mais c'est important d'entendre ces spécialistes-là qui viennent nous montrer comment faire des choses qui sont plus pointues pour mieux comprendre comment ça fonctionne. C'est l'aspect formation qu'on reçoit au centre de services (DP3).

Allant dans le même sens, le participant (**DAS4**) mentionne également qu'« *au niveau du centre de services scolaire [...] on a vraiment les différents cadres des services éducatifs avec qui on détermine ensemble des choses qu'on aimerait travailler* » ces deux participants soulignent l'activité régulière des conseillers pédagogiques du CSSCR dans l'accompagnement pédagogique des DÉE.

Un autre aspect de cet accompagnement des cadres du CSSCR est celui lié au développement des compétences technologiques. Par exemple, le participant (**DS1**) nous présente une formation en relation avec un outil technologique auquel il a participé : « *Avant la COVID, il y'a eu des activités de formation continue en lien avec la technologie, les outils technologiques [...] par exemple Outlook [...], Excel* ».

En lien avec l'accompagnement des DÉE par les cadres du CSSCR dans la préparation et la gestion des budgets, plusieurs participants ont mentionné avoir

bénéficié de formations de courte durée dans ce domaine, comme l'indique le participant (**DP5**) : « *le budget par exemple [...] on a besoin de tels programmes [de formation], alors ils vont [organiser] des formations excellentes chaque année à ce niveau* ».

Par ailleurs, le CSSCR a instauré un processus d'accompagnement des jeunes directions grâce au mentorat. Ces dernières ont un mentor qui les accompagne dès leur prise de fonction c'est l'exemple du participant (**DAS4**) qui a témoigné avoir bénéficié de ce programme :

*Les jeunes directions ont des mentors ici, c'est quelqu'un qui est une direction avec de l'expérience à qui on peut se référer en tout temps. Donc si on a des questions par rapport à un accident, un événement on peut se référer à cette personne-là (**DAS4**).*

Dans le cadre de ce mentorat, le mentor grâce à son expérience offre des conseils pratiques sur la gestion scolaire à la jeune DÉE. Cette dernière bénéficie de ces conseils pour affronter les défis quotidiens, en apportant une perspective actualisée basée sur ses réalités professionnelles. Ce partenariat intergénérationnel renforce les compétences en leadership de la jeune direction.

Moi je n'ai pas l'impression d'être délaissé dans mon travail, je n'ai pas l'impression d'être seul, j'ai cette personne-là [mentor] à qui me référer au besoin, cette personne nous a envoyé quelques fois des courriels avec des

*échéanciers à respecter, à ne pas oublier, des tâches à faire. On a des rencontres aussi sur Teams, [parfois] en personne pour savoir comment ça va (**DAS4**).*

Soulignons également que les directions titulaires des écoles auxquelles appartiennent certaines directions adjointes de notre échantillon leur apportent aussi un accompagnement similaire à celui effectué par les mentors du CSSCR. En effet, deux directions adjointes précisément les participants (**DAP2**) et (**DAS4**) ont reconnu avoir été accompagné par leur direction. Le participant (**DAS4**) nomme le rôle extrêmement important joué par sa direction générale de l'école dans son développement professionnel en qualité de mentor quand il affirme :

*Notre direction générale est notre mentor principal. C'est quelqu'un vers qui on peut se référer. Elle a un rôle d'accompagnement à jouer envers les jeunes, les nouvelles directions comme moi. Chaque fois que j'ai une question, j'ai ma directrice générale à ma disposition pour répondre. Si je ne suis pas certain je peux aller la consulter [en lui demandant] qu'est-ce que tu ferais dans tel cas, dans telle situation avec tel parent ? Sa porte est toujours ouverte. [Je suis] très bien accompagné, très bien encadré. À ce niveau-là, on n'est pas tout seul jamais on n'est pas délaissé dans le bureau, on a vraiment des gens d'expérience qui nous aident (**DAS4**).*

Le participant (**DAP2**) dans la même perspective a bénéficié du mentorat de sa direction. Ce soutien lui a permis d'acquérir des connaissances sur la gestion des budgets, comme il l'illustre en précisant que : « *actuellement je suis directeur adjoint, la direction qui est avec moi [...] m'accompagne [dans mes tâches quotidiennes], on peut avoir des échanges [portant sur la gestion] des budgets* ».

En ce qui concerne les communautés professionnelles (CoP), elles sont des groupes de personnes partageant une préoccupation ou une passion commune et qui, à travers des interactions régulières, apprennent ensemble à améliorer leurs pratiques, favorisant ainsi le codéveloppement, la réflexion collaborative et le développement des capacités professionnelles. L’analyse des verbatims nous a révélé deux exemples mentionnés par les participants de l’étude : les communautés de pratiques professionnelles (CoP) et les équipes de leadership. Pour illustrer sa participation à une CoP, le participant (**DP5**) déclare :

*Dernièrement on a participé à des CoP qui nous permettent de nous regrouper en petite équipe de travail et de réfléchir sur des sujets auxquelles on veut développer d'avantages. Exemple je suis dans [une CoP dont] le sujet est celui du plan d'intervention et [en outre] on reçoit même des formations de personnes qualifiées (**DP5**).*

Un autre participant, notamment (**DP3**) rappelle qu’au CSSCR « *toutes les directions d'école sont membre d'une CoP, donc d'une communauté professionnelle* » dont l’objectif est de permettre de travailler sur un « *sujet [...] pour lequel on veut innover [...] on fait des recherches individuelles, on revient en groupe, on se donne des petits mandats, on se fait des présentations. On fait un partage d'expérience* ».

En outre, le CSSCR offre un accompagnement aux DÉE à travers la mise en place d’équipes de leadership dont les membres sont les directions. Les équipes de leadership dans un centre de services scolaire soutiennent les directions d’école en fournissant une orientation stratégique, des ressources, et un accompagnement professionnel. En outre,

leur rôle est d'accompagner les DÉE dans leur mission éducative et administrative pour le bien-être et la réussite des élèves. L'un de ces leaders nous présente concrètement comment fonctionne les équipes de leadership au sein du CSSCR.

*C'est le CSS qui a offert aux directions [la possibilité]de choisir dans leur école une équipe qui allait devenir des leaders du changement. Moi je suis la direction [qui a été choisie] pour mon école. Des enseignants [nous] accompagnent [dans le cadre de ces équipes]. On a eu cinq formations sur comment apporter le changement ou le leadership dans une école et [ces formations sont] basées sur [les données issues de]la recherche [et sont offertes] par quelqu'un du CSS, qui lui a suivi une formation au niveau du ministère [...] en gros c'est comment collaborer pour apporter du changement dans notre pédagogie et la réussite des élèves (**DAS4**).*

4.2.3. Les autres activités de formation continue

Dans cette sous-section, nous aborderons les activités de formation continue dans lesquelles les DÉE sont à la fois apprenants et formateurs. Commençons par les lectures et les formations indépendantes. En effet, l'exploitation de nos verbatims a permis de se rendre compte que plusieurs DÉE se formaient de façon autonome à travers des lectures en ligne et des formations adaptées à leurs besoins. À titre d'illustration, le participant (**DAS4**) évoque sa souscription à un site en ligne qui lui envoie régulièrement des articles ayant pour centre d'intérêt les nouveautés du milieu éducatif québécois. D'ailleurs, il précise cela en disant :

*Mais je suis quand même très curieux [particulièrement] au niveau de la lecture de différents articles qui traite de l'éducation. [...] Je suis aussi inscrit à la plateforme numérique RIRE (réseau d'information pour la recherche éducative) et dans le fond moi ce que j'ai fait c'est que je suis allé m'inscrire sur cette plateforme puis il m'envoie tous les articles de la recherche qui sortent en lien avec ce que j'ai demandé. (**DAS4**).*

Le participant (**DP3**) quant à lui participe plutôt à des formations en ligne qui répondent à ses préoccupations de gestionnaire. Il le mentionne en ces termes :

*Cette semaine justement sur Facebook, [j'ai participé à] une formation pour les directions d'école. Bref, ça passait sur mon fil Facebook, [elle s'est déroulée] le 23 mai. [...] Un critère important [de cette formation est le fait qu'elle se déroulait] sur l'heure du dîner de 12 h à 1 h. [Elle portait sur] comment amener un parent à collaborer davantage. Donc je trouvais [cette formation] intéressante (**DP3**).*

La dernière partie de cette section porte sur la pratique réflexive. Elle se caractérise par un processus intentionnel et structuré où une DÉE analyse ses actions, évalue ses pratiques et identifie les apprentissages nécessaires pour s'adapter aux contextes variés. Elle implique une prise de conscience critique de ses expériences professionnelles, permettant de mieux comprendre les enjeux liés à son rôle, de repérer les axes d'amélioration et d'élaborer des solutions adaptées. Ce processus favorise non seulement l'ajustement des pratiques, mais aussi une capacité à intégrer les compétences acquises dans des situations nouvelles ou complexes, contribuant ainsi à un développement professionnel continu et à un leadership éducatif efficace. Cette activité de formation continue est parfaitement illustrée par le participant (**DP3**) qui déclare :

On me dit souvent que je suis stratégique, parfois les profs disent si [DP3] ne l'a pas fait tout de suite, il y a une raison. Il y a des étapes, des choses, je place mes pièces, puis je ne vais pas trop vite aussi, j'apprends à construire tranquillement [...] Mais je veux dire, il y a parfois j'ai besoin de réflexion, comme là je suis montée tantôt [...] on a une situation [concernant un] élève qui est vraiment inquiétante. Ma TES, me demande ce qu'on fait, comment on arrange ça. Et là elle voulait régler ça là, il reste 1 h à la fin de la journée. Je dis, là, on va prendre le temps de réfléchir, ça, ne changera rien dans leur vie si on se dépêche dans la dernière heure de tout régler ça. J'aurais pu le faire aujourd'hui rapidement, mais là je vais, je vais réfléchir, je vais le tourner pour comment communiquer, comment entrer en relation d'une belle façon pour être sûr d'avoir une réponse à ce que je vais faire (DP3).

Cette section nous a permis de recenser toutes les activités de formation continue mentionnées par les participants de l'étude. Les DÉE ont pris part à ces différentes formations, mais nous nous interrogeons encore sur la manière dont elles ont contribué à l'amélioration de leurs compétences professionnelles.

4.3. THÈME 3 : L'AMÉLIORATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Dans cette section, nous examinerons d'abord les compétences qui ont été améliorées grâce aux activités de formation continue, telles que mentionnées par les participants de l'étude. Ensuite, nous présenterons la perception de ces derniers quant à l'importance des activités de formation continue.

4.3.1. Les compétences améliorées grâce aux activités de formation continue

Nous avons recueilli l'avis des participants sur les effets d'amélioration de leurs compétences professionnelles après avoir participé aux activités de formation continue. Plusieurs d'entre eux ont signalé des améliorations notables. Tout d'abord, les formations reçues par les DÉE dans le domaine des services éducatifs ont renforcé leurs compétences. Ces apprentissages ont permis de développer leur leadership pédagogique, et leur capacité à prendre des décisions éclairées face aux situations professionnelles. Ces formations encouragent également une collaboration plus efficace au sein de l'équipe-école. En effet, parlant des formations reçues auprès du MELS, le participant (**DP5**) nous décrit la manière avec laquelle ces dernières ont contribué à améliorer ses compétences, mais aussi celles de ses enseignants en ce qui concerne la gestion des élèves issus de l'immigration dans leur établissement.

*Pour moi personnellement ça m'a [permis d'avoir] une meilleure compréhension des élèves issus de l'immigration. [...] surtout comment offrir des services de qualités à nos élèves qui arrivent [des autres pays]. À partir de là avec les enseignants ont étaient capable de mieux [structurer] notre programme pour aider nos élèves [issus de l'immigration] dans l'apprentissage et de les amener au niveau attendu le plus rapidement possible (**DP5**).*

Dans cette même optique, le participant (**DP3**) note une amélioration de ses compétences en matière de services éducatifs, notamment à travers l'élaboration de plans d'intervention pour les élèves. Bien qu'il ne soit pas orthopédagogue de formation, sa curiosité et son engagement à suivre des formations en ligne lui ont

permis de créer des plans d'intervention efficaces pour résoudre les problèmes des élèves en difficulté dans son école. Il l'exprime clairement dans l'extrait suivant :

Je vous donne un exemple, l'année dernière, j'ai suivi une formation en ligne qui est un MOOC sur le plan d'intervention autodéterminé, donc de mobiliser l'élève dans la préparation de son propre plan d'intervention, la reconnaissance de ses difficultés, de ses besoins et de nommer lui-même les moyens qui lui servent, qui lui sont utiles, tout ça était très intéressant. C'était une bonne formation. J'ai un gros cartable, j'ai tout imprimé, le matériel. Cette année, j'ai fait deux plans d'interventions (DP3).

En outre, l'élaboration des projets éducatifs devient plus accessible et facile à lire et à comprendre grâce à l'amélioration des compétences en services éducatifs. Comme le souligne le participant (**DP5**) : « *Quand je parle l'amélioration du projet éducatif on va se dire on partait d'un projet éducatif de quarante-deux pages que personne ne lisait personne ne connaissait, [à un] projet éducatif [réalisé sur] quelques deux pages recto verso ».*

De son côté, le participant (**DP3**) n'a pas hésité à nommer une amélioration de sa pratique quotidienne. Il a par ailleurs présenté un exemple concret dans lequel les activités de formation continue ont été un atout fort important pour l'amélioration de ses compétences de gestionnaires des ressources humaines.

Au sujet des ressources humaines, donc les employés qui sont en arrêt de travail longue durée. Donc, comment réaccueillir dans nos milieux ces gens-là quand ils sont de retour au travail? Quelles sont les actions les plus reconnues comme

étant favorables pour que la personne reçoive une intégration qui est positive, qui la mette en confiance. Ce sont des pistes comme ça qu'on vient nous donner.

Dans la même perspective, le participant (**DS1**) souligne une amélioration dans sa posture de gestionnaire grâce à la formation offerte par le MELS en lien avec la gestion des élèves immigrés dans le cadre de l'intégration linguistique scolaire et sociale. Il décrit cette amélioration en affirmant : « *Ben les diverses formations [...] en lien avec ILSS [l'intégration linguistique scolaire et sociale] ont pu vraiment guider ma posture avec mon équipe* ».

Par ailleurs, l'environnement éducatif n'est pas épargné par ces améliorations. Les DÉE ont développé des aptitudes à communiquer avec les différents acteurs du système éducatif, que ce soit avec les parents ou les partenaires extérieurs. Les activités de formation continue offerte par le CSSCR aux DÉE ont fortement contribué à améliorer les compétences du participant (**DS1**) qui le réitère en déclarant : « *Vraiment, si je pense à ces formations-là [...] plus au niveau de l'environnement, dans l'organisation, mais aussi dans nos échanges avec les partenaires, entre les enseignants, avec les parents* ».

Nous notons aussi l'amélioration des compétences technologiques des participants grâce aux activités de formation continue organisées par le CSSCR. Ces formations permettent aux DÉE de développer un leadership technologique éclairé, leur offrant les outils nécessaires pour relever les défis éthiques, organisationnels et

éducatifs liés à l'essor des technologies de l'information et de la communication, en particulier ceux associés à l'intelligence artificielle. C'est l'exemple du participant (**DS1**) qui a optimisé son utilisation de l'application Outlook pour les prises de rendez-vous après avoir participé à une formation offerte par le CSSCR. Il confirme cela en disant : « *par exemple la formation pour optimiser Outlook. Là ça, ça m'a servi. Puis comme je l'utilise à chaque jour, Ben je suis beaucoup plus efficace [...] donc si je n'avais pas suivi la formation, je n'aurais pas su comment faire* ».

4.3.2. La description de l'importance des activités de formation continue sur l'amélioration des compétences des DÉE

Les participants de cette étude soulignent aussi l'importance des activités de formation continue, car selon eux, elles permettent de résoudre les problèmes qui font partir de leur quotidien de direction. Le participant (**DP5**) déclare qu'elle est « *essentielle dans le développement des compétences, dans le développement de nos savoirs faire* ». En outre, les mutations observées dans le système éducatif imposent de participer à ces activités de formation continue afin d'être d'actualité et de développer des compétences nouvelles pour assurer la réussite des élèves comme le souligne le participant (**DP3**) : « *ma formation continue à un moment donné, faut que je sois à jour, faut que je connaisse des nouvelles approches, des nouvelles pratiques. Que je peux intégrer dans ma pratique pour avoir les plus-values* ».

4.4. THÈME 4 : LA RELATION ENTRE LES TYPES DE FORMATION CONTINUE ET LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES AMÉLIORÉES

Les activités de formation continue en relation avec les différentes formations offertes par le centre de services sur le plan des services éducatifs et des ressources humaines sont celles qui ont un impact considérable sur l'amélioration des compétences des DÉE. En effet, la lecture croisée des types d'activités de formation continue et des synthèses des principales compétences améliorées par les activités de formation continue permet de retenir que les compétences en relation avec les services éducatifs et les ressources humaines sont celles qui connaissent une amélioration considérable et ceci sous l'impulsion du CSSCR et des initiatives indépendantes des DÉE. En revanche, les activités de MELS sont moins présentes dans l'environnement des DÉE.

Précisons que les besoins exprimés par les participants témoignent de l'importance qu'ils accordent à certains types d'activité de formation continue pour améliorer leur compétence dans des domaines précis. En effet, il ressort des données recueillies auprès de ceux-ci que la plupart souhaiteraient participer à des activités de formation continue en relation avec la gestion du budget et du matériel. Cette volonté est rappelée par le participant (**DAS4**) qui précise : « *si je veux devenir une direction*

générale je vais devoir apprendre tout ce qui est ressources financières et ressources matérielles ». En plus, la participation des DÉE aux communautés de pratiques professionnelles à l'exemple des CoP, a été aussi fortement mentionnée par nos participants comme étant une activité ayant fortement améliorée leur pratique quotidienne.

Nous retenons dans cette section qu'il existe des activités de formation continue auxquelles participent les DÉE et qui exercent une influence considérable sur l'amélioration de leur compétence, mais aussi que les DÉE ont exprimé des besoins spécifiques de formation qu'elles souhaitent recevoir afin de rester compétent dans leur école. Après avoir présenté les activités de formation continue auxquelles participent les DÉE, intéressons-nous maintenant aux obstacles qui les empêchent de participer pleinement à ces formations.

4.5. LES OBSTACLES LIÉS À LA FORMATION CONTINUE

Plusieurs obstacles ont été mentionnés par les participants de l'étude notamment sur les plans temporel, organisationnel et financier.

4.5.1. Les obstacles temporels

Toutes les DÉE rencontrées ont insisté sur le temps comme principale difficulté à leur pleine participation aux activités de formation continue. Le participant (**DP3**) par exemple, nous fait remarquer que « *c'est le temps* » qui ne lui permet pas de participer aux activités de formation continue. Cette situation est appuyée par le participant (**DAP2**) lorsqu'il précise qu'« *ils sont obligés d'être [à l'école] au lieu d'aller en formation* ».

4.5.2. Les obstacles organisationnels

Les résultats issus de l'analyse des données recueillies auprès des participants ont révélé des obstacles organisationnels qui empêchent la participation des DÉE aux activités de formation continue. Un aspect de ces obstacles à la participation des DÉE aux activités de formation continue est celui de la pénurie des personnels qui concerne aussi le personnel de direction et augmente par conséquent la charge de travail de ces derniers. Le participant (**DAP2**) illustre cette situation en déclarant : « *On parle de personnel, mais [cette] pénurie de personnel touche tout le monde, ça nous touche [au même titre que] les enseignants, on [peut aussi citer] la pénurie des éducateurs, des services de garde, et d'autres différents professionnels* ».

4.5.3. Les obstacles financiers

L’insuffisance du budget alloué aux formations n’est pas épargnée des éléments constituant un obstacle de la participation des DÉE aux activités de formation continue. Les échanges suivants entre le chercheur et le participant (**DP5**) nous permettent de mettre en évidence cet obstacle.

Participant (DP5) : *Deuxième chose que moi je trouve aberrante. Je me trouve une formation c'est sept jours je me rappelle plus le nombre de jours, ça va tout va bien, mon supérieur dit il n'y a pas de problème que tu as six mille ah non pas d'argent [...] OK moi j'ai deux mille par année malheureusement.*

Chercheur : *Mais vous avez trouvé une formation qui coûtait six mille dollars voilà on vous dit ça coûte cher?*

Participant (DP5) : *c'est la formation qui ne fait pas leur affaire est-ce qu'il n'y a pas d'autres formations qu'ils sont [centre de services scolaire] en train de mettre énormément d'argent. [...] Ils ont mis énormément d'argent à un moment donné sur tout ce qui [concernait] les COP, Les CAP tout ça c'est énorme voilà c'était cela la mode du moment [...] il y'a énormément d'argent donc là et si toi tu veux sortir un peu de là malheureusement il n'y'a pas d'argent.*

Après avoir présenté les résultats issus de l’analyse de nos données, il est judicieux pour nous de les confrontés avec notre problématique et notre cadre de référence.

4.6. LA DISCUSSION

Cette étude consistait à répondre à la question de recherche suivante : en quoi la formation continue influence-t-elle les compétences professionnelles des DÉE? Pour

répondre à cette question, quatre objectifs ont été définis : identifier les types de formation continue suivis par les DÉE, décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE sur leurs compétences professionnelles, analyser le lien entre les types de formation continue et leurs effets sur les compétences professionnelles des DÉE, et enfin, identifier les obstacles associés à la formation continue. Cette section a été structurée en fonction des différents objectifs évoqués ci-dessus. Toutefois, il est important de mentionner que la première partie de cette section qui porte sur la définition des concepts clés de l'étude n'était pas incluse dans nos objectifs de départ. Il est donc question pour nous dans cette section d'examiner les résultats de cette étude à la lumière de la problématique et du cadre de référence de notre travail. Pour y parvenir, nous convoquerons de nouvelles recherches dans le but d'enrichir et d'approfondir notre réflexion.

Les participants à l'étude ont unanimement décrit la formation continue comme un processus d'apprentissage se déroulant durant l'exercice professionnel et se poursuivant tout au long de leur carrière. Cette conception concorde avec la définition de Masselter (2004), qui définit la formation continue comme « l'ensemble de toutes les activités qui impliquent un changement ou un accroissement des compétences et des savoirs [...] et dont le but ultime est un changement des pratiques » (p. 14). Elle s'aligne également sur les propos de De Ketela (1989, cité dans Renard et Derobertmasure, 2019), qui perçoit la formation continue comme un processus éducatif intervenant après la formation initiale, dans une perspective de transformation des

pratiques et du système éducatif. Ces points de vue montrent que l'apprentissage continu dépasse la simple acquisition de nouvelles connaissances, englobant également une évolution progressive des pratiques professionnelles tout au long de la carrière.

Un autre aspect mentionné par les participants est l'importance de la curiosité et de l'ouverture des DÉE envers les transformations du milieu éducatif et l'exploration de sujets méconnus. Cette perspective est partagée par Gravel (2002), qui considère la formation continue comme reposant sur le désir d'apprentissage et l'amélioration des compétences. La curiosité et l'ouverture sont également sous-jacentes à la conception de la formation continue comme une responsabilité collective et un processus actif, où le professionnel est le principal acteur de son développement, selon la direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (MEQ, 1999). Ces éléments soulignent que la formation continue implique non seulement des activités d'apprentissage formel, mais aussi une mentalité proactive et une volonté d'innover face aux défis de l'éducation.

Enfin, l'étude révèle que les participants considèrent l'autonomie de l'apprenant comme une caractéristique importante de la formation continue. La capacité des DÉE à initier et planifier volontairement leur apprentissage est une dimension également soutenue par Gravel (2002), qui insiste sur le rôle actif des professionnels dans la gestion de leur propre développement. Cette caractéristique

rejoint les idées de Boucher et L'Hostie (1997), qui voient dans la formation continue une opportunité d'instaurer une culture d'apprentissage permanent et d'adaptabilité. Cela souligne que la formation continue ne se limite pas à des processus institutionnalisés, mais inclut également des initiatives personnelles et autodirigées.

Trois définitions de la compétence professionnelle ont émergé de nos données. La première la définit comme étant la capacité à gérer son personnel, à résoudre les problèmes en relation avec sa pratique quotidienne, à chercher les bonnes solutions au bon endroit. Cette définition met en lumière des compétences organisationnelles et décisionnelles. Elle renvoie à plusieurs éléments décrits dans la littérature. Par exemple, Le Boterf (2002) insiste sur le savoir agir complexe, qui inclut la résolution de problèmes en contexte professionnel. Le MELS (2008) et Bellier (1999) soulignent également que les compétences mobilisent une combinaison de ressources internes et externes, une notion essentielle pour gérer efficacement le personnel et trouver des solutions adaptées. Enfin, Payette (1993) évoque l'importance de la mobilisation du jugement individuel dans la gestion de situations complexes, ce qui soutient l'idée de « chercher les bonnes solutions au bon endroit ».

La deuxième définition du concept de compétence professionnelle porte sur la capacité à identifier les situations, à trouver des solutions et à prendre des décisions

éclairées. Elle reflète une perspective systématique des compétences en lien avec les approches cognitiviste et constructiviste. Bellier (1999) et Jonnaert (2009) mettent en avant l'importance de l'analyse des situations et de la mobilisation des ressources cognitives pour résoudre des problèmes complexes. Cette approche correspond également à l'idée de Lasnier (2000) sur l'action structurée et systématique face à une situation professionnelle. Par ailleurs, le rapport de l'UNESCO (1996) souligne que la compétence repose sur une combinaison unique d'éléments permettant de répondre efficacement aux besoins d'un contexte spécifique, ce qui inclut ici la prise de décision éclairée.

La troisième définition inclut la capacité d'une DÉE à adopter une démarche réflexive, un processus intentionnel qui permet de prendre conscience de ses actions, d'analyser ses pratiques et de réinvestir les compétences acquises dans divers contextes. Cette approche soutient l'évolution des pratiques et le développement professionnel. Elle intègre explicitement la notion de réflexion critique, mise en avant par le MELS (2008) comme une caractéristique essentielle de la compétence. Lenoir (2012) souligne que la pratique réflexive est indispensable pour comprendre ses actions, analyser ses pratiques et participer à leur transformation. Gravel (2002) et Payette (1993) insistent également sur l'importance de la construction active des compétences à travers une interaction dynamique entre les actions, le contexte et

l'apprentissage continu. Enfin, cette définition reflète également l'approche constructiviste, qui met l'accent sur le développement des compétences par une interaction active avec l'environnement (Jonnaert, 2009).

Au nombre de six, les capacités transversales (méthode, ou démarche, leadership, coopération, éthique, régulation ou évaluation, communication) ne sont pas des compétences spécifiques, mais des bases sur lesquelles les compétences professionnelles se développent et s'exercent. Selon le MELS (2008), elles imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement et sont présentes dans toutes les situations professionnelles. Les capacités transversales jouent un rôle important dans la gestion des établissements d'enseignement, en intégrant toutes les dimensions des pratiques professionnelles des DÉE.

Nous avons présenté au chapitre 1 section 4, la définition du référentiel de compétence comme étant un outil qui guide le développement professionnel des DÉE en servant de cadre de référence dans la formulation des stratégies de formation tant initiale que continue (OCDE, 2014). Malheureusement, comme l'attestent les résultats présentés à la sous-section (4.2.1) de ce chapitre, il est très peu utilisé par les DÉE du CSSDR, probablement à cause de la rareté des activités de formation continue organisée par le MELS.

Cette situation entraîne des difficultés dans les descriptions des compétences attendues d'elles par le MELS. En effet, une étude faite par la FDQE auprès de 439 directeurs québécois a révélé que seulement 26,20 % des répondants se sentaient capables de décrire sans difficulté les compétences attendues par le ministère de l'Éducation (Lalancette, 2014). Une deuxième étude menée par Lapointe et al. (2021) a confirmé ces observations, mettant en évidence la faible utilisation du référentiel de compétences par les DÉE, au profit des référentiels de compétences de leurs différents centres de services scolaires.

Plusieurs DÉE ont révélé appartenir à une CoP (certains y sont depuis trois ans). En effet, les CoP offrent des opportunités de rencontres entre les DÉE partageant les mêmes réalités. Lambert (2021), précise que les CoP permettent aux DÉE de partager leurs réalités d'acquérir des compétences pratiques et de s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif et de pensé réflexif.

Par ailleurs, le CSSCR a instauré un processus d'accompagnement des jeunes directions grâce au mentorat. Ces dernières ont un mentor qui les accompagne dès leur prise de fonction. Ce type d'activité est souligné par Bernatchez (2011) qui évoque d'ailleurs l'importance accordée par les centres de services scolaires au travail des mentors. Ces derniers sont selon lui pour la plupart des temps des DÉE à la retraite.

Les DÉE doivent améliorer leur pratique à l'aide d'une pratique réflexive de gestion comme le rappelle le MELS (2008). Allant dans le même sens, Lenoir (2012) met en exergue un type d'apprentissage indépendant qui est la pratique réflexive qu'il définit comme étant un processus permettant à la direction de comprendre sa pratique, de prendre conscience de ses intentions, de ses choix, de ses méthodes et de sa communication.

La théorie du cycle de vie d'une compétence présentée par Bouteiller (1997) montre qu'il est important pour un gestionnaire de rester d'actualité avec l'évolution de son organisation, par conséquent d'améliorer régulièrement sa pratique grâce aux activités de formation continue. Les données recueillies auprès des DÉE corroborent avec cette théorie lorsque ces dernières soulignent l'importance pour elle de se former pour s'améliorer et rester compétent.

Zusovsky (2001) considère notamment la formation continue comme une opportunité d'acquérir de nouvelles habiletés ainsi que des savoirs. Par ailleurs, l'étude menée par Lapointe et al. (2021) auprès des DÉE au Québec révèle que 86 % de celles-ci estiment que les activités de formation continue ont un impact significatif sur l'amélioration de leurs compétences. Démontrant une fois de plus encore l'importance que revêtent les activités de formation continue sur l'amélioration des compétences des DÉE.

Nos données nous révèlent que les activités de formation offertes par le CSSCR sont celles qui ont le plus ou alors considérablement amélioré les compétences des DÉE. Il s'agit des activités en relation avec les services éducatifs et les ressources humaines. Cette remarque s'aligne avec les travaux de Lapointe et al. (2021). En effet, pour ces derniers, 70 % des formations offertes par le CSSCR exercent une influence sur les DÉE, contre 17 % des formations offertes par le MELS. Il est donc important de relever que l'accompagnement qu'offre le CSSCR aux DÉES constitue un élément important de l'amélioration de leur compétence et de leur développement professionnel.

Nous pouvons aller plus loin dans cette réflexion en développant les activités de formation continue sur la base des besoins préalablement exprimés par les DÉE, ceci aura pour effet de répondre avec efficacité aux problèmes de formations de ces dernières.

Les résultats des travaux de Lapointe et al. (2021) ont le mérite d'avoir mis en exergue les obstacles liés à la participation des DÉE aux activités de formation continue. En effet, il ressort de ces travaux que la durée moyenne de travail des DÉE est de 52,4 heures par semaine au Québec. Par ailleurs, 45 % de leurs temps de travail sont réservés pour les tâches administratives, 18 % pour la pédagogie, 18 % pour les relations avec les élèves, 5 % pour les relations avec les parents, 5 % pour les relations avec la collectivité et 2 % à d'autres tâches. Soit, 92 % des DÉE estiment manquer de temps au regard de toutes ces responsabilités professionnelles présentées ci-dessus et 67 % en

raison des responsabilités familiales. Cette description du temps de travail faite par Lapointe et al. (2021) ne relève presque pas de place aux activités de formation continue ce qui pourrait justifier l'attitude de la plupart des participants qui disent n'avoir pas assez de temps pour participer aux activités de formation continue.

4.7. LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs limites méthodologiques doivent être soulignées, notamment en ce qui concerne le processus de collecte et d'analyse des données. Premièrement, l'absence de prétest du guide d'entrevue semi-dirigée. Bien que ce guide ait été conçu de manière à explorer les questions pertinentes pour les participants et validé par un professeur en administration scolaire, il n'a pas été testé au préalable, ce qui aurait permis de s'assurer de la clarté des questions et de leur pertinence. Le prétest aurait aussi facilité l'ajustement de l'entrevue en fonction des premières réponses, permettant de mieux cibler les aspects à approfondir. Dans le cadre de cette étude, après les deux premières entrevues, nous avons pris conscience qu'il était nécessaire d'intégrer la définition du concept de capacité transversale dans le guide.

De plus, un autre élément méthodologique à prendre en compte est le retour aux participants pour vérifier la conformité des transcriptions des verbatims avec leur vécu. Cette étape permet d'assurer que les interprétations des données correspondent aux

perceptions des participants. Sans cette vérification, il existe une possibilité d'écart entre les perceptions des participants et l'interprétation du chercheur, ce qui peut affecter la validité interne de l'étude. Une autre limite concerne la taille restreinte de l'échantillon, qui ne permet pas d'assurer la transférabilité des résultats à une plus grande population. Pour améliorer la portée de l'étude, un échantillonnage plus large pourrait être envisagé dans des recherches futures.

Enfin, un autre point qui mérite d'être soulevé est l'absence de prise en compte de l'avis des responsables du CSSCR et du MELS sur les activités de formation continue qu'ils offrent. Bien que l'étude se soit concentrée sur les perceptions des DÉE, l'inclusion de ces perspectives permettrait d'enrichir les résultats en offrant une vision plus complète des processus de gestion et des enjeux associés à la formation continue des DÉE. Cette approche croisée pourrait apporter des éclairages sur l'influence des formations proposées sur les pratiques professionnelles.

Bien que ces limites n'aient pas eu un impact majeur sur les résultats de la recherche réalisée pour la rédaction de cet essai, elles soulignent néanmoins des pistes d'amélioration qui pourront être prises en compte dans de futures études, permettant ainsi d'enrichir les analyses et de renforcer la rigueur méthodologique.

4.8. LES RECOMMANDATIONS

Les recommandations présentées dans cette section sont faites en fonctions des résultats et des obstacles à la formation continue. Elles s'adressent principalement aux responsables de l'éducation du MELS, du CSSCR, et aux DÉE. Nous les articulerons autour de quatre axes principaux : le renforcement de la formation pédagogique des DÉE, le partenariat entre les universités et les centres de services scolaires, la consultation des DÉE pour le choix des formations, et la révision des budgets alloués aux formations.

Les DÉE sont souvent absorbées par des tâches administratives et financières, les empêchant de se mettre à jour sur les nouvelles pratiques pédagogiques. Pourtant, elles jouent un rôle clé dans la supervision et l'accompagnement pédagogique au sein de leurs écoles. Il est important de renforcer leur formation pédagogique pour qu'elles puissent exercer ces responsabilités de manière efficace.

Nous recommandons de renforcer le partenariat entre les universités et les centres de services scolaires. Les universités devraient développer des outils d'accompagnement dédiés aux DÉE, qui, en retour, expérimenteraient ces outils dans leurs écoles. Ce partenariat favoriserait une synergie entre théorie et pratique, enrichissant ainsi les compétences des DÉE. En outre, il serait approprié de créer une

plateforme numérique dédiée à l'information des DÉE sur les diverses formations disponibles, couvrant des domaines tels que la pédagogie, le développement des compétences, l'actualité éducative et les données probantes. La plateforme fournira des détails sur les dates et les horaires, afin de faciliter le choix des programmes de formation en fonction des besoins et des disponibilités des directions. En outre, cette collaboration entre les universités et les CSS devraient s'intensifier afin de permettre une véritable cohérence entre la théorie issue des universités et la réalité vécue sur le terrain par les DÉE.

Il est essentiel que le MELS et le CSSCR consultent les DÉE pour identifier leurs besoins en formation. Organiser des formations sans tenir compte de leurs besoins spécifiques ne résout pas les difficultés qu'elles rencontrent au quotidien. En impliquant les DÉE dans le processus de sélection des formations, elles se sentiront plus concernées et seront plus enclines à dégager du temps dans leur agenda pour participer aux activités de formation continue qu'elles auront elles-mêmes choisies.

Par ailleurs, il serait souhaitable de réviser les budgets alloués aux formations des DÉE. Les budgets actuels semblent insuffisants pour permettre une participation effective aux formations. Les DÉE doivent pouvoir participer pleinement et activement aux activités de formation continue pour améliorer leurs compétences professionnelles et assurer la réussite éducative des élèves dont elles ont la responsabilité. Ce soutien

doit venir de la communauté éducative et être renforcé par des politiques éducatives de qualité.

Nous encourageons également la FQDE à poursuivre son projet de création d'un portfolio pour assurer le développement professionnel continu de ses membres, les DÉE. Cette initiative constitue une étape importante pour structurer et valoriser leur parcours de formation continue (Beaudry, 2024).

Il serait important que les DÉE bénéficient de conditions optimales pour leur développement professionnel continu. Ces recommandations visent à garantir une formation adaptée, régulière et suffisamment financée, tout en favorisant une collaboration étroite entre les différents acteurs du système éducatif.

CONCLUSION

Cet essai s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique interprétative réalisée à l'aide d'une étude de cas qui vise à explorer l'influence de la formation continue sur les compétences professionnelles des DÉE. À travers quatre objectifs clairement définis, nous avons examiné les types de formation continue suivis par les DÉE, décrit les améliorations perçues dans leurs compétences professionnelles, analysé le lien entre ces formations et leurs effets sur les compétences, et identifié les obstacles à leur participation à la formation continue.

Nos résultats soulignent l'importance fondamentale de la formation continue comme un processus évolutif essentiel au développement continu des compétences des DÉE. Nous avons constaté une participation active des DÉE à une variété d'activités de formation continue, organisées tant par les centres de services scolaires que par le MELS. Ces formations couvrent un large éventail de domaines professionnels, reflétant les défis complexes auxquels sont confrontées les DÉE dans leur pratique quotidienne.

Les retours des participants mettent en évidence les bénéfices tangibles de la formation continue sur leurs pratiques professionnelles. Ils évoquent des améliorations significatives dans leur capacité à gérer les ressources humaines, à résoudre les problèmes rencontrés et à s'adapter aux évolutions du contexte éducatif. Ces résultats

confirment ainsi l'importance de la formation continue dans le développement professionnel des DÉE et dans leur capacité à répondre efficacement aux défis changeants de leur fonction. Il ressort aussi et surtout de ces résultats la volonté des DÉE de suivre des formations particulières en relation avec la gestion du budget.

Néanmoins, notre étude souligne également les obstacles rencontrés par les DÉE dans leur volonté de participer aux activités de formation continue, notamment en raison de contraintes de temps et d'organisation. Il devient donc essentiel de mettre en œuvre des mesures visant à faciliter l'accès à ces formations et à soutenir le développement professionnel des DÉE.

Pour terminer, cette recherche met en lumière le rôle essentiel de la formation continue dans le renforcement des compétences professionnelles des DÉE. Elle souligne la nécessité d'investir dans des programmes de formation adaptés à leurs besoins spécifiques et de créer un environnement propice à leur développement professionnel continu. En adoptant une approche proactive et stratégique en matière de formation continue, les systèmes éducatifs peuvent non seulement renforcer les compétences des DÉE, mais également améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation offerte à tous les niveaux.

RÉFÉRENCES

- Alheit, P., et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
<https://doi.org/10.4000/osp.563>
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation : une perspective historique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, N. (2024, mai). *Le programme de développement professionnel continu de la FQDE : élément de construction identitaire de la direction d'établissement d'enseignement*, [résumé de la communication]. 91^e congrès de l'Afcas. Mobiliser les savoirs en français, Université d'Ottawa, Canada.
- Bellier, S. (1999). La compétence. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traités des sciences et techniques de la formation* (p. 223-244). Dunod.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_berna_tchez.pdf
- Bonami, M., et Garant, M. (1996). *Système scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. De Boeck University.
- Bouchamma, Y., et Lambert, M. (2018). *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement : Analyse et perspectives*. Les Presses de l'Université de Laval.

- Boucher, L. P., et L'Hostie, M. (1997). Transformation des pratiques pédagogiques : Un cadre organisationnel pour la mise en place d'un perfectionnement favorable, Dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouteiller, D. (1997). Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continue. *Revue de gestion*, 22(3), 14-25.
- Boyer, M., Corriveau, L. et Pelletier, G. (2009). Des compétences en action : Référentiels et pratiques de formation pour des dirigeants de l'éducation. *Indirect. Revue internationale belge en gestion scolaire* (14), 37-35.
- Brassard, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le point en administration scolaire*, 8(4), 23-27.
- Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : Du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance* (p. 141-156). De Boeck Supérieur.
- Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation* (3^e éd). Presses de l'Université du Québec.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. et York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Dans C. Maroy (dir.),

- Supplemental appendix to the survey on equality of educational opportunity* (p. 354-356). US Office of Education.
- <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/224487>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Davis, S., Darling-Hammond, L., La Pointe, M. et Meyerson, D. (2005). *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford Educational Leadership Institute.
- <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/school-leadership-study-developing-successful-principals.pdf>
- De Montmolin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.
- Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Epstein, J., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Williams, K. J. (2009). *Scholl, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3^e éd). Corwin Press.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd). Chenelière éducation.

- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3^e éd). New York: Teachers College Press.
- <https://archive.org/details/newmeaningofeduc00full/page/n1/mode/2up>
- Gravel, M. (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : L'évaluation d'une approche et de ses effets* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Constellation.
- <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/835/>
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 51-84). Presses de l'Université de Montréal.
- <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.5>
- IsaBelle, C., Meunier, H. et Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 877-898.
- <https://doi.org/10.7202/1038607ar>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Édition de Boeck. <https://shs.cairn.info/competences-et-socioconstructivisme--9782804134587?lang=fr>
- Karsenti, T., et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 289-316). Presses de l'Université de Montréal. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w>
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*. Fédération

québécoise des directions d'établissement d'enseignement.

<https://fqde.qc.ca/wp-content/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>

Lambert, M. (2021). *Analyse des pratiques des directions d'établissement d'enseignement en regard du référentiel de compétences et de leur développement professionnel dans le cadre d'une communauté de pratique virtuelle* [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada]. <https://dam-oclc.bac-lac.gc.ca/fra/7ddb6afc-0355-4d14-8996-cc78d9afaf13>

Landry, C., et Serre, F. (1994). *École et entreprise : Vers quel partenariat ?* (3^e éd). Presses de l'Université du Québec.

Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement au Québec*. Université de Montréal. https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-du-GRIDE_5.05.2021_compressed.pdf

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin. <https://archive.org/details/reussirlaformati0000lasn/page/n505/mode/2up>

Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences* (2^e éd). Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4^e éd). Éditions d'Organisation.

Leclerc, R. (1989). Histoire de l'éducation au Québec. *Bibliothèque et archives nationales du Québec*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2106901>

- Legendre, M.-F. (2007). *Conclusion*. Dans L. Bélair., D. Laveault. et C. Lebel (dir.), *Les Compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 229-248). University of Ottawa Press.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Édition Larousse.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.
- Lenoir, Y. (2012). Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable. *Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, commission scolaire-région-de-Sherbrooke*.
- Marcelin, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. École des Hautes études commerciales.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire*. Gouvernement du Luxembourg, ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2015). *Guide d'appel de projets. Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2903810>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1563968>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1999). *Choisir plutôt que subir le changement : Orientation de la formation continue du personnel enseignant*.

<https://rire.ctreq.qc.ca/ressources/formation-continue-enseignant/>

Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001). *Programme de formation de l'école Québécoise*. Gouvernement du Québec.

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/format_ion_jeunes/prform2001.pdf

Millimouno, F. L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion des directeurs d'école secondaire de Guinée* [thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/29007>

Murakami, E., Tornsen, M. et Pollock, K. E. (2014). School principal's standards and expectations in three educational contexts. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 43(1).

<https://www.semanticscholar.org/reader/595ec4932d868a9228f561f7204399ee6eca866f>

Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue française de pédagogie*, (154), 33-44. <https://doi.org/10.4000/rfp.114>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214293-fr>

Payette, P. (1993). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*. Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*. Récupéré le 25 janvier 2024 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.html)

Poirel, E., D'arrisso, D., Lapointe, P. et Drouin, H. (2021). La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec : Construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Dans L. Progin., C. Letor. et R. Étienne (dir.), *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 91-107).

De Boeck Supérieur.

https://shs.cairn.info/numero/DBU_PROGI_2021_01?lang=fr

Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P. et Denecker, C. (2018). La fonction de direction scolaire adjointe : Une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260.

<https://doi.org/10.7202/1043031ar>

Prahalad, C.K., et Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. Harvard Business Review, 68, 275-292.

<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Core-Competence-of-the-Corporation-Prahalad-Hamel/47e178921055335a116b2dc99716e72c0a2f03b4>

Renard, F., et Derobertmasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation

- dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93-119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Rieder, C. (2018, septembre 24). *Apprentissage tout au long de la vie : Pourquoi, comment ?* [Éducation]. Betterstudy. Récupéré le 14 janvier 2024 de <https://blog.betterstudy.ch/apprendre-long-de-vie>
- Sané, M. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-507. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology & Health*, 11(2), 261-271. <https://doi.org/10.1080/08870449608400256>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors.* Éditions Odile Jacob. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO].

(2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149057>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO].

(2015). *Forum mondial sur l'éducation 2015, Incheon, République de Corée.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_fra

APPENDICE A LE CERTIFICAT ÉTHIQUE

 UQTR Savoir. Surprendre.	4608
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS	
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :	
Titre :	Formation continue et compétences professionnelles : étude menée auprès des directions d'établissement du centre de services scolaire du Chemin-du-Roy (Québec)
Chercheur(s) :	Ulrich Ghislain Lekomo Ayemele Département des sciences de l'éducation
Organisme(s) :	Aucun financement
N° DU CERTIFICAT	CER-24-308-07.10
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 11 avril 2024 au 11 avril 2025
En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :	
<ul style="list-style-type: none">- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prémature de la recherche;- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.	
 Me Richard LeBlanc Président du comité	 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i>	Date d'émission : 11 avril 2024

APPENDICE B

LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche : FORMATION CONTINUE ET COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES : ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT**

Mené par : Ulrich Ghislain Lekomo Ayemele, étudiant, département des sciences de l'éducation, maîtrise en éducation (profil administration de l'éducation), Université du Québec à Trois-Rivières

Sous la direction de : Alain Huot, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'influence de la formation continue sur les compétences professionnelles des directions d'établissement, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de le lire attentivement. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- D'identifier les types de formation continue suivie par la DÉE (Direction d'établissement d'enseignement);
- De décrire les effets d'amélioration perçus par les DÉE (Direction d'établissement d'enseignement) sur leurs compétences professionnelles;
- D'identifier les barrières ou obstacles liés à la formation continue des DÉE (Direction d'établissement d'enseignement);

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 60-90 minutes considérant le nombre de questions en relation avec l'influence de vos différentes formations sur vos compétences professionnelles. Cette entrevue semi-dirigée aura lieu dans votre école ou un lieu à convenir avec le chercheur selon votre disponibilité au cours de l'année scolaire 2023-2024. Les questions de l'entrevue semi-dirigée porteront essentiellement sur la perception du développement de vos compétences professionnelles grâce aux différentes activités de formation continue. Cette entrevue fera précisément l'objet d'un enregistrement audio afin de nous permettre d'effectuer une analyse minutieuse.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit 60-90 minutes environ, demeure le seul inconvénient.

Il sera possible de prendre des pauses au besoin.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances sur l'importance de la formation continue pour assurer un développement efficace des compétences des directions scolaires est le bénéfice prévu à votre participation. Aussi, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité sur vos pratiques quotidiennes de gestionnaire.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée aux participants.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée grâce à l'attribution d'un nom fictif à chacun de vous. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles et dans mon mémoire ne permettront pas de vous identifier. Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe sur le serveur OneDrive de l'UQTR. Les seules personnes qui y auront accès seront Ulrich Lekomo, étudiant en maîtrise et Alain Huot, directeur de recherche. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites sept ans après le dépôt final de mon mémoire, soit au plus tard le 1^{er} janvier 2032. En effet, notre souhait est de poursuivre la réflexion sur cette thématique dans le cadre d'une éventuelle thèse de doctorat. Il serait par conséquent important pour nous d'avoir encore accès aux données issues des différentes entrevues. Ces données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Acceptez-vous que vos données de recherche [anonymes, non identificatoires] soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur les questions relatives à l'administration de l'éducation. Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un comité d'éthique de la recherche avant leur réalisation. Vos données

de recherche seront conservées de façon sécuritaire par un mot de passe sur le serveur OneDrive de l'UQTR dont seuls Ulrich Lekomo, étudiant en maîtrise et Alain Huot, directeur de recherche y auront accès. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de vos données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code. Vos données de recherche seront conservées aussi longtemps qu'elles puissent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites. Par ailleurs, notez qu'en tout temps, vous pouvez demander la destruction de vos données de recherche en vous adressant au chercheur responsable de ce projet de recherche.

Vous pourrez consentir à cette réutilisation sur la page « consentement » du présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Ulrich Lekomo à l'adresse suivante : Ulrich.Ghislain.Lekomo.Ayemele@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro : **CER-24-308-07.10**

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de

l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement et signatures à la page suivante.

APPENDICE C

LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

FORMATION CONTINUE ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : ÉTUDE MENÉE AUPRÈS DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

Bonjour, Monsieur, madame..... Merci d'avoir accepté de participer à cette entrevue, je m'appelle Ulrich Lekomo étudiant en maîtrise de l'éducation, cheminement administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette entrevue vise à comprendre l'influence de la formation continue sur les compétences professionnelles des directions d'établissement. Pour y parvenir, nous avons deux objectifs : identifier les types de formation continue en ressortant leurs influences sur les compétences professionnelles des directions d'établissement ; identifier les obstacles que rencontrent les directions dans le processus de participation aux activités de formation continue.

La durée de cette entrevue n'excèdera pas 60-90 minutes.

0-Accueil

Pendant l'entrevue vous pouvez poser toutes les questions qui vous préoccupent.

Je tiens à vous rappeler que cette entrevue est confidentiel, vos réponses seront enregistrées sur ordinateur et utilisées uniquement à des fins d'analyse. Les données seront détruites sept ans après le dépôt final de mon mémoire, soit au plus tard le 1^{er} janvier 2032. En effet, notre souhait est de poursuivre la réflexion sur cette thématique dans le cadre d'une éventuelle thèse de doctorat.

I- Définition de formation continue et compétence professionnelle

- 1- Pour commencer qu'entendez-vous par formation continue?
- 2- Qu'entendez-vous par compétences professionnelles?

Notes et commentaires

Notes et commentaires

3- Qu'est-ce qu'une capacité transversale ?

II- Identifications des types de formation continue

- 1- Quelles sont les activités de formation continue offerte par le ministère de l'Éducation auxquelles vous participez?
- 2- Quelles sont les activités de formation continue offerte par votre Centre de services scolaire auxquelles vous participez?
- 3- Quels sont les autres types d'activités de formation continue auxquelles vous participez?
- 4- Quelles activités de formation continue vous intéressent le plus? Et pourquoi?
- 5- Quelles sont les activités de formation continue dans lesquelles vous aimeriez vous faire former?
- 6- Pouvez-vous citer quelques capacités transversales?

Notes et commentaires

Notes et commentaires

III- Influence de la formation continue sur les compétences professionnelles des directions d'établissement.

- 1- Est-ce que les activités de formation continue ont une influence sur vos compétences de gestionnaire des services éducatifs?
Comment?
- 2- Est-ce que les activités de formation continue ont une influence sur vos compétences de gestionnaire de l'environnement éducatif?
Comment?
- 3- Est-ce que les activités de formation continue ont une influence sur vos compétences de

- gestionnaire des ressources humaines?
Comment?
- 4- Est-ce que les activités de formation continue ont une influence sur vos compétences de gestionnaire administratif? Comment?
 - 5- Pouvez-vous décrire des exemples concrets dans lesquels les activités de formation continue ont amélioré vos compétences?
 - 6- Quelle description faites-vous de l'importance des activités de formation continue sur l'amélioration de vos compétences professionnelles de gestionnaire
 - 7- Quels sont les domaines de compétences dans lesquelles vous avez besoin de bénéficier d'activités de formation continue.
- IV- Obstacles à la participation des directions d'établissement aux activités de formation continue.**
- 1- Quels obstacles vous empêchent de participer aux activités de formation continue?
 - 2- Comment devrait-on structurer selon vous un programme de formation continue idéal?
- V- Aspects socio-démographiques pertinents**
- 1- Êtes-vous direction-adjointe ou direction titulaire?
 - 2- Combien d'années d'expérience avez-vous dans ce poste?
 - 3- Combien d'années d'expérience avez-vous en éducation en incluant le poste actuel?
 - 4- Avec quel diplôme avez-vous accédé à votre poste?
 - 5- Quel est votre diplôme le plus élevé?
 - 6- Quel âge avez-vous?
 - 7- Quel est votre genre?

Notes et commentaires

Notes et commentaires

VI- Clôture

- 1- N'auriez-vous pas quelque chose à ajouter?
- 2- Je vous remercie pour votre aimable disponibilité.

APPENDICE D **LE COURRIEL DESTINÉ AUX DÉE**

Objet : ***Invitation à participer à notre projet de recherche***

Bonjour, nous sollicitons votre participation à notre projet de recherche intitulé : ***formation continue et compétences professionnelles : étude menée auprès des directions d'établissement.*** En tant que direction, votre expertise et votre expérience permettront d'enrichir notre étude.

Notre projet consiste à :

Identifier les types de formation continue, en ressortant les effets d'amélioration qu'ils peuvent avoir sur les compétences professionnelles des directions d'établissement.

Identifier les barrières ou obstacles liés à la formation continue des directions d'établissement.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue semi-dirigée d'environ 60-90 minutes en relation avec l'influence de vos différentes formations sur vos compétences professionnelles. Cette entrevue semi-dirigée aura lieu dans votre école ou un lieu à convenir avec le chercheur selon votre disponibilité au cours de l'année scolaire 2023-2024. Les questions de l'entrevue semi-dirigée porteront essentiellement sur la perception du développement de vos compétences professionnelles grâce aux différentes activités de formation continue. Cette entrevue fera l'objet d'un enregistrement afin de me permettre d'effectuer une analyse minutieuse.

Votre participation serait entièrement volontaire et confidentielle. Les données seront détruites sept ans après le dépôt final de mon mémoire, soit au plus tard le 1^{er} janvier 2032. En effet, notre souhait est de poursuivre la réflexion sur cette thématique dans le cadre d'une éventuelle thèse de doctorat. Il serait par conséquent important pour nous d'avoir encore accès aux données issues des différentes entrevues. Ces différentes

données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Si vous souhaitez à participer à notre projet ou si vous voulez obtenir amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Ulrich Lekomo à l'adresse suivante :
Ulrich.Ghislain.Lekomo.Ayemele@uqtr.ca.

Nous vous prions de considérer notre invitation et espérons avoir le plaisir de travailler avec vous sur ce projet.

Cordialement,

Ulrich Lekomo

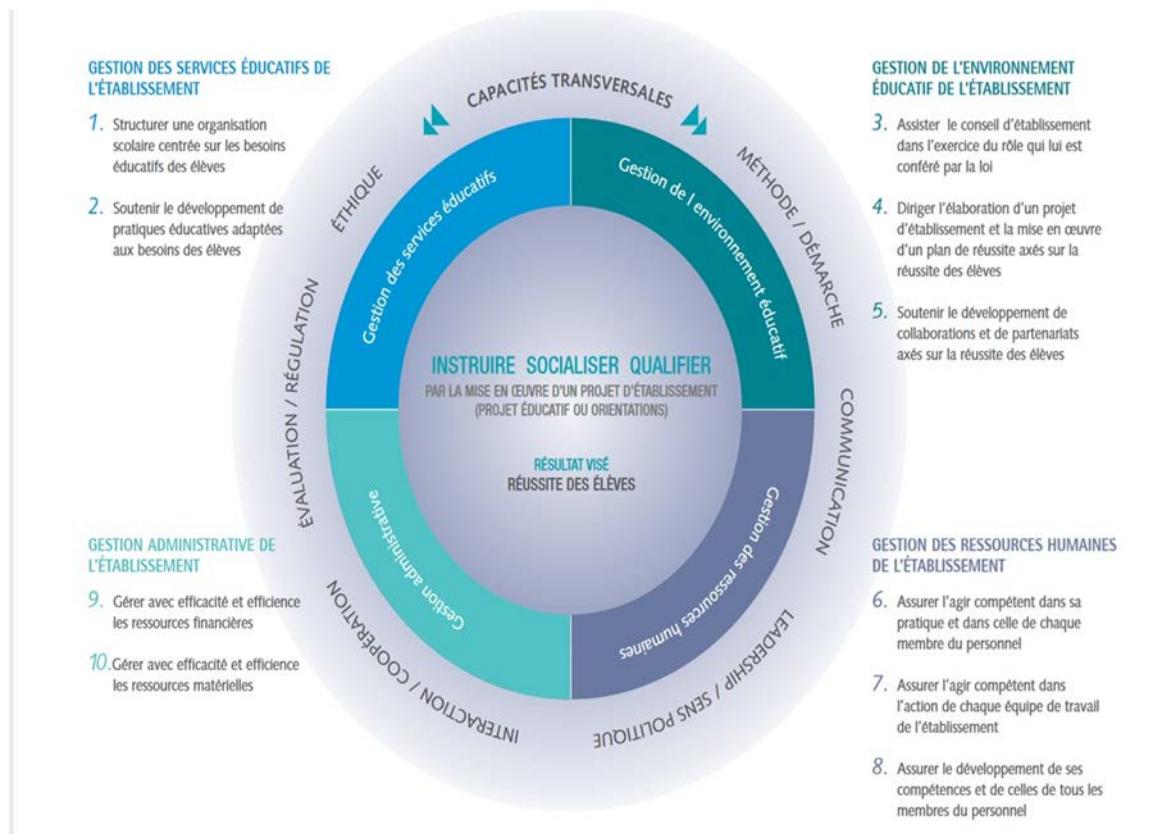
Étudiant en maîtrise en l'éducation cheminement administration de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Ulrich.Ghislain.Lekomo.Ayemele@uqtr.ca.

Alain Huot

Professeur titulaire en administration de l'éducation, Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Alain.Huot@uqtr.ca

APPENDICE E

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISSES POUR LA GESTION D'UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT.



Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*.
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p.32