



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES



FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

André Bellavance

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (éducation)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

Les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire : représentations sociales
d'acteurs de Conseil d'établissement

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Michel St-Germain

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

François Desjardins

Marjolaine St-Pierre

Claire Isabelle

André Samson

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

LES COMPÉTENCES DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE : REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ACTEURS DE CONSEIL
D'ÉTABLISSEMENT

Par

André Bellavance

Thèse présentée à la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales de l'Université
d'Ottawa pour l'obtention du grade de Ph.D. en
Administration éducationnelle et fondements

Université d'Ottawa
Mars 2008



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-41627-3
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-41627-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

REMERCIEMENTS

Remerciements sincères :

- à mon directeur, monsieur **Michel St-Germain**, pour son support et sa ténacité ;
- à **Sylvie**, ma conjointe de toujours, pour ces nombreuses nuits où j'ai troublé son sommeil ;
- à mes enfants, **Marc-André**, **Pierre Luc** et **Jean-Michel** pour leur patience lors de ces longues heures de week-end passées à l'écart dans mon bureau ;
- aux autorités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et plus particulièrement à la rectrice actuelle, madame **Johanne Jean**, pour leur support indéfectible ;
- aux directions générales ainsi qu'aux directions des ressources humaines des commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue, pour leur collaboration ;
- aux membres de l'équipe des professeurs, des professionnels et plus particulièrement des secrétaires (**Chantal**, **France** et **Myriam**) du campus de l'UQAT à Val-d'Or, pour leur tolérance et leur respect ;
- aux autorités de la défunte commission scolaire de Malartic et plus particulièrement à madame **Ginette McFadden**, ex-présidente et monsieur **Robert Paquin**, ex-directeur général, la première pour avoir cru en moi et le deuxième pour m'avoir donnée l'occasion de me dépasser ;
- à **Channy**, pour avoir été sur mon chemin, et m'avoir donné la chance de croire en l'aboutissement de ce projet ;
- à ma mère, **Carmelle**, à mes frères (**René**, **Sylvain** et **Christian**) et mes sœurs (**Solange** et **Angèle**) pour leur écoute et leurs encouragements ;
- à mon défunt père, **Georges**, pour m'avoir guidé lors des moments plus difficiles ;
- enfin, à celles et ceux que j'oublie (famille, collègues, amis, etc.) pour votre empathie, votre soutien et votre sensibilité.

DÉDICACES

J'offre cette recherche :

- à mon père, **Georges** qui, avec ses connaissances, a sans doute été mon premier professeur autant dans la vie qu'au niveau des études ;
- à mon fils **Marc-André** qui poursuit des études de deuxième cycle en neuropharmacologie ;
- aux directions d'établissements d'enseignements Témiscabitiens pour les guider vers ce qui devrait être les principales compétences à mettre en œuvre aux yeux des parents et des enseignants ;
- aux directions générales ainsi qu'aux directions des ressources humaines des commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue afin de les supporter dans la sélection des meilleurs candidats à ce poste stratégique pour assurer la réussite éducative des élèves ;
- aux membres de conseil d'établissement et aux membres de la Fédération des comités de parents du Québec afin de les accompagner dans le processus de la consultation de la commission scolaire sur les critères de sélection des directions d'établissement d'enseignement.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à mettre en lumière les représentations sociales des parents et des enseignants, acteurs privilégiés de Conseils d'établissements, face aux compétences recherchées chez leur direction d'école primaire. Cette étude prend sa source dans la législation qui impose dorénavant aux commissions scolaires de consulter les membres de Conseils d'établissement quant aux compétences attendues chez leur direction d'établissement d'enseignement.

Les données ont été recueillies par l'entremise d'entrevues semi-dirigées au cours desquelles les participants étaient invités à répondre à différentes questions. Ces données ont ensuite été transcrites et analysées à l'aide du logiciel NVivo. Le codage des passages significatifs des entrevues a été effectué en accord avec les onze phases de codages du modèle de Van der Maren (1996) et en nous inspirant des quatre rubriques du modèle des savoirs de Thiébaud (1998), soit les : 1) Savoirs, 2) Savoir-faire, 3) Savoir-agir et, 4) Savoir-être. Chacun de ces types de savoir a été caractérisé par trois dimensions liées à la fonction de direction d'établissement d'enseignement, soit la dimension *administrative* (DA), la dimension *pédagogique* (DP) et la dimension *humaine* (DH), elle-même subdivisée en deux sous-groupe soit, les « Qualités personnelles » (qp) et les « Relations interpersonnelles » (rintp).

Les résultats démontrent que, tant chez les parents que chez les enseignants, la dimension *humaine*, que nous avons choisi de caractériser par des *qualités personnelles* et des *aptitudes aux relations interpersonnelles*, est de loin la plus importante pour les deux groupes, suivie presque à égalité, des dimensions *pédagogique* et *administrative*. Au chapitre des types de *savoirs*, les représentations sociales des compétences de la direction d'école chez les participants sont surtout caractérisées par des *savoir-être* à dimension *humaine*, suivies de près par des *savoir-faire* à dimension

humaine. Puis, dans une moindre mesure, ces représentations sont caractérisées par des *savoirs* à dimension *pédagogique* et enfin des *savoir-agir* qui, bien que majoritairement à dimension humaine, touchent presque uniformément aux dimensions *pédagogique* et *administrative*. Les parents et les enseignants ont donc une représentation semblable de la notion de compétence chez la direction d'établissement d'enseignement. En effet, la direction d'école compétente est celle qui démontre avant toute autre chose, des qualités personnelles et des aptitudes aux relations interpersonnelles. De plus, ces représentations sociales ne semblent pas varier d'un individu à l'autre malgré l'âge et le genre des participants ou le milieu d'appartenance de l'école.

Bref, ces résultats nous ont permis de mieux cerner les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants de conseils d'établissement. Ils nous ont également permis d'identifier les points de convergences et de divergences, d'abord entre les membres d'un même groupe, puis entre les deux groupes de participants à cette étude.

Connaître les représentations des parents et des enseignants quant aux compétences de la direction d'école, nous permet de mieux comprendre les comportements attendus chez cette dernière, orienter les organisations (commissions scolaires, fédération de parents, etc.) qui doivent consulter ces acteurs du CÉ, sensibiliser les organismes responsables de la formation de ces professionnels (universités) et surtout fournir un cadre de référence dans le cadre du processus de sélection des candidats à la fonction quant aux compétences attendues chez ceux-ci.

Cette recherche comporte cependant certaines limites. De toute évidence le faible nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, bien que ce ne soit pas le but d'une recherche exploratoire. Cependant, ces conclusions peuvent orienter d'autres recherches permettant d'améliorer nos connaissances des compétences attendues des directions d'écoles primaires.

LISTE DES ACRONYMES

CÉ	Conseil d'établissement
MEQ	Ministère de l'Éducation
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
FCPPQ	Fédération des comités de parents de la province de Québec

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
DÉDICACES.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
LISTE DES ACRONYMES.....	vi
TABLE DES MATIÈRES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ANNEXES.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Causes.....	5
1.1.1 Culture postmoderne.....	5
1.1.2 Changement de paradigme de gestion.....	9
1.1.2.1 Administration publique.....	9
1.1.2.2 Administration de l'éducation.....	10
1.1.3 Décentralisation du pouvoir.....	11
1.2 Effets.....	13
1.2.1 Conseil d'établissement.....	13
1.2.1.1 Composition du CÉ.....	14
1.2.1.2 Fonctions et pouvoirs du C.É.....	15
1.2.2 Renouvellement de la fonction de direction d'établissement d'enseignement.....	16
1.3 Nouvelles compétences de la direction d'établissement d'enseignement.....	18
1.4 Pertinence de la recherche.....	22
1.5 Question de recherche.....	24
CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1 Pouvoir et décentralisation.....	26
2.1.1 Considérations générales sur le pouvoir.....	26
2.1.1.1 Définition du pouvoir.....	26
2.1.1.2 But du pouvoir.....	27
2.1.1.3 Structure du pouvoir.....	28

2.1.1.4	Fonctions du pouvoir.....	30
2.1.1.5	Modes d'exercice du pouvoir.....	32
2.1.2	Décentralisation.....	34
2.1.2.1	Nature de la décentralisation.....	34
2.1.2.2	But de la décentralisation.....	34
2.1.2.3	Structure de la décentralisation.....	35
2.1.2.3.1	La déconcentration.....	35
2.1.2.3.2	La délégation.....	36
2.1.2.3.3	La dévolution.....	36
2.1.2.3.4	La privatisation.....	36
2.1.2.3.5	L'impartition.....	37
2.1.2.4	Fonctions de la décentralisation.....	37
2.1.3	Décentralisation et éducation.....	38
2.1.3.1	Considérations générales sur la décentralisation en éducation.....	38
2.1.3.1.1	La légitimité démocratique.....	40
2.1.3.1.2	La légitimité professionnelle.....	41
2.1.3.1.3	La légitimité du marché.....	43
2.1.3.2	Nature de la décentralisation en éducation.....	45
2.1.3.3	But de la décentralisation en éducation.....	46
2.1.3.4	Structure de la décentralisation en éducation.....	47
2.1.3.5	Fonctions de la décentralisation en éducation.....	48
2.1.3.5.1	La supervision directe.....	48
2.1.3.5.2	La standardisation.....	49
2.1.3.5.3	L'ajustement mutuel.....	49
2.1.3.6	Décentralisation et néolibéralisme.....	50
2.1.3.6.1	Les réformes fondées sur la compétitivité.....	51
2.1.3.6.2	Les réformes fondées sur les impératifs financiers.....	52
2.1.3.6.3	Les réformes fondées sur l'équité.....	52
2.2	Compétence.....	54
2.2.1	Compétence au sens général.....	54
2.2.1.1	Définition de compétences.....	54
2.2.1.2	But des compétences.....	57
2.2.1.3	Structure des compétences.....	58
2.2.1.4	Fonctions des compétences.....	58
2.2.2	Compétences du gestionnaire public.....	59
2.2.2.1	Les <i>Rôles et compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir</i> (Bourgeault et al. 2003).....	60
2.2.2.2	Le <i>Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+</i> (Conférence Board du Canada, 2000).....	62
2.2.2.3	L' <i>intelligence émotionnelle</i> (Mayer et Salovey, 1990).....	63
2.2.3	Compétence du gestionnaire de l'éducation.....	66
2.2.3.1	Le modèle de la <i>National Policy Board for Educational Administration</i> (NPBEA, 1992).....	67
2.2.3.2	Le modèle du <i>Council of Chief State School Officers</i> (CCSSO, 1996).....	69

2.2.3.3	Le modèle des 10 compétences les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation initiale du MEQ (1995).....	70
2.2.3.4	Le référentiel des compétences pour les directions d'établissements (MEQ, 2003).....	71
2.3	Représentations sociales.....	74
2.3.1	Généralités.....	75
2.3.1.1	Représentation – perception – appréhension.....	75
2.3.1.2	Représentations « sociales » (RS).....	77
2.3.2	Nature des représentations sociales.....	78
2.3.3	But des représentations sociales.....	80
2.3.4	Structure des représentations sociales.....	81
2.3.4.1	La théorie du noyau central.....	81
2.3.4.2	La théorie des éléments périphériques.....	82
2.3.5	Fonctions des représentations sociales.....	83
2.3.5.1	Le processus d'objectivation.....	83
2.3.5.2	Le processus d'ancrage.....	84
2.3.6	Représentations sociales des compétences et représentations professionnelles.....	85
2.4	Questions spécifiques de recherche.....	87
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE.....		89
3.1	Paradigme de recherche.....	89
3.1.1	Type de recherche.....	89
3.1.2	Recherche qualitative interprétative.....	90
3.1.3	Posture épistémologique.....	91
3.2	Échantillon.....	92
3.3	Techniques de collecte des données.....	94
3.3.1	Nature de l'entrevue semi-dirigée.....	94
3.3.2	Caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée.....	96
3.3.3	Procédure d'entrevue.....	96
3.3.4	Moment de la cueillette.....	98
3.3.5	Limites de l'entrevue semi-dirigée.....	98
3.4	Scientificité.....	100
3.5	Analyse des données.....	101
3.5.1	La détermination des unités d'analyse.....	103
3.5.1.1	Les rubriques construites à partir du cadre conceptuel.....	104
3.5.1.2	Les rubriques construites par écho analogique.....	104
3.5.2	Le codage.....	105
3.5.2.1	Les éléments du codage.....	105
3.5.2.2	Les types de codage.....	106
3.5.2.3	Les phases du codage.....	107
3.5.3	Repérage et codage des unités d'analyse.....	108
3.5.3.1	Relecture du cadre conceptuel.....	108
3.5.3.2	Lecture du sommaire du matériel utilisé.....	109
3.5.3.3	Pré-lecture du matériel : détermination des unités d'analyse identification des clef, catégories (C1).....	109
3.5.3.4	Lecture du matériel : pointage (découpage) des unités	

ou extraction des passages significatifs.....	110
3.5.3.5 Lecture des unités : codage des unités, extraction des segments représentatifs et extension de la liste des catégories (C2).....	111
3.5.3.6 Reprise de 2 à 5 sur un second matériel : ajustement de la liste de codage (C3).....	112
3.5.3.7 Vérification par un second codeur de la liste ajustée.....	114
3.5.3.8 Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (C4).....	114
3.5.3.9 Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel.....	115
3.5.3.10 Correction du codage des premiers matériaux avec la liste C4.....	116
3.5.3.11 Vérification de la fidélité intra et inter-codeur.....	116
3.6 Limites et biais.....	118
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	121
4.1 Présentation de l'échantillon.....	121
4.2 Rappel sur la procédure et présentation des grilles de classement.....	123
4.3 Résultats.....	124
4.3.1 Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants ?.....	124
4.3.1.1 Les compétences de la direction d'école primaire, telles que décrites par les représentations des parents.....	125
4.3.1.1.1 Compétences liées aux <i>savoirs</i>	126
4.3.1.1.2 Compétences liées aux <i>savoir-faire</i>	127
4.3.1.1.3 Compétences liées aux <i>savoir-agir</i>	129
4.3.1.1.4 Compétences liées aux <i>savoir-être</i>	130
4.3.1.2 Les compétences de la direction d'école primaire, telles que décrites par les représentations des enseignants.....	132
4.3.1.2.1 Compétences liées aux <i>savoirs</i>	132
4.3.1.2.2 Compétences liées aux <i>savoir-faire</i>	133
4.3.1.2.3 Compétences liées aux <i>savoir-agir</i>	134
4.3.1.2.4 Compétences liées aux <i>savoir-être</i>	136
4.3.2. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants, selon les variables sociodémographiques (âge et genre) des participants et environnementales (milieu rural ou urbain) de l'école ?.....	138
4.3.2.1 Compétences de la direction d'école en fonction de <i>l'âge</i> , telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants.....	139
4.3.2.1.1 La catégorie 25-34 ans.....	139
4.3.2.1.2 La catégorie 35-44 ans.....	141
4.3.2.1.3 La catégorie 45-54 ans.....	143
4.3.2.2 Compétences de la direction d'école en fonction du <i>genre</i> , telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants.....	146

4.3.2.2.1 Compétences liées au genre féminin.....	147
4.3.2.2.2 Compétences liées au genre masculin.....	148
4.3.2.3 Compétences de la direction d'école en fonction du <i>milieu</i> , telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants.....	152
4.3.2.3.1 Compétences liées au milieu rural.....	152
4.3.2.3.2 Compétences liées au milieu urbain.....	154
4.3.3. Quelles sont les convergences et divergences de ces représentations des compétences de la direction d'école primaire par rapport aux principaux référentiels de compétences ?.....	158
4.3.3.1 Convergences et divergences entre les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants	158
4.3.3.2 Convergences et divergences entre les représentations des enseignants et des parents de CÉ par rapport aux principaux référentiels de compétences ?.....	160
4.3.3.2.1 Convergences et divergences entre les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'administration publique et les représentations sociales des participants.....	160
4.3.3.2.2 Convergences et divergences entre les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'éducation et les représentations sociales des participants.....	162
CHAPITRE 5 - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	166
5.1 Interprétation des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants.....	166
5.1.1 Compétences associées aux <i>savoir-être</i>	168
5.1.2 Compétences associées aux <i>savoir-agir</i>	170
5.1.3 Compétences associées aux <i>savoir-faire</i>	172
5.1.4 Compétences associées aux <i>savoirs</i>	173
5.2 Liens entre nos résultats et les notions de <i>pouvoir</i> , de <i>décentralisation</i> et de <i>représentations sociales</i>	176
5.2.1 Liens avec les notions de <i>pouvoir</i> et de <i>compétence</i>	176
5.2.2 Liens avec la notion de décentralisation.....	177
5.2.3 Liens avec la théorie des représentations sociales.....	177
5.2.4 Synthèse des RS de parents et d'enseignants de CÉ envers les compétences attendues de la d.e.e.....	178
 CONCLUSION.....	 182
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	 187

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Ordre d'importance des indicateurs de chacune des quatre catégories de domaines du modèle.....	69
Tableau 2	Calcul de la fiabilité.....	101
Tableau 3	Phases du codage selon le modèle de Van der Maren (1996)	107
Tableau 4	Liste des codes (C2).....	112
Tableau 5	Liste des codes (C3).....	114
Tableau 6	Liste ajustée des codes (C4).....	115
Tableau 7	Liste des catégories d'acteurs du CÉ ayant participé aux entretiens semi-dirigés selon l'ordre chronologique d'occurrence.....	122
Tableau 8	Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des <i>savoirs</i>	126
Tableau 9	Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-faire</i>	127
Tableau 10	Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-agir</i>	129
Tableau 11	Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-être</i>	131
Tableau 12	Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des <i>savoirs</i>	132
Tableau 13	Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-faire</i>	133
Tableau 14	Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-agir</i>	135
Tableau 15	Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des <i>savoir-être</i>	136
Tableau 16	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (25-34 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs	140
Tableau 17	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (35-44 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs.....	142
Tableau 18	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (45-54 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs.....	144
Tableau 19	Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants en fonction de l'âge..	145
Tableau 20	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du genre (féminin) des parents et des enseignants, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs	147
Tableau 21	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en	

	fonction du genre (masculin) des parents et des enseignants, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs	149
Tableau 22	Synthèse des convergences et des divergences entre les représentations des parents et des enseignants selon le <i>genre</i>	151
Tableau 23	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du <i>milieu</i> (rural) de l'école, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs.....	153
Tableau 24	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du <i>milieu</i> (urbain) de l'école, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs	155
Tableau 25	Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants selon le <i>milieu</i> d'appartenance de l'école.....	157
Tableau 26	Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du discours des parents et des enseignants, pour chaque catégorie de savoir, en fonction des trois dimensions.....	159
Tableau 27	Référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'administration publique.....	161
Tableau 28	Référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'éducation.....	163
Tableau 29	Profils de commissions scolaires à l'égard des compétences recherchées chez les directions d'établissement d'enseignement.....	164
Tableau 30	Cumulatif des passages codés et des ratios des répondants en fonction de l'ordre d'importance des types de savoirs et des trois dimensions.....	167
Tableau 31	Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants.....	168
Tableau 32	Synthèse des représentations sociales de parents et d'enseignants de CÉ envers les compétences attendues de la direction d'établissement d'enseignement.....	179

LISTE DES ANNEXES

Annexe I	Profil de compétences de commissions scolaires.....	201
Annexe II	Critères de sélection pour la nomination de la direction d'école.....	2 03
Annexe III	Compétences des leaders scolaires (CCSSO).....	205
Annexe IV	Demande d'autorisation aux directions générales des Commissions scolaires.....	207
Annexe V	Formulaire de consentement de la participante, du participant.....	210
Annexe VI	Autorisation des directions générales des commissions scolaires.....	213
Annexe VII	Attestation d'approbation déontologique de l'Université d'Ottawa.....	215
Annexe VIII	Guide d'entrevue.....	218
Annexe IX	Liste alphabétique des 135 codes (« nœuds ») retenus.....	222

INTRODUCTION

L'accélération du changement, la mondialisation des échanges, le développement des nouvelles technologies, l'évolution de la société dans une perspective postmoderniste, l'évolution des droits fondamentaux et l'émergence d'une nouvelle culture de gestion sont autant de tendances et défis qui ont un impact sur les gestionnaires de demain. Ces phénomènes sociaux affectent l'environnement général du système éducatif québécois et nécessitent de la direction d'établissement d'enseignement une adaptation de ses pratiques de gestion qui se veulent davantage axées sur la gouvernance des personnes que sur l'administration des choses.

Au Québec, le processus historique de la fonction de direction d'école s'étale sur une trentaine d'années (Tardif et Lessard, 1999). D'abord regroupé au sein des enseignants, la création d'un corps de directeurs d'école séparé des enseignants remonte aux années 1940 à Montréal et aux années 1960 pour l'ensemble de la Province. Ce n'est donc que progressivement que la direction d'école se détache de l'enseignement. Certains auteurs (Boudreault, 2003, Martineau et Gauthier, 2002) établissent des ressemblances entre l'évolution de la fonction du directeur d'établissement scolaire et l'évolution des programmes d'enseignement au Québec. Ils identifient quatre étapes d'évolution. D'abord les programmes catalogues d'avant la révolution tranquille où le « principal » s'occupait de l'organisation et de la discipline. L'étape suivante fut celle des programmes-cadres (1969-1979), où le directeur s'occupait encore principalement de l'organisation et de la discipline. Puis, ce fut l'étape des programmes « habiletés » où le directeur s'est intéressé à la pédagogie et au rendement scolaire. La dernière étape est celle des programmes par compétences que nous vivons actuellement.

On est donc passé d'une conception pédagogique du champ d'études à une conception administrateur-pédagogue au milieu des années 1960, avant d'aboutir à une conception d'administrateur au milieu des années 1970, avec un retour à une conception pédagogue-administrateur (Barnabé et Toussaint, 2002, p. 362). Cette

dernière conception de *pédagogue-administrateur* est notamment confirmée par la législation québécoise, qui précise que la direction d'établissement doit assurer la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assurer de l'application des décisions du Conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école (Loi sur l'Instruction publique, article 96.12). Cette orientation est aussi confirmée sur le plan international par l'adoption récente de la *Charte du chef d'établissement scolaire*, par l'*Association francophone internationale des directions d'établissement scolaire* (AFIDES).

Encadrée par un certain nombre de qualifications minimales, l'accession à cette fonction stratégique pour la réussite des élèves, implique que les candidats doivent démontrer des compétences particulières. En effet, l'autonomie conférée à l'école, par la décentralisation d'un certain nombre de pouvoirs et de responsabilités en matière de services éducatifs, implique une nécessaire adaptation du style de gestion de la direction d'établissement et le développement de nouvelles compétences de cogestion et de communication.

Bien que le champ des compétences du directeur d'école québécois ait été l'objet de plusieurs recherches au cours de la dernière décennie, plus souvent qu'autrement, ces recherches sont des adaptations d'études américaines et la plupart du temps issues de cueillette de données effectuées auprès des premiers concernés soit les directeurs d'école eux-mêmes. Les recherches traitant des compétences du directeur d'école efficace réfèrent donc peu aux perceptions de leurs principaux collaborateurs, les enseignants et les parents. Cette recherche vise à mettre en lumière les représentations sociales des parents et des enseignants, acteurs privilégiés de Conseils d'établissements, face aux compétences attendues chez leur direction d'école primaire. Elle prend sa source dans la législation qui impose dorénavant aux commissions scolaires de consulter les membres de Conseils d'établissement quant aux compétences attendues chez leur direction d'établissement d'enseignement et souhaite répondre à la question suivante :

Quelles sont les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire, telles qu'exprimées par les représentations sociales de certaines catégories d'acteurs du Conseil d'établissement ?

Cette étude sera divisée en cinq chapitres qui traiteront respectivement de la problématique, du cadre conceptuel, de la méthodologie, de la présentation des résultats et de l'interprétation des résultats. Dans un premier temps nous circonscrirons la problématique en examinant les principales causes qui militent en faveur d'un changement de paradigme de gestion en éducation et de ses effets sur les pratiques des gestionnaires de l'éducation. Dans un deuxième temps, nous tenterons de circonscrire les concepts de pouvoir, de décentralisation, de compétences et de représentations sociales pour conclure sur nos questions spécifiques de recherche. Nous consacrerons la troisième section à la méthodologie où nous présenterons notre échantillon, suivi de la technique de collecte des données et procéderons à l'analyse des données. Le quatrième chapitre sera consacré à la présentation de nos résultats et le cinquième à l'interprétation de ceux-ci.

CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous circonscrivons notre problématique qui veut que les changements sociaux ont un impact sur la gestion du système d'éducation, que cette gestion est l'objet d'une décentralisation de pouvoirs vers l'école et suscite la création de structures participatives. Ces structures participatives, composées majoritairement d'acteurs locaux, détiennent des pouvoirs consultatifs et décisionnels qui exigent de nouvelles compétences de la part du gestionnaire de l'école. Celles-ci s'actualisent par de nouvelles exigences d'accès à la fonction et par un processus de sélection qui prévoit la consultation des acteurs du milieu sur leurs représentations des compétences attendues de la direction d'école efficace. Les compétences attendues dont il est question ici concernent les connaissances, habiletés et attitudes mobilisées par les directions d'établissement d'enseignement efficaces et perçues par les différentes catégories d'acteurs du monde de l'éducation.

La problématique spécifique de notre recherche réfère donc aux « perceptions » que ces acteurs privilégiés du système d'éducation ont à l'égard des compétences de la direction d'établissement d'enseignement. Appliquée au contexte québécois cette recherche s'intéresse aux « représentations » de certaines catégories de membres du Conseil d'établissement (CÉ) envers les compétences attendues de ces gestionnaires et ce, plus particulièrement, dans le cadre de la consultation du CÉ par la commission scolaire sur les critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement. D'où l'intérêt de référer au concept des représentations sociales. Ce concept offre un cadre d'analyse et d'interprétation qui permet de comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et les conditions sociales dans lesquels les acteurs sociaux évoluent.

Pour ce faire nous traiterons des causes et des effets de notre problématique, des compétences nécessaires pour assumer la fonction de direction d'établissement d'enseignement pour conclure sur la pertinence de cette recherche et poser notre question de recherche.

1.1 Causes

Cette section a pour objet d'examiner les principales causes qui soutiennent notre problématique. Elle sera divisée en trois sous-sections qui traiteront respectivement du contexte social dans une perspective postmoderne, du changement de paradigme de gestion en administration publique et en administration de l'éducation et, finalement, du concept de décentralisation du pouvoir.

1.1.1 Culture postmoderne

La « postmodernité », concept attribué à Charles Jenks, est utilisée pour marquer la fin de l'époque moderne avec son utopie d'une perfection inaccessible. Après la faillite des « grands récits idéologiques », qui ont remis en question la notion de progrès, la *postmodernité* correspond à l'expression d'un individualisme où les critères esthétiques du *Modernisme* cèdent la place à la subjectivité des goûts personnels (Lyotard, 1979). La postmodernité se caractérise par une perte des repères. Quant à la culture postmoderne, elle coïncide avec la réhabilitation du passé, l'engouement pour l'ancien et la réconciliation avec les traditions (Lipovetsky, 2002).

Dans la perspective postmoderne les auteurs (Lyotard, 1979 ; Raulet, 1989 ; Mafessoli, 1988 ; Boisvert, 1995), considèrent qu'il n'est plus possible d'appréhender le monde contemporain, marqué par l'évolution technologique, l'informatisation généralisée et l'hégémonie croissante des mass média, à l'aide de concepts hérités du XVIIIe siècle (le Siècle des Lumières). La dissolution de la modernité, à travers tant les événements historiques que la dérive incontrôlée des produits de la culture moderne (technologie, médias, etc.), a provoqué un important changement dans notre manière de voir et de comprendre le monde qui nous entoure en favorisant la mise en place d'une philosophie de vie qui se fonde davantage sur la proximité et sur le quotidien. Pour Raulet (1989, p. 11) :

« la vision sociale postmoderne ne peut plus compter sur la puissance du *consensus rationnel*, car ce dernier n'a plus d'emprise sur notre réalité quotidienne. Il est remplacé par le compromis constant et par le dialogue, une dynamique que Lyotard (1979), nomme la *pragmatique des particules langagières*. Le monde devient ainsi un vaste lieu où cohabitent et s'affrontent « plusieurs jeux de langages différents ».

C'est justement pour que puissent s'exprimer librement ces différents jeux de langage que les sociétés postmodernes créent des espaces publics non étatiques. Dans ces sociétés, l'État n'a plus l'exclusivité des discours de pouvoir ; il ne tient plus qu'un discours parmi tant d'autres (Boisvert, 1995).

Le point de vue postmoderne veut que les individus, en prenant conscience que l'avant-garde n'est plus porteuse du critère de vérité, se libèrent de sa tutelle et optent pour des valeurs qui semblent mieux répondre à leur quotidien et à leur manière de vivre. Les gens se mettent à croire que leurs interprétations et leurs vérités, c'est-à-dire ce qu'ils croient être le plus près de leurs valeurs et de leurs besoins, peuvent être aussi valables que toutes celles qu'on leur avait proposées depuis si longtemps. Pour échapper à la contingence et à la déstabilisation du moi, l'une des stratégies privilégiées de l'individu postmoderne consiste à entrer dans un groupe de personnes qui partagent ses valeurs. On pourrait dire que l'avènement des structures participatives de la base est issu de ce que Maffesoli (1988) nomme le « néotribalisme », qu'il identifie comme une stratégie de l'individu postmoderne qui consiste à rentrer dans un groupe de personnes qui partagent ses valeurs.

« Les individus postmodernes ressentent le besoin d'appartenir à un groupe afin de se forger une image sommaire de ce qu'ils sont. Ils n'hésitent cependant plus à changer de tribu dès qu'ils en ressentent le besoin, ou même à appartenir à plusieurs groupes à la fois » (Boisvert, 1995, p. 63).

Dans le contexte de la gestion scolaire, l'application de la perspective postmoderne au groupe de personnes représenté par le conseil d'établissement voudrait que :

« Avec la mise en place de structures participantes qui engageront les représentants de différents groupes dans la gestion de l'école, on peut s'attendre à un accroissement du droit d'être écouté ainsi qu'à un accroissement des tactiques et des interventions de ceux qui auront le sentiment, bien qu'on les écoute, de ne pas se sentir considérés, alors qu'ils ont été nommés, par leurs groupes, pour exercer leurs droits à la parole, à l'écoute, à la considération » (Saint-Germain, 1997, p. 104).

Trois éléments peuvent être dégagés :

1. Il y a de plus en plus de groupes qui estiment avoir le droit de dire ce qu'ils pensent et ce qu'ils désirent. En contrepartie, ils estiment avoir le droit d'être écoutés et, implicitement, de voir leurs recommandations retenues ou entérinées. C'est le droit à la considération qui accompagne maintenant le droit de parole.
2. Il y a de plus en plus de mécanismes institutionnalisés qui permettent à ces groupes d'exprimer publiquement leur position et d'intervenir dans les mécanismes décisionnels.
3. On assiste, et c'est peut-être une cause profonde, à l'émergence du droit de dire et d'être écouté, à la perte d'une culture centralisée, dominante, dans laquelle les représentants, désignés de façon traditionnelle par l'électorat, suffisaient à représenter l'ensemble des membres de la communauté. La perte de cette culture centralisée, ce que March et Simon (1971) appellent la *centralité culturelle*, conduit à l'acceptation de *micro-cultures* ou de sous-cultures, c'est-à-dire tout groupe ayant des obligations en fonctions de valeurs et de comportements qui lui sont propres. Cette acceptation est, lorsqu'on est dans le domaine public, inconditionnelle, car, suivant un principe de la rectitude politique, il faut respecter l'interdit de critiquer un autre groupe sous peine de se voir affublé d'épithètes tels que racistes, fascistes, conservateur, etc.

On assiste ainsi à l'émergence de sous-cultures qui, pour s'actualiser ou se sentir actualisées, doivent, avec raison, se mettre en évidence et se sentir écoutées, comprise et prises en compte dans leurs aspirations. C'est le *morcellement social* dont parle Toffler (1991) et la résistance au *melting pot* (donc à cette centralité culturelle) tend à s'accroître partout. Apparaît désormais la démocratie de la mosaïque : la société de masse (avec ses partis politiques de masse, sa presse de masse, etc.) commence à se « démassifier ».

Selon les tenants de la perspective postmoderniste, la sphère politique sera en effet de plus en plus envahie par une multitude de groupes de pression, d'associations et de « communautés de base » qui défendront les intérêts de leurs membres et réclameront un élargissement de leur pouvoir d'intervention pour

présider aux destinées de la société. Maffesoli (1988) interprète ce phénomène comme étant celui de *castes* qui s'appuient sur une « *collective privacy* », c'est-à-dire sur un important égoïsme de groupe. Selon lui, toute la dynamique groupale qui caractérise les sociétés postmodernes fait de celles-ci une « *terre de castes* ». Avec ce système de castes, « toute volonté d'homogénéisation est annihilée, faisant du polythéisme l'une des valeurs dominantes de ces sociétés » (Boisvert, 1995, p. 87).

Le nouveau défi auquel feront face les gestionnaires de l'éducation, sera d'apprendre à gérer la diversité de leurs rôles dans une configuration où on retrouvera deux modalités de fonctionnement, l'une relevant de la « *clanocratie* » (Saint-Germain, 1997) et l'autre de la bureaucratie. Cet auteur réfère au concept de « *clanocratie* » en précisant que l'une des conditions de formation d'un clan est le partage d'intérêts communs, le fait de se sentir concerné par quelque chose, de se sentir partie prenante. C'est donc une notion relative à l'appartenance qui veut que chaque individu qui participe, en son nom propre ou au nom d'un clan, à une activité collective, est une *partie prenante* et doit être traité comme telle, et surtout compris en fonction des postulats fondamentaux qu'il partage avec son clan. Pour Mitroff (1983), les *parties prenantes* sont celles qui sont directement affectés par l'action de l'organisation. Appliquée au monde de l'éducation, les parents sont les actionnaires, les clients sont les élèves et l'organisation est l'école.

Bref, la conception postmoderne impose un changement de paradigme de gestion qui a des échos sur l'administration publique et implicitement sur l'administration de l'éducation. Les partisans de la pensée postmoderne croient que le retour à la communauté obligera nos sociétés à se tourner peu à peu vers la décentralisation. Celle-ci représente, à leurs yeux, l'une des caractéristiques essentielles pour la réorganisation sociale, car elle permet de prendre en compte les nouvelles valeurs pluralistes et elle est assez souple pour relever le défi de la complexification des rapports sociaux. La décentralisation a, en effet, un impact important sur l'ensemble du domaine politique. La séparation entre le dirigeant et le citoyen disparaît au profit d'une forme d'autogestion. On fait surtout confiance aux pouvoirs régionaux et communautaires pour résoudre les problèmes. La spatialité devient un élément fondamental dans la mise sur pied des instances décisionnelles (Boisvert, 1995).

1.1.2 Changement de paradigme de gestion

L'accélération du changement, la mondialisation des échanges, le développement des nouvelles technologies, l'évolution de la société dans une perspective postmoderniste, l'évolution des droits fondamentaux et l'émergence d'une nouvelle culture de gestion sont autant de tendances et défis qui auront un impact sur les gestionnaires de demain (Bourgault *et al.*, 2003). Cette nouvelle culture de gestion continuera de transformer la gestion publique du fait de la progression continue de la gestion horizontale. Ce qui nous amène à envisager ce phénomène selon deux domaines particuliers, soit : 1) l'administration publique et 2) l'administration de l'éducation.

1.1.2.1 Administration publique

Bourgault *et al.* (2003), précisent qu'au cours de la dernière décennie la plupart des réformes administratives ont été introduites sous la bannière du *Nouveau management public*. Le constat est généralisé : d'abord, la gestion de l'État doit être flexible et attentive aux besoins des citoyens et, pour cela, les gestionnaires doivent bénéficier d'une marge de manoeuvre élargie pour réaliser leurs objectifs et s'adapter aux caractéristiques changeantes de la société du XXI^e siècle. Une telle orientation nécessite un modèle de gestion particulier, axé non seulement sur l'acceptation du changement, mais aussi sur la capacité d'expérimentation.

Les composantes du secteur public sont incitées à davantage de coordination et d'efficience. La tendance à l'horizontalité des règles et des façons de faire oblige à davantage de concertation. La gestion par réseaux permet de relier un plus grand nombre d'unités administratives de petite taille et celles-ci jouissent davantage d'autonomie d'exécution. Certains facteurs sociétaux représentent donc des défis accrus pour la conception des politiques et la gestion des programmes : il s'agit de la pénétration des nouvelles technologies, de l'évolution des caractéristiques socioéconomiques, de l'évolution des droits fondamentaux des citoyens, de la

nouvelle convivialité des cultures et des générations et de la présence accrue des femmes aux niveaux de direction de la fonction publique

Ceci a pour effet que des pressions de plus en plus fortes s'exercent pour que la gestion publique soit davantage imputable aux élus, voire au public. Les citoyens sont de plus en plus scolarisés, sont plus informés et ont des attentes plus grandes en matière d'éthique à l'endroit des administrateurs publics. La transparence exige des gestionnaires responsables qu'ils communiquent et expliquent la perspective de leurs décisions aux employés de sorte qu'ils puissent mieux interagir avec le public. Bref, autant de caractéristiques à l'image d'une société postmoderne.

1.1.2.2 Administration de l'éducation

Dans plusieurs pays industrialisés, le partage des pouvoirs et des responsabilités, en ce qui a trait à l'organisation des services éducatifs, fait partie des préoccupations majeures des acteurs sociaux. Ceux-ci semblent faire consensus pour réclamer des pouvoirs accrus et pour se rapprocher des lieux de prise de décision. L'ampleur de ce mouvement a incité les gouvernements de la quasi totalité des pays développés à réviser leurs modes de gestion et leurs méthodes de travail. L'importance du mouvement les oblige aussi à s'orienter vers une gestion centrée sur la collaboration, le partenariat et la concertation avec la population (Bédard-Hô, 1996). La communauté veut participer à la gestion scolaire et se dissocier de la technocratie (système dans lequel les technocrates ont un pouvoir prédominant). On veut reprendre en main les décisions qui affectent le milieu immédiat (Saint-Germain, 1997).

Au Canada, on retrouve dans plusieurs provinces une nette tendance à favoriser une participation locale accrue dans le processus décisionnel. Dans le *Livre blanc* de la Nouvelle-Écosse (1995), on propose de partager plus de décisions sur le plan local avec les conseils d'école. Au Manitoba (2004), un plan d'action fut mis de l'avant par le gouvernement prévoyant un engagement plus marqué des parents dans les comités *aviseurs* de l'école avec une législation qui permet aux parents de choisir leurs écoles. En Alberta (2000), dans la réforme proposée, on reconnaît la possibilité et le droit, pour les parents, de choisir l'école. On reconnaît aussi

l'existence des « écoles charters » qui sont essentiellement des écoles indépendantes, mais financées publiquement. C'est une prise de contrôle reconnue de la communauté sur l'élément fondamental du système : l'école (Saint-Germain, 1997). Au Québec la troisième ligne d'action du Plan d'action ministériel sur la réforme de l'éducation (MEQ, 1997a), vise à donner plus d'autonomie à l'école en lui confiant plus de responsabilités en matière de choix pédagogiques, budgétaires et administratifs, et pour clarifier ses obligations d'imputabilité.

Plusieurs études québécoises se sont intéressées aux effets de cette décentralisation des pouvoirs (MEQ 2004; Roy, 2003; Labelle et St-Germain, 2001), et plus particulièrement au phénomène de l'« empowerment » du milieu et des parents via le conseil d'établissement (FCPPQ, 2002; Roy et Deniger, 2001; Morin et Deslandes, 2001 ; Saint-Pierre, 2001 ; St-Laurent et al. 1994). Tous ces auteurs s'entendent sur les effets bénéfiques de ce partenariat entre l'équipe-école, la famille-école et l'école-milieu, qui permet l'engagement de tous les acteurs dans un processus qui vise à instaurer une gestion plus saine et plus équilibrée et accorder ses priorités à la réussite éducative (OCDE, 1997).

1.1.3 Décentralisation du pouvoir

L'observation des politiques menées dans les pays européens ces dernières années montre des convergences vers des systèmes à compétences partagées. Certains pays fédéraux comme l'Allemagne cherchent à introduire des éléments de régulation alors que des pays à tradition centralisée, comme la France, ont introduit des éléments de décentralisation. La Grande Bretagne a allié une recentralisation, notamment par l'instauration de curricula nationaux à des mesures favorisant le choix des familles (UNESCO, 2005). Il semble se confirmer une transformation du modèle démocratique représentatif (basé sur la citoyenneté) vers la « démocratie participative », à mi-chemin entre l'influence d'un large éventail d'organisations sociales et politiques et la gestion croissante des affaires jusque là publiques de la part du secteur privé.

Les politiques, qu'on peut aujourd'hui appeler de « décentralisation », ne sont pas tout à fait nouvelles, certaines nations modernes étant constituées comme des Etats fédéraux depuis leur origine (USA ou Canada). La revendication d'autonomie politique de certaines communautés est également ancienne. Cependant, à partir des années 1980, on assiste à un changement de paradigme dans la gestion publique qui transforme la perception et les fonctions des processus de décentralisation. En effet, la légitimité et l'approche de l'action de l'Etat ont changées, surtout dans les forums internationaux : dans le domaine de l'économie d'abord, dans celui des services jusqu'ici considérés comme publics ensuite. C'est dans ce contexte que s'inscrit la décentralisation des systèmes d'éducation, un des phénomènes les plus importants qu'ait connu la planification de l'éducation ces vingt dernières années. C'est également dans ce cadre de changement que les gouvernements font face aux tensions nées de la restructuration ou du réajustement des institutions publiques, de leurs fonctions et de leur gestion, y compris dans les pays ayant des structures plus ou moins décentralisées. Le mouvement de décentralisation a cependant été dans certains pays, à l'exemple de l'Espagne, motivé par une volonté d'instauration ou de renforcement de la démocratie (UNESCO, 2005).

Le transfert de l'autorité politique, économique et administrative aux autorités locales est devenu une tendance mondiale en matière de politique de l'éducation. D'un point de vue administratif, la décentralisation laisse espérer un gouvernement plus efficace et plus compétent, ainsi qu'une amélioration de la qualité des services fournis. La plupart des pays en développement ont choisi la décentralisation comme un instrument de bonne gouvernance et de démocratisation. Le développement de la coopération et le processus de décentralisation ne se réaliseront que par une juste répartition de l'autorité entre le gouvernement et les autorités locales, le secteur privé, la société civile et le grand public (UNESCO, 2005). La décentralisation peut se définir comme :

« Le transfert, à des degrés variables, des pouvoirs de décision du gouvernement central vers les administrations intermédiaires, les administrations locales et les établissements scolaires. L'importance des transferts est variable, allant d'une simple décentralisation administrative (déconcentration) à un transfert de pouvoirs réglementaires et financiers d'une plus grande portée, vers le niveau régional et/ou local (UNESCO, 2005, p. 13).

Dans le domaine de l'éducation au Québec, cette « *démocratisation participative* », s'actualise, entre autres, par l'entremise du Conseil d'établissement (CÉ), qui trouve son origine dans les changements proposés par la Révolution tranquille. C'est en effet dans le rapport de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, aussi appelée *Commission Parent*, que les parents ont d'abord trouvé leur place au sein de l'organisation scolaire (Roy, 2003). D'abord par l'entremise d'une structure participative non-obligatoire identifiée sous le nom de « Conseil d'orientation » qui, dans le cadre d'un amendement à la Loi sur l'instruction publique à la fin des années 1990, a ensuite fait place à une structure obligatoire de consultation des parents le « Conseil d'établissement ».

1.2 Effets

Nous avons vu qu'à l'exemple de tous les secteurs de la société moderne, le milieu de l'éducation est affecté par ces trois facteurs que sont la *postmodernité*, le *changement de paradigme de gestion* et la *décentralisation*. Cette section traitera des effets de ces changements sociaux sur l'administration générale de l'éducation et plus particulièrement de cet « espace public » qu'est le *Conseil d'établissement*, ainsi que des nouvelles compétences de gestion centrée sur « la collaboration, le partenariat et la concertation avec la population » exigées de la part des gestionnaires.

1.2.1 Conseil d'établissement (CÉ)

Nous avons vu que le CÉ est en quelque sorte une solution imposée légalement par le législateur à l'invitation que le Rapport Parent avait fait au milieu éducatif afin de susciter la participation des parents à la chose éducative. Le CÉ représente donc un organisme décisionnel qui, par l'instauration d'une dynamique de gestion entre l'établissement et la commission scolaire, donne à l'école les leviers nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves. Il doit veiller à l'analyse de la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux

liés à la réussite des élèves ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert. Sur la base de cette analyse et du plan stratégique de la commission scolaire, il adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique (MEQ, 2004).

Bien que la Loi sur l'instruction publique (Québec, 2003), consacre une trentaine d'articles relatifs à sa composition, à sa formation et à son fonctionnement (articles 42-73) et presque autant à ses fonctions et pouvoirs (articles 74-95), la présente étude s'intéresse plus particulièrement à deux de ces articles. L'un de ceux-ci concerne les fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement, mais voyons d'abord celui qui réfère à la composition du conseil d'établissement.

1.2.1.1 Composition du CÉ

En ce qui a trait à la composition du CÉ, la loi précise que, dans chaque école est institué un Conseil d'établissement composé d'au plus 20 membres dont au moins quatre parents d'élèves fréquentant l'école (qui ne sont pas membres du personnel de l'école), quatre membres du personnel de l'école (dont au moins deux enseignants, un membre du personnel professionnel non enseignant et un membre du personnel de soutien) et deux représentants de la communauté (qui ne sont pas membres du personnel de l'école).

L'équilibre du « rapport de force » au sein du CÉ, semble assuré par une représentativité égalitaire entre les membres internes et externes. Les représentants des parents (membres externes) doivent, en effet, être en nombre égal aux représentants du personnel enseignant, non enseignant et de soutien (membres internes) de l'établissement. Cette structure participative locale répond favorablement aux besoins de participation des parents et du personnel enseignant, puisque plus de 88 pour cent des répondants et des répondantes à un sondage du ministère de l'Éducation (MEQ) estiment que le fonctionnement de leur conseil d'établissement est satisfaisant ou très satisfaisant (MEQ, 1999a). Il demeure cependant que la direction d'établissement, bien que partie intégrante du CÉ, y est seule et sans droit de vote. L'institutionnalisation des mécanismes de participation

dans la société et notamment dans le monde scolaire fait dire à Saint-Germain (1997), que l'on assiste à :

« Une modification profonde du rôle des directions d'école et la nature politique de ce rôle ne fera que s'accroître. Le terrain se déplace de la salle de classe et de l'école à un terrain plus flou, plus imprécis, du domaine de la micropolitique » (p. 109).

1.2.1.2 Fonctions et pouvoirs du C.É

Les fonctions et pouvoirs du C.É., font l'objet de quatre dimensions particulières. Il s'agit 1) des fonctions et pouvoirs *généraux*, 2) des fonctions et pouvoirs reliés au *service éducatif*, 3) des fonctions et pouvoirs reliés aux *services extra scolaires* et, 4) des fonctions et pouvoir reliés aux *ressources matérielles et financières*. Cette étude s'intéresse à la première de ces dimensions, soit les « fonctions et pouvoirs *généraux* » et plus particulièrement à un tout nouveau pouvoir du CÉ qui précise qu'il « *doit être consulté par la commission scolaire sur les critères de sélection du directeur de l'école.* » Ces critères de sélection réfèrent aux exigences requises pour chaque emploi, et concernent les connaissances générales ou techniques, les habiletés conceptuelles, humaines et techniques et les attitudes désirables que l'employé doit adopter pour bien exécuter son travail (Barnabé, 2003).

À ce chapitre une précision s'impose, en effet il est intéressant de noter qu'afin de supporter les CÉ à assumer leurs responsabilités, le ministère de l'Éducation collabore avec la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) pour assurer la formation des parents des CÉ (la formation des autres catégories de membres étant assurée par des organismes de leur champ respectif, soit les syndicats pour le personnel enseignant et non enseignant et les associations professionnelles pour la direction d'école). De plus, une douzaine de « comités régionaux » de la FCPPQ assurent l'accessibilité de cette formation à tous les parents du territoire québécois. Une consultation des offres de formation de ces deux organismes permet de constater que les principales thématiques abordées lors de ces formations concernent : le partage des pouvoirs dans le cadre de la réforme de l'éducation; la composition, le fonctionnement et les fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement de l'école et enfin, le partenariat (MEQ, 2004). Paradoxalement, aucune formation, information ou référentiel de compétences n'est

mis à la disposition des CÉ par ces organismes afin de les supporter envers cet important objet de consultation qui, rappelons-le, vise à obliger la commission scolaire à consulter les CÉ à propos des critères de sélection de la direction d'école. Ce fait est d'autant plus troublant que, selon une étude du MEQ (1999a), près de 60 pour cent des CÉ ont discuté des critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement au cours de leur première année d'implantation.

En somme, nous avons vu que le nouveau paradigme de gestion en éducation vise à donner plus d'autonomie à l'école. On souhaite, en effet, voir assumer plusieurs responsabilités pédagogiques et administratives par les écoles, ouvrir celles-ci sur leur communauté et accentuer la reddition de comptes (MEQ, 1997a). Cette autonomie conférée à l'école, par la décentralisation d'un certain nombre de pouvoirs et de responsabilités en matière de services éducatifs, implique une nécessaire adaptation du style de gestion de la direction d'établissement et le développement de nouvelles compétences de cogestion et de communication. Tout cela exige en effet, de la part du personnel de direction, un leadership pédagogique plus affirmé, une ouverture à la gestion collégiale, de solides bases en administration ainsi que des qualités axées sur le dialogue et la transparence (CSÉ, 1993).

Au chapitre du CÉ, ceci implique que le leadership de la direction d'école sera davantage sollicité, puisqu'elle devra faire en sorte que les décisions du conseil d'établissement ne soient pas déterminées d'abord par des rapports de forces opposés, mais reflètent plutôt une complémentarité de compétences au service de la réussite éducative des élèves (MEQ, 1997). C'est en effet à partir de ses habiletés à harmoniser des positions divergentes et à amener les clans à jouer un rôle dynamique dans l'atteinte des objectifs qu'une direction donnera sa pleine mesure (Saint-Germain, 1997).

1.2.2 Renouveau de la fonction de direction d'établissement d'enseignement

L'évolution de la situation des jeunes et des familles, les fluctuations démographiques, l'internationalisation et enfin l'économie du savoir sont autant de phénomènes sociaux qui affectent l'environnement général du système éducatif

québécois (MEQ, 2002a). Le pilotage de ce système est affecté par divers éléments contextuels qui ont des effets sur la gestion de l'éducation.

La décentralisation vers les établissements scolaires et le renforcement du statut des Conseils d'établissement, sous un modèle plus ou moins décalqué du conseil d'administration de l'entreprise corporative font vraisemblablement en sorte que le chef d'établissement modère de moins en moins son comportement sur un ensemble de normes traditionnelles propres à une hiérarchisation administrative d'un service public d'éducation, mais visiblement davantage sur l'univers référentiel du monde des entreprises. Ce qui fait dire que : « la figure emblématique du chef d'établissement puisant sa légitimité dans son rôle d'administrateur incarnant les exigences de l'institution s'est progressivement érodée pour celle du " manager " ou du " gestionnaire " soucieux de la gestion des attentes et d'efficacité » (Pelletier, 2000, p. 5).

La nécessité d'impliquer davantage les différentes catégories d'acteurs de la chose éducative au processus décisionnels, l'augmentation du nombre des représentations à assurer auprès de la collectivité immédiate, la recherche des ressources nécessaires au bon fonctionnement de son établissement et les relations avec les médias font en sorte que l'exercice du métier de chef d'établissement nécessite dorénavant davantage de compétences à dimension politique. Cependant, malgré le fait que l'exercice de direction a toujours nécessité une part importante de compétences d'ordre politique « les transformations en cours interpellent aujourd'hui, probablement jamais comme par le passé, le chef d'établissement à assumer une surcharge de travail qui l'éloigne d'un certain nombre de valeurs traditionnelles propres à un service public d'éducation » (Pelletier, 2000, p. 6).

Bref, nous assistons d'une part, à l'érosion progressive d'un protocole d'attitudes et de comportements attendus concernant, entre autres, la nature des relations entre les différents acteurs de l'établissement scolaire voire même la place de l'école au sein du réseau éducatif national. Et, d'autre part, à une redéfinition majeure de l'équipe de direction de l'établissement, d'un établissement qui n'est pas en soi une donnée acquise, mais de plus en plus un organisme qui doit se positionner au sein d'un marché scolaire caractérisé par des projets d'établissements, par des

singularités locales au niveau des programmes d'études, par des évaluations de performance, par des parents consommateurs de services scolaires, etc. Il va de soi que cette évolution de la fonction entraîne avec elle une nécessaire évolution des compétences de la direction d'établissement d'enseignement. Compétences qui doivent être nécessairement caractérisées par des exigences liées au postmodernisme, à la participation citoyenne et aux nouveaux modes de gestion contemporains (Pelletier, 2000).

1.3 Nouvelles compétences de la direction d'établissement d'enseignement

De par sa position au sein de l'école québécoise, la direction est au centre de ces bouleversements sociaux, économiques, politiques et culturels (CSÉ, 1989). L'ampleur et la complexité de ces changements ont un effet direct sur son rôle, ses responsabilités, ses fonctions et ses pouvoirs (UNESCO, 1996; MEQ, 2002a; Québec, 2003) de même que sur ses rapports avec les autres acteurs et groupes d'acteurs (Fortin, 2002). Cette évolution, les lois et les règlements qui en découlent exigent une adaptation constante des pratiques et des actions du directeur d'école. Ses responsabilités étant associées au domaine public exigent de celui-ci qu'il détienne des connaissances, des habiletés et des attitudes particulières pour assumer efficacement ses fonctions (CSÉ, 1989).

Ce qui fait dire à Megemont et Dupuy (2000), que la compétence n'est pas simplement une qualité ou un attribut de la personne, elle dépend, au-delà des savoir-faire requis, d'une négociation de sens entre acteurs de l'organisation constamment engagés dans des conduites de repositionnement et de redéfinition de soi au sein de leurs différents milieux d'appartenance. Ce ne sont donc pas seulement les savoir-faire professionnels référés à la tâche qui sont au principe de la compétence, mais aussi, voire surtout, les significations attribuées au contexte socio-organisationnel du travail.

Pour exister, toute compétence suppose le jugement d'autrui. En effet, personne ne peut se déclarer compétent s'il n'est pas reconnu comme tel (Le Boterf, 1994). Toute compétence est un savoir-agir dans un savoir-faire face à certains

problèmes. Chaque compétence met en jeu plusieurs capacités et habiletés érigées en système de comportements pour convenir à des situations données et permettre d'arriver à des solutions des plus efficaces. Le terme compétence appelle celui d'expertise qui est, en quelque sorte, le summum de la compétence (Noiseux, 1998). La compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner. Elle puise dans un équipement pouvant être considéré comme un pôle de ressources constitué de cinq types de savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoir-faire procéduraux, les savoir-faire expérientiels et les savoir-faire sociaux (Le Boterf, 1994). Une compétence est la synthèse de ces cinq ingrédients de la personnalité du gestionnaire « motivation, trait, image, rôle et habileté » (Payette, 1988), actualisé en cinq niveaux soit : les compétences intrapersonnelles, interpersonnelles, intellectuelles, d'expertise et de management (Payette, 1992).

Nous avons vu que les changements sociaux, économiques, politiques et culturels nécessitent de la direction d'établissement d'enseignement une adaptation des pratiques de gestion qui se veulent davantage axées sur la gouvernance des personnes que sur l'administration des choses, plus mobilisatrice et plus conviviale que bureaucratique (MEQ, 2003a, Brunet, 2003). Autant de caractéristiques d'une philosophie de gestion à l'image d'une culture *postmoderne*, caractérisée par une décentralisation des pouvoirs, qui implique la participation d'un plus grand nombre d'individus au processus décisionnel et qui conduit inévitablement à la multiplicité des perceptions et des représentations. Ce qui fait dire à Moisset (1997) que les gestionnaires de l'éducation doivent de plus en plus être, au sein de leurs organisations, des médiateurs entre les groupes ou des représentants de groupes aux visions et aux intérêts souvent divergents, voire contradictoires.

Ce nouveau paradigme de gestion nécessite donc, de la part des directions d'établissement d'enseignement, une capacité d'adaptation hors du commun. Cela expliquerait, en partie, le déséquilibre entre le nombre de facteurs *incitatifs* et *dissuasifs* qui encouragent ou non les enseignants à poser leur candidature à un poste de direction. En effet, selon Charuest (2001), les facteurs qui incitent les candidats potentiels à postuler pour une fonction de direction d'établissement d'enseignement sont, par ordre d'importance :

1. Les succès passés (projet, comité, suppléance)
2. Le fait d'être sollicité pour ses qualités
3. Le désir de faire une différence
4. Le désir d'influencer les gens
5. Le défi de la fonction
6. Le fait d'être inspiré par un modèle de direction
7. Le prestige de la fonction

À l'inverse les facteurs qui les incitent à ne pas poser leur candidature sont, par ordre d'importance :

1. La lourdeur de la tâche
2. Les longues heures de travail
3. Les rencontres et réunions le soir ou les week-ends
4. L'empiètement de la tâche et des activités sur la vie personnelle
5. Les postes d'entrée (adjoint avant direction) – cumul de deux demi-tâches
6. Le salaire trop bas pour les responsabilités
7. L'insuffisance des services de soutien
8. Le manque ou l'absence de préparation
9. La difficulté de concilier les différents rôles
10. La reconnaissance insuffisante
11. Le fait que seulement deux années d'ancienneté sont reconnues lors d'un retour à l'enseignement
12. L'évaluation subjective des chances de survie dans le contexte du monde de l'éducation
13. L'alourdissement de la clientèle
14. L'absence de pouvoir réel de la direction
15. La perte de semaines de vacances
16. La mobilité géographique requise
17. Les responsabilités à l'égard des problèmes de personnel
18. La crainte d'isolement personnel et professionnelle
19. L'insécurité face à l'évaluation de la performance
20. L'enseignement comme choix de carrière (vocation)

21. La coordination des Conseil d'établissement
22. Le contexte de la réforme du curriculum
23. La perte du réseau social
24. L'image et la réputation des cadres
25. Le contexte des fusions de commissions scolaires

De nombreux participants à cette recherche ont souligné que la réussite dans cette fonction passe nécessairement par l'utilisation systématique des compétences clés suivantes et ce particulièrement pour les directions qui ont tendance à être passionnées et perfectionnistes. Il s'agit de : 1) la capacité de gérer et de mettre des priorités, 2) la capacité de dire non et 3) la capacité de décider (savoir quand et comment agir en leader) par rapport à une culture traditionnelle de participation démocratique dans les établissements (ou tout se décide par consensus ou à l'unanimité).

La littérature relative aux compétences du *bon gestionnaire* abonde en modèles de toutes sortes, Payette (1988) a d'ailleurs recensé 181 caractéristiques du bon gestionnaire. Mentionnons, à titre d'exemples, le modèle de Kats (1974), le plus ancien, le plus classique, le plus cité et le plus simple de tous les modèles, basé sur trois grandes compétences : 1) la compétence technique, 2) la compétence humaine et 3) la compétence conceptuelle. Le modèle de Pedler, Burgoyne et Boydell (1978), qui réfère aux connaissances, aux habiletés et aux qualités personnelles. Le modèle de Sahuc (1985), qui aborde le sujet par la négative en traitant de douze contre-indicateurs qui peuvent servir à détecter des risques d'incompétence. Le modèle de Whetten et Cameron (1984), qui met l'accent sur des facettes plus modernes comme le pouvoir et la connaissance de soi.

Bref, le domaine des compétences du gestionnaire et particulièrement celui de la direction d'établissement d'enseignement évolue constamment. Plusieurs commissions scolaires proposent d'ailleurs des *profils* qui mettent de l'avant différentes facettes de ces compétences selon l'auteur de ceux-ci. Même le MEQ s'est penché sur la question en invitant un groupe d'experts à lui proposer « le » modèle québécois (MEQ, 2003a). Malgré les conclusions de ce groupe de travail, le MEQ a toujours refusé de rendre ces résultats publiques et ce probablement parce

que le modèle idéal du directeur d'établissement d'enseignement québécois est en constante évolution. D'où l'intérêt de la présente recherche.

1.4 Pertinence de la recherche

L'intérêt d'étudier les représentations sociales des compétences de la direction d'établissement par certaines catégories d'acteur du CÉ vient du fait que dans un contexte de décentralisation des pouvoirs, le CÉ est une structure participative relativement nouvelle et unique au paysage éducatif québécois. Présent dans chaque école du Québec, il se distingue par le fait qu'il est composé d'une diversité d'acteurs, qui représente bien les différentes « zones » de pression que le gestionnaire doit gérer et qui est doté de pouvoirs consultatifs et décisionnels importants dont celui d'être consulté par la commission scolaire sur les critères de sélection de la direction d'école. Il s'agit donc d'un instrument privilégié pour donner la parole à des acteurs importants du système (parents, personnels de l'école et représentants de la communauté) qui n'ont jamais été impliqué dans le processus de sélection de « leur » direction d'établissement d'enseignement. Ce qui va dans le sens de certaines études américaines qui proposent de laisser aux membres du personnel de l'école et de la communauté le soin de sélectionner leur direction (Raisch, 1993 ; Ihle, 1987).

Cependant, il est pour le moins étonnant de constater que cette responsabilité décentralisée au CÉ ne s'accompagne pas des ressources nécessaires à son actualisation et ce, alors que les conditions d'accès à la fonction de direction d'établissement d'enseignement se sont complexifiées à la suite d'un décret du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001b). En effet, il semble que le CÉ est peu, pour ne pas dire aucunement supporté pour se prononcer efficacement sur les critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement et ce tant au niveau des structures locales, régionales (comité de parents), que provinciales (*Fédération de comité de parents de la province de Québec* et *Fédération des commissions scolaires du Québec*) mises à sa disposition. Cette situation est particulièrement préoccupante lorsqu'on envisage que ce pouvoir de consultation

décentralisé pourrait, dans certains cas, influencer de façon marquée le choix d'un candidat. Il devient donc paradoxal de constater que :

« d'une part, par une formation plus poussée, plus professionnelle, on accroît les compétences de gestion et de supervision pédagogique des directions ; d'autre part, on diminue leurs pouvoirs et leurs capacités d'intervention en soumettant leurs décisions à des groupes d'individus qui, malgré une bonne volonté évidente, ne possèdent peut-être pas toutes les compétences requises pour prendre des décisions en toute connaissance de cause » (Saint-Germain, 1997, p. 111).

Bref, nous considérons que ce qui distingue cette recherche des autres recherches - ou de ce que certains auteurs décrivent comme le « vide réel ou virtuel laissé par l'état de la connaissance » (Quivy et Van Campenhoud, 1988 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) - réfère au fait que, bien que le domaine des compétences de la direction d'établissement d'enseignement soit bien documenté au Québec, il demeure que :

- les critères de sélection proposés s'appuient trop souvent sur une évaluation subjective des compétences de la direction d'établissement (Payette, 1992), sur des référentiels de « compétences attendues » établis sur la base de système de valeurs et de préférences personnelles ou, pire encore, sur la base d'une vision naïve de la nature même du poste à combler (Barnabé, 2003) ;
- autres les travaux de Saint-Pierre (2004), de Charuest (2001) et Brossard et de Corriveau (1988), peu d'études se sont intéressées aux représentations de ces acteurs stratégiques de l'école, qui collaborent quotidiennement avec la direction d'école, que sont les parents, les enseignants, les professionnels non enseignants et de soutien ainsi que les représentants de la communauté ;
- l'apparition récente, et unique au paysage éducatif québécois, de cette structure participative locale qu'est le CÉ, fait en sorte qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'études qui se soient penchées sur les critères de sélection recueillis par les commissions scolaires auprès des CÉ et ce malgré le fait que, informellement, on considère que ceux-ci soient trop souvent subjectifs, de l'ordre affectif, sans liens avec la prescription de

l'emploi ou, à l'occasion, carrément à l'encontre de la Charte des droits et libertés ;

- le concept de représentations sociales est un concept relativement nouveau en éducation (Garnier et Rouquette, 2000 ; Moliner, 1994, 2000 ; Gilly, 1980) et, bien que certaines études traitent de représentations professionnelles (Bataille, 2000 ; Blin, 1997) et de représentations de compétences (François et Aïssani, 2002 ; Blanché, Garaude et François, 1998) aucune, à l'issue de nos recherches, ne réfère spécifiquement au domaine de l'administration de l'éducation.

1.5 Question de recherche

En somme, nous constatons que le « monde » n'est plus ce qu'il était (perspective postmoderne), que la décentralisation des pouvoirs permet aux usagers de décider sur des choses qui sont proches d'eux et que les CÉ sont constitués de personnes différentes qui ont chacune leur idée de ce qu'est une direction d'établissement d'enseignement compétente. Ce qui nous amène à poser notre question de recherche :

Quelles sont les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire, telles qu'exprimées par les représentations sociales de certaines catégories d'acteurs du conseil d'établissement ?

Cette question de recherche réfère à trois éléments centraux que sont 1) les « compétences », 2) les « représentations sociales » et 3) les « catégories d'acteurs du conseil d'établissement ». Les deux premiers éléments seront traités dans la section qui suit, alors que le troisième le sera dans la sous-section « Échantillon » de la section « Méthodologie ».

CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL

Le *pouvoir* est défini comme étant la « capacité de faire quelque chose », alors que la *compétence* réfère à la capacité de faire ce « quelque chose » de façon efficace et efficiente. Selon Le Boterf (1994), posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. D'autre part, certains théoriciens de l'organisation et de la gestion considèrent le pouvoir comme une ressource, quelque chose que l'on possède, alors que d'autres estiment qu'il s'agit d'une relation sociale caractérisée par une sorte de dépendance, une influence qui s'exerce sur quelqu'un ou quelque chose (Morgan, 1989).

Dans ce chapitre, nous préciserons les concepts de « pouvoir », de « décentralisation », de « compétence » et de « représentation sociale ». Dans la première section nous proposerons quelques considérations générales sur le pouvoir pour nous attarder plus particulièrement sur une des formes d'exercice du pouvoir qu'est la décentralisation. Après avoir présenté quelques définitions et typologies, nous traiterons plus particulièrement des formes de décentralisation en éducation et des relations entre décentralisation et néo-libéralisme. Le concept de compétence, vu comme une conséquence de la décentralisation des pouvoirs, sera traité successivement par l'entremise des compétences de gestion, des compétences de la direction d'établissement d'enseignement et des représentations sociales des compétences.

Enfin, en ce qui concerne le concept de représentation sociale, à la suite de quelques généralités, nous présenterons la nature, le but, la structure et les fonctions des représentations sociales, pour finalement traiter des concepts de « représentations sociales des compétences » et de « représentations professionnelles ». Nous terminerons ce chapitre en présentant nos questions spécifiques de recherche.

2.1 Pouvoir et décentralisation

Le pouvoir, cette « capacité de faire quelque chose » est associée à différentes notions telles que : autorité, influence et politique. Dans cette section nous présenterons quelques considérations générales relatives au pouvoir pour ensuite traiter d'une de ses formes de distribution soit la décentralisation et plus particulièrement la décentralisation en éducation.

2.1.1 Considérations générales sur le pouvoir

Dans cette sous-section nous traiterons de différentes facettes du pouvoir. Il y sera question de la définition, du but, de la structure, des fonctions et des modes d'exercice du pouvoir.

2.1.1.1 Définition du pouvoir

Pour Mintzberg (1986), le pouvoir se définit comme « la capacité à produire ou modifier les résultats ou effets organisationnels ». Russel (1938) le considère comme « la production d'effets voulus », alors que pour Kanter (1977), le pouvoir est « l'aptitude à faire ». De son côté McCall (1979) réfère à « l'imposition d'une volonté », tandis que pour Allison (1971), il s'agit d'un « mélange flou de marchandages d'avantages, d'habiletés et de volonté à utiliser les avantages du marchandage ». Bleau (1964) estime que le pouvoir c'est : « la capacité qu'a un individu ou un groupe d'obtenir que quelqu'un fasse ou pense quelque chose qu'il n'aurait ni fait ni pensé autrement ». Alors que Weber (1954) : réfère à « la possibilité de marquer de sa volonté le comportement d'autres personnes ».

Il semble cependant que la définition la plus citée soit celle de Dahl (1957) qui veut que : « A a le pouvoir sur B dans la mesure où A peut faire faire à B quelque chose que B, autrement, ne ferait pas. » Ce qui amène Crozier et Friedberg (1977), à paraphraser celle-ci en présentant le pouvoir de A sur B comme étant « la capacité

de A d'obtenir que, dans sa négociation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables ».

De son côté Mintzberg (1986) envisage la « politique » comme étant un sous-ensemble du pouvoir qu'il considère comme « informel, illégitime » par nature. Il voit également dans « l'autorité », un sous-ensemble du pouvoir, mais dans ce cas le pouvoir est « formel », parce que « lié à une fonction », ce qui revient à la « capacité de faire faire des choses grâce au fait que l'on occupe un rang hiérarchique ». Il considère « l'influence » comme étant synonyme du pouvoir et utilise ces deux termes indifféremment. Pour lui, ce qui importe n'est pas ce qui se fait, mais qui l'on convainc de le faire. À cet effet, il écrit :

« Puisqu'une décision correspond à un engagement à l'action, le pouvoir peut parfois s'exercer entre la prise de décision et la mise en œuvre de l'action. Ceci signifie que l'exécution de la décision parfois ne suffit pas ; c'est la mise en œuvre effective de l'action qui compte » (Mintzberg, 1986, p. 39).

Dans le même sens Collerette, Delisle et Perron (1997) estiment que la relation entre le pouvoir de quelqu'un (ses capacités valorisées) et l'impact de ce pouvoir sur les destinataires, se concrétise dans ce que l'on appelle le *processus d'influence*. Pour eux le pouvoir relève de l'intention, du désir et des capacités personnelles de quelqu'un, alors que l'influence se situe sur le plan de l'agir, des moyens utilisés pour actualiser une intention qu'on a transformée en objectif.

Bref, nous considérons que le pouvoir est cette influence que quelqu'un a sur quelqu'un d'autre et qui lui permet de lui faire faire une action, que ce dernier soit en accord ou non avec cette action.

2.1.1.2 But du pouvoir

Le pouvoir est un attribut de l'acteur, une motivation, qui pousse l'individu à augmenter son influence sur les autres et sur les situations (McClelland, 1970). À l'inverse, Crozier et Friedberg (1977), expliquent que le pouvoir a un caractère relationnel. En effet, agir sur autrui, c'est entrer en relation avec lui. Le pouvoir est donc une relation et non pas un attribut des acteurs. Il s'en suit que tout acteur a une

marge de liberté, aussi minime soit elle, pour agir en vue d'accroître son pouvoir. Le pouvoir réside donc dans la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir. Cette marge de liberté est fonction de la *zone d'incertitude* qu'un acteur (individuel ou collectif) peut contrôler face à ses partenaires. Mais il faut que cette zone d'incertitude soit pertinente par rapport au problème à traiter et aux intérêts des parties en présence. Bref, le pouvoir réside dans la possibilité d'augmenter sa liberté et de réduire celle de l'autre. Ce qui fait dire à Morgan (1989), que le pouvoir a une influence sur qui obtient quoi, quand et comment.

La théorie du pouvoir organisationnel se fonde sur le principe que les attitudes dans une organisation correspondent à un jeu du pouvoir dans lequel différents joueurs, appelés les *détenteurs d'influence*, cherchent à contrôler les décisions et les actions des entreprises. La manière dont ils y parviennent, détermine le type de configuration du pouvoir organisationnel qui apparaît. De ce fait, pour comprendre les attitudes, le comportement de l'organisation, il est nécessaire de comprendre quels sont les détenteurs d'influence, quels besoins chacun d'eux essaie de satisfaire (Mintzberg, 1986).

2.1.1.3 Structure du pouvoir

French et Raven (1959) identifie six types de pouvoir. Les trois premiers ont comme source *l'individu* soit, le pouvoir 1) de référence, 2) expert et 3) d'information, alors que les trois derniers ont comme source *l'organisation*. Il s'agit du pouvoir 4) légitime, 5) de renforcement et 6) coercitif.

Pour Galbraith (1985), il existe trois instruments pour exercer le pouvoir. Ce sont : 1) la dissuasion, 2) la rétribution et 3) la persuasion ou le conditionnement. Le pouvoir *dissuasif* obtient la soumission par sa capacité d'imposer aux préférences de l'individu ou du groupe une condition de réalisation suffisamment désagréable ou douloureuse pour qu'elles soient abandonnées. Le pouvoir dissuasif obtient donc la soumission par la menace, éventuellement réalisée, de conséquences suffisamment négatives. Le pouvoir *rétributif*, en revanche, l'obtient par l'offre d'une récompense positive, par le don, à celui qui se soumet, d'une valeur. Enfin le pouvoir *persuasif*

amène l'individu à se soumettre à la volonté d'un ou de plusieurs autres. La soumission exprime un choix préférentiel : le fait même de se soumettre n'est pas perçu.

Morgan (1989) identifie 14 sources de pouvoir qui donnent aux membres d'une organisation divers moyens de servir leurs intérêts et de résoudre ou de perpétuer les conflits au sein de l'organisation. Il s'agit de :

1. L'autorité formelle
2. Le contrôle des ressources rares
3. L'utilisation de la structure et des règles de l'organisation
4. Le contrôle de la prise de décision
5. Le contrôle des connaissances et de l'information
6. Le contrôle des frontières
7. La capacité de composer avec l'incertitude
8. Le contrôle des techniques
9. Les alliances interpersonnelles, les réseaux et le contrôle de « l'organisation formelle »
10. Le contrôle des contre-organisations
11. Le symbolisme et la gestion de la signification
12. Les sexes et la gestion des rapports entre les sexes
13. Les facteurs structurels qui définissent le cadre d'action
14. Le pouvoir que l'on a déjà

Crozier et Friedberg (1977) distinguent, quant à eux, quatre sources de pouvoir correspondant aux différentes sources d'incertitudes particulièrement pertinentes pour une organisation, soit : 1) celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière (une « expertise ») et de la spécialisation fonctionnelle; 2) celles qui sont liées aux relations entre une organisation et ses environnements: clients, fournisseurs, banques, investisseurs, pouvoir politique (ce qui est une forme particulière d'expertise); 3) celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des informations et 4) celles qui découlent de la maîtrise de règles organisationnelles générales.

De son côté Galbraith (1985) envisage les trois sources suivantes du pouvoir : 1) la personnalité, 2) la propriété et 3) l'organisation. Il juge que la *personnalité* est cette qualité de l'apparence physique, de l'esprit, du discours, de la certitude morale ou d'autres aspects de l'individu qui confère l'accès à un ou plus des instruments du pouvoir. La *propriété* (ou la richesse), confère d'une part un certain aspect d'autorité, une assurance quant aux fins poursuivies qui incitent parfois à la soumission par persuasion. D'autre part, elle permet, bien évidemment, le pouvoir rétributif en fournissant les moyens d'acheter la soumission. Enfin, *l'organisation*, principale source de pouvoir dans les sociétés modernes, entretient une relation privilégiée avec le pouvoir persuasif.

Le pouvoir d'un individu sur l'organisation ou à l'intérieur de celle-ci, dans le sens le plus élémentaire du terme, reflète une dépendance que l'organisation a – une brèche dans son propre pouvoir en tant que système – une *incertitude* selon le terme de Crozier (1964), à laquelle l'organisation fait face. Ceci est particulièrement vrai à propos des cinq fondements du pouvoir suivants : 1) le contrôle d'une ressource, 2) le contrôle d'un savoir-faire technique, 3) le contrôle d'un ensemble de connaissances (n'importe lequel pour peu qu'il soit crucial pour l'entreprise), 4) les prérogatives légales (droits exclusifs ou apanage d'imposer des choix) et 5) la possibilité qu'ont certaines personnes d'être proches de ceux qui disposent d'un pouvoir reposant sur les quatre autres.

2.1.1.4 Fonctions du pouvoir

Un membre faisant partie d'un système a trois choix fondamentaux : 1) *Rester et participer comme prévu* : loyauté, 2) *Partir* : faire sa sortie et, 3) *Rester et s'efforcer de changer le système* : protester (Hirschman, 1972). Pour peu qu'il choisisse de s'exprimer, ce membre de l'organisation devient un « détenteur d'influence ». L'individu doit agir afin de devenir un détenteur d'influence. Il doit employer son énergie et utiliser les supports pour assoir son pouvoir. Chaque détenteur d'influence délimite le territoire qui l'intéresse le plus, laissant les autres détenteurs d'influence s'occuper du reste (Patchen, 1974). Le détenteur d'influence ne doit pas seulement avoir une assise de pouvoir et employer son énergie, mais il

doit souvent le faire de manière intelligente, avec un savoir-faire politique. Le *savoir-faire politique* implique l'aptitude à :

« Utiliser les supports du pouvoir jusqu'au bout, à convaincre ceux auxquels on a accès, à faire usage de ses ressources et de ses moyens d'information, à utiliser son *savoir-faire technique* à fond dans les négociations, à exercer le pouvoir formel tout en sachant appréhender les sentiments d'autrui, savoir ou concentrer son énergie, se rendre compte de ce qui est possible, organiser les alliances nécessaire » (Mintzberg, 1986, p. 62).

En ce qui concerne les acteurs du pouvoir, Mintzberg (1986) identifie deux types de détenteurs d'influence. Les détenteurs d'influence internes et les détenteurs d'influence externes. Les détenteurs d'influence *internes* sont les employés salariés à plein temps qui se font reconnaître et s'expriment ; ces personnes ont la responsabilité de prendre des décisions et agissent en prenant des mesures d'une manière permanente et régulière ; ce sont elles qui déterminent les résultats, résultats qui révèlent les buts poursuivis par l'organisation. Les détenteurs d'influence *externes* sont les non-salariés qui utilisent leurs bases d'influence pour essayer d'avoir un effet sur le comportement des employés.

Ces détenteurs d'influence se regroupent au sein de « coalition », terme normalement utilisé pour désigner « un nombre de personnes qui se regroupent pour gagner un litige » ou encore « groupe de personnes qui négocient entre elles pour déterminer une certaine répartition de pouvoir organisationnel » (Cyert et March, 1963). Mintzberg (1986) identifie dix groupes de détenteurs d'influence regroupés en deux coalitions « externe » et « interne ». Ce sont, au chapitre de la coalition externe : 1) les propriétaires, 2) les associés, 3) les regroupements de salariés, 4) les différents publics (groupes généraux, d'intérêt particulier et gouvernement) et 5) les administrateurs de l'organisation. Au chapitre de la coalition interne, ce sont : 6) la direction générale de l'organisation, 7) les opérateurs (ceux qui fabriquent des produits et génèrent les services), 8) les cadres (l'autorité hiérarchique), 9) les analystes de la technostructure (spécialistes) et 10) les fonctions de support logistique.

Enfin, lié au savoir-faire politique, il y a un ensemble de caractéristiques intrinsèques au commandement, les « atouts personnels », selon Kipnis (1974). Il s'agit du *charme*, de la *force physique* et de l'*attrait*. Le « charisme » c'est ce qui

désigne cette qualité mystique qui attire vers une personne les disciples ou compagnons. » Ce que Weber (1969, p. 323), qualifie de : « dévouement, profond attachement à la personne du chef à cause de ses qualités personnelles, bien plus que pour son rang hiérarchique ». Bref, le détenteur d'influence a essentiellement besoin des trois conditions de base à l'exercice du pouvoir soit : 1) d'une source ou d'un fondement de pouvoir, 2) qui s'accompagne d'une dépense d'énergie, 3) d'une façon politiquement adroite quand cela s'avère nécessaire.

Tout en nous mettant en garde contre l'effet de l'*histrion* - qui consiste pour un orateur à attirer des foules totalement conditionnées et à leur tenir les propos qu'elles ont envie d'entendre – Galbraith (1985, p. 47), est d'avis que : « parmi les aspects de la personnalité qui confèrent le pouvoir de persuader, entrent en jeu : les ressources intellectuelles, la précision et l'acuité, le charme, l'honnêteté apparente, l'humour, la solennité et la capacité d'exprimer sa pensée de façon frappante, éloquente, répétitive – en un mot impérieuse ». C'est là, écrit-il « toute l'ambiguïté du mot anglais *leader* qui désigne aussi bien quelqu'un qui sait soumettre les autres à ses propres fins, que l'individu habile à s'identifier à la volonté déjà conditionnée de la foule et à révéler à celle-ci ce qu'elle veut.

2.1.1.5 Modes d'exercice du pouvoir

La décentralisation est une des nombreuses formes d'exercice du pouvoir. Selon l'UNESCO (2005), le concept de décentralisation se retrouve sur un continuum qui va de la *centralisation du pouvoir* à la *privatisation* et qui se distingue par les étapes suivantes. 1) *Pouvoir centralisé* : Cette notion se rapporte à l'organisation centralisée des décisions, des responsabilités et de la gestion politique et administrative dans un pays ayant les pouvoirs exécutif et législatif structurés dans le cadre d'un Etat. 2) *Centralisation* : Dans certains pays, et dans certains contextes historiques, la centralisation des décisions, des responsabilités et de la gestion politiques et administratives fait partie du processus de consolidation de l'Etat et de son unité. Elle peut ainsi répondre au besoin d'organiser et de renforcer le pouvoir exécutif et les autres institutions de cohésion de la communauté nationale telles que l'éducation. 3) *Déconcentration* : La déconcentration suppose le transfert ou la délégation de la gestion des activités ou des services de l'échelon national à un

échelon local de cette administration. Ce déplacement de l'autorité concerne l'application des règlements, mais pas leur élaboration. La décision et l'élaboration des politiques restent largement centralisées. 4) *Décentralisation* : La décentralisation suppose le transfert d'une partie ou de toutes les décisions, des responsabilités et de la gestion afférente au pouvoir central vers une autre autorité régionale, provinciale ou locale. La décentralisation est donc politique et financière. 5) *Dévolution* : certains parlent de *dévolution* lorsque les unités locales du gouvernement sont autonomes et indépendantes, et leur statut juridique distinct du gouvernement central. Ce processus est fondamentalement différent de la sixième et dernière étape, 6) *Privatisation* : lorsque le transfert des décisions, des responsabilités et de la gestion publique se fait vers une entité privée. Dans ce contexte la décentralisation s'apparente en effet à une privatisation généralisée du service public.

Dans le contexte actuel d'incitation à la réduction des dépenses publiques, à l'amélioration du rendement et à l'utilisation des ressources, la décentralisation du pouvoir est devenue une réalité dans de nombreux pays, même dans les pays considérés comme fortement centralisés.

Bref, le pouvoir peut être considérée comme cette influence que quelqu'un a sur quelqu'un d'autre et qui permet au premier de faire faire une action au deuxième, que ce dernier soit en accord ou non avec cette action. Qu'il soit lié à la personnalité, à la propriété ou à l'organisation le pouvoir réside dans la possibilité d'augmenter sa marge de liberté et de réduire celle de l'autre. Souvent fondé sur différents aspects de la personnalité comme les connaissances, l'expérience, le charme, l'humour ou la capacité de s'exprimer, le pouvoir vise à servir des intérêts qu'ils soient personnels ou organisationnels auquel cas, il peut même servir à résoudre ou à perpétuer les conflits au sein d'une organisation. Le pouvoir peut être redistribué par son détenteur. On parle alors de décentralisation.

2.1.2 Décentralisation

La décentralisation implique une délégation de pouvoirs, initialement dévolus à un centre vers d'autres entités à l'intérieur d'un même territoire ou zone de compétence. Cette sous-section nous permettra de traiter de différents aspects de ce mode d'exercice du pouvoir. Nous y envisagerons la nature, le but, la structure et les fonctions de la décentralisation.

2.1.2.1 Nature de la décentralisation

Selon Bergeron (2001) la décentralisation est un processus par lequel les dirigeants d'une organisation délèguent leur pouvoir décisionnel aux cadres subordonnés. Aktouf (1999) définit la décentralisation comme l'action de rendre plus autonome ce qui dépend d'un pouvoir central.

Plusieurs auteurs dont Koontz et O'Donnel (1980), Mintzberg (1984) et Lemieux (1997), définissent la décentralisation comme un mécanisme de coordination qui consiste à remettre les pouvoirs à des organismes ou à des personnes élues par la collectivité locale. Dans le même sens, Lemieux (1997) définit la décentralisation comme étant : « un transfert d'attribution du centre en direction de la périphérie ». Alors que McGinn et Welsh (1999) décrivent la décentralisation comme un concept qui implique qu'une responsabilité soit cédée à une organisation ou à une instance à l'échelon local, régional ou municipal. Pour ces derniers, la décentralisation est synonyme de « dispersion d'un élément accumulé ou concentré en un seul point ». La particularité de cette définition est qu'elle fait référence à la dispersion de l'autorité à l'intérieur d'un espace géographique.

2.1.2.2 But de la décentralisation

McGinn et Welsh (1999) considèrent d'une part que la décentralisation vise à délocaliser les responsabilités à transférer le pouvoir de décision des individus qui sont dans un lieu ou à un niveau donné par rapport aux instances vers ceux qui opèrent à un autre niveau. Le lieu du pouvoir s'exprime en fonction de la localisation du poste ou de l'organe de gouvernement. Par contre, ils précisent que la

décentralisation implique une dispersion, un « espace » accru entre les parties prenantes et peut-être un ensemble de relations affaiblies. La dispersion et l'espace favorisent le développement de l'individualité ou la diversité. La décentralisation en soi rend le système moins homogène et ses composantes moins uniformes, ce qui augmente les difficultés de communication et d'intégration.

2.1.2.3 Structure de la décentralisation

Lemieux (1997) décrit trois grands principes qui soutiennent les types de décentralisation : 1) le principe de *subsidiarité* : qui privilégie la plus grande décentralisation possible aux entités les plus proches de la personne ; 2) le principe de *supériorité* : qui veut que le palier qui contrôle la régulation est celui dont les atouts de pouvoirs sont les plus grands et ; 3) le principe de *serviabilité* : c'est le service au public qui est la valeur première et non les exigences propres aux instances centrales et aux instances périphériques.

Plusieurs auteurs (Lemieux, 1997; Pelletier, 2000; Mills *et al.*, 1991 et McGinn et Welsh, 1999) définissent la décentralisation par le biais de cinq types de transfert, soit : la déconcentration, la délégation, la dévolution, la privatisation et l'impartition. Il s'agit de formes pures de décentralisation et l'on peut retrouver des modèles variés ou mixtes.

2.1.2.3.1 La déconcentration

La déconcentration se définit comme un système de gestion dans lequel le pouvoir de décision s'exerce par des agents dans des organismes régionaux ou locaux, mais qui restent soumis à l'autorité centrale. Pour McGinn et Welsh (1999), la déconcentration est un transfert qui a lieu à l'intérieur d'une administration. Il s'agit, selon Lemieux (1997), d'une décentralisation de faible niveau où le lien avec le centre demeure très fort. La déconcentration maintient un lien de tutelle très serré avec le sommet et les autres organes intermédiaires qui la séparent du pouvoir central. Elle ne permet pas le transfert d'attributions du centre à la périphérie, mais vise plutôt à faciliter l'exercice local ou régional de pouvoirs qui continuent à relever de l'administration centrale. La déconcentration permet le rapprochement de l'administration centrale des

citoyens et assure ainsi une prestation de services de proximité. L'autorité est répartie à différentes zones géographiques.

Les responsables nommés dans les structures déconcentrées sont astreints au respect strict des mandats qui leur sont délégués. Ses agents ne peuvent engager l'autorité déléguée, sauf pour les mandats commis à leur entité. Les initiatives ne sont pas permises en dehors du cadre légal, il ne peut avoir d'initiatives quelconques en dehors des prescriptions réglementaires. En somme, la déconcentration n'est qu'une simple réduction de la concentration de l'autorité publique. Elle vise plus l'application des règlements que leur élaboration, encore moins les initiatives personnelles. Le plus grand avantage qu'on puisse tirer de la déconcentration est que celle-ci permet une meilleure coordination et une plus grande équité.

2.1.2.3.2 La délégation

La délégation s'entend comme une variable de la décentralisation qui offre une plus grande autonomie à des structures qui ne dépendent pas nécessairement du centre. Elle procure une plus grande marge d'initiative et de prise de décision. Il y a délégation lorsqu'une autorité administrative choisit de transmettre, tout ou une partie de ses attributions à une autre autorité. Le délégant, notamment l'autorité centrale, peut se substituer au délégataire ou à la structure bénéficiaire du nouveau pouvoir. La délégation peut procurer des marges de décision plus importantes et accroît ainsi l'autonomie de gestion. La délégation de pouvoir est révocable. Elle se distingue de la déconcentration qui est un transfert des pouvoirs de l'administration centrale à ses représentations dans diverses structures au niveau du territoire.

2.1.2.3.3 La dévolution

La dévolution se distingue de la délégation à partir de trois catégories d'attribution. Dans une dévolution, les responsables sont élus au suffrage universel, ce qui n'est pas le cas dans le contexte de délégation. Il existe une relation directe entre les responsables et la population qui les désignent.

2.1.2.3.4 La privatisation

La privatisation est la forme extrême de décentralisation et s'apparente plus à une décentration (Lemieux, 1997). Même si la délégation et la dévolution créent

des organisations distinctes des structures centrales, celles-ci sont toujours maintenues sous la tutelle des pouvoirs centraux. Le centre peut modifier à volonté leurs attributions, alors que, dans une privatisation, le centre n'a aucun pouvoir officiel de tutelle. Néanmoins, il existe une régulation qui s'opère à travers des lois et des règlements.

2.1.2.3.5 L'impartition

Enfin, l'impartition, dernier des types de décentralisation, constitue une forme de privatisation partielle et limitée dans le temps. Elle permet la résiliation des termes de contrats ou de privatisation. Il s'agit d'une modeste privatisation avec un droit de regard sur les activités visées par l'État ou la structure détentrice du pouvoir central. L'impartition est une opération par laquelle le gouvernement confie à un tiers la fabrication de biens ou la prestation de services qu'il pourrait assumer lui-même.

En somme, les différents types de décentralisation peuvent être considérés comme des instances de gouverne ou d'administration, selon leur degré d'autonomie. Dans cette conception, administrer suppose fournir à une quelconque entité ce dont elle a besoin avec un droit de regard et que gouverner suppose le respect des autonomies. Nous pouvons dire que la dévolution et la privatisation relèvent des instances dites de gouverne, tandis que les deux autres formes de décentralisation, notamment la déconcentration et la délégation, sont des instances d'administration.

2.1.2.4 Fonction de la décentralisation

Les raisons de la décentralisation sont multiples. Dans certains cas, l'objectif est d'accroître l'efficacité des méthodes de direction et de gestion. Face à la lourdeur de la bureaucratie étatique, elle peut permettre une identification plus rapide des problèmes et faciliter la recherche de solutions plus appropriées. Bien souvent, aussi, la décentralisation est « l'aboutissement d'un processus de démocratisation politique : l'opinion publique manifeste sa volonté d'être consultée et associée à l'élaboration des décisions qui la concernent directement » (McGinn et Welsh, 1999).

En somme, la décentralisation peut être considérée comme le déplacement de compétences du centre vers la périphérie. Elle a pour objet de délocaliser le pouvoir

afin d'accroître l'efficacité. Elle est caractérisée par cinq types de transfert, soit : la déconcentration, la délégation, la dévolution, la privatisation et l'impartition.

2.1.3 Décentralisation et éducation

Le transfert de l'autorité politique, économique et administrative aux autorités locales est devenu une tendance mondiale en matière de politique de l'éducation. D'un point de vue administratif, la décentralisation laisse espérer un gouvernement plus efficace et plus compétent, ainsi qu'une amélioration de la qualité des services fournis. La plupart des pays en développement ont choisi la décentralisation comme un instrument de bonne gouvernance et de démocratisation. Le développement de la coopération et le processus de décentralisation ne se réaliseront que par une juste répartition de l'autorité entre le gouvernement et les autorités locales, le secteur privé, la société civile et le grand public (UNESCO, 2005). Cette section a pour but, à la suite de considérations générales, de traiter de différents aspects de cette forme d'exercice du pouvoir qu'est la décentralisation appliquée à l'éducation.

2.1.3.1. Considérations générales sur la décentralisation en éducation

Selon McGinn et Welsh (1999), pour bien comprendre l'enthousiasme que suscite aujourd'hui la décentralisation il est d'abord nécessaire d'examiner la logique qui a présidé à la mise en place du contrôle centralisé de l'éducation. Quatre facteurs expliqueraient les raisons pour lesquelles l'éducation a été centralisée. Il s'agit de 1) la normalisation, 2) l'urbanisation, 3) le raisonnement scientifique et 4) la bureaucratisation. Ceux-ci se justifient ainsi : 1) la *normalisation* : l'essor de l'éducation à travers le monde aux XIXe et XXe siècles est allé de pair avec la présence de gouvernements forts qui ont cherché à normaliser le contenu et les processus de la scolarité jusque là contrôlé par les communautés qui en avaient pris le contrôle en poursuivant leurs propres objectifs. En d'autres termes les gouvernements ont assumé le contrôle de l'éducation autrefois exercé par des unités diverses non gouvernementales, le contrôle de l'éducation a fini par être plus centralisé qu'avant ; 2) l'*urbanisation* : la centralisation de la gestion de l'éducation a progressé au même rythme que la croissance démographique et l'urbanisation.

L'essor des villes a permis la construction des vastes groupes scolaires capables d'offrir un large éventail de disciplines ; 3) le *raisonnement scientifique* : à partir des années 1920, l'éducation a été soumise aux mêmes principes de « gestion scientifique » que les grandes entreprises. La science a légitimé les « meilleures pratiques » que devaient adopter tous les établissements scolaires et 4) la *bureaucratisation* : la normalisation, pensait-on, ne pouvait s'opérer que dans un système doté d'un seul organe de décision autrement dit sous un régime de gestion centralisé.

Dans le même sens, ils identifient trois facteurs principaux qui justifient l'intérêt croissant pour le transfert de compétences dans le secteur de l'éducation à partir de 1970. Ce sont : 1) le nouveau modèle politico-économique en faveur d'un processus de décision soumis à la loi du marché (qui a eu pour effet de consolider les groupements sociaux) et de l'encouragement des organisations non-gouvernementales (ONG) ; 2) l'accroissement des effectifs, l'incapacité des bureaucraties centralisées à maintenir la qualité de l'enseignement et le mécontentement croissant de l'opinion publique et 3) l'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui ont permis d'intensifier le contrôle des systèmes éducatifs avec une gestion décentralisée.

De son côté Saint-Pierre (2004), estime que l'étude du concept de décentralisation en éducation s'apparente à l'étude du processus de redistribution du pouvoir dans les organisations (Hall, 1999) qui peut être traité selon quatre perspectives, soit sur les plans : 1) *participatif* : l'efficacité du processus de décentralisation sera proportionnel au niveau de participation et au nombre de groupes qui s'y sont investis ; 2) *politique* : la mise en place d'un processus de gestion décentralisé engendre une redistribution du pouvoir dans les organisations ; 3) *structurel* : les structures décentralisées offrent une plus large participation à certaines décisions, une augmentation de la visibilité, une contribution de certains postes à la base de l'organisation, plus de flexibilité dans la réponse aux demandes de l'environnement et plus de rapidité dans la prise de décision et 4) de *l'efficacité organisationnelle* : la décentralisation apparaît plus favorable au succès de l'organisation lorsqu'il existe un haut taux de compétition. Elle s'applique davantage à des contextes de turbulence et de non-stabilité de l'environnement et elle opère

mieux en période de croissance, contrairement à la centralisation qui fonctionne mieux en période de contraction.

Ainsi la décentralisation se traduit par le transfert de compétences de certains décideurs vers d'autres décideurs. Selon Pelletier (2001), Barroso (2000) et McGinn et Welsh (1999) les processus de décentralisation les plus avancés s'opèrent de différente façon. Ces derniers prétendent qu'il existe trois critères sur lesquels on se fonde pour déterminer qui est le groupe d'agents sociaux le mieux qualifié pour se voir attribuer un pouvoir de décision en matière d'éducation. Ce sont : 1) la légitimité démocratique, 2) la légitimité professionnelle et 3) la légitimité du marché.

2.1.3.1.1 La légitimité démocratique

McGinn et Welsh (1999), définissent la légitimité démocratique comme étant le processus de décentralisation qui confie la gestion de l'éducation à des représentants politiques, démocratiquement élus en fonction des attentes des différents groupes sociaux. Dans un tel contexte, le pouvoir de décision résulte de la fonction et non des compétences réelles des élus. « Les personnes sélectionnées n'ont besoin d'être *expertes* ni en éducation, ni en gestion. Le pouvoir est inhérent à la fonction et non aux compétences propres à celui ou celle qui occupe le poste » (p. 32). Pour Pelletier (2001), dans une réforme de décentralisation basée sur la légitimité démocratique, les autorités élues s'imposent très souvent aux autorités professionnelles qu'elles qualifient dans un sens péjoratif de « technocrates ».

McGinn et Welsh (1999) soutiennent que dans un projet de décentralisation qui privilégie la légitimité démocratique, les objectifs des réformes s'orientent davantage vers une plus grande expression des valeurs démocratiques. Dans cette forme de gouvernance, les membres de la société civile possèdent un plus grand pouvoir grâce à leur droit de vote. Cependant, ils considèrent que le succès de la gestion autonome des écoles (GAE) établie en fonction de la légitimité démocratique dépend de l'aptitude des administrateurs à maintenir la participation collective aux prises de décisions. L'arbitrage entre les groupes rivaux devient une tâche prioritaire de l'administrateur (Rugh et Bossert, 1998). Ce qui fait dire à McGinn et Welsh (1999) que « le chef d'établissement n'est plus considéré comme un professeur

principal ou comme celui qui fait le lien avec l'administration centrale, il devient un animateur de la société civile » (p. 35).

Bref, selon eux les réformes fondées sur la légitimité démocratique sont applicables dans des États « forts » autrement dit dans des sociétés où le partage du pouvoir avec les collectivités locales ne risque pas d'aboutir à la déstabilisation du gouvernement central.

2.1.3.1.2 La légitimité professionnelle

À l'opposé de la gouvernance politique, la légitimité professionnelle se fonde sur les aptitudes et le professionnalisme dans l'attribution des postes d'autorité. Cependant McGinn et Welsh (1999) nous rappellent que le pouvoir des experts est toujours placé sous le contrôle politique, tout particulièrement dans les régimes démocratiques.

« L'éducation est considérée presque partout comme une activité qu'il vaut mieux laisser aux mains de spécialistes, à des personnes ayant acquis une formation, des compétences et des connaissances spécifiques. Celles qui n'ont aucune spécialité peuvent à l'occasion être consultées, mais le but de cette consultation est le plus souvent de légitimer l'exploitation continue du système par des professionnels » (p. 38).

Dans un contexte de gouvernance fondée sur le professionnalisme, Pelletier (2001) et McGinn et Welsh (1999), définissent les professionnels comme des individus qui ont acquis leur savoir par la science et par le biais de la formation ou d'un enseignement spécialisé. Seules les aptitudes professionnelles, notamment les capacités acquises et reconnues nécessaires à l'exercice d'une fonction, doivent prévaloir dans le choix des autorités pour les différents postes.

La légitimité professionnelle repose donc sur la remise aux spécialistes, détenteurs d'une compétence professionnelle, d'une plus grande marge de manoeuvre dans la définition et l'exécution de leur travail. Dans le champ éducationnel, les professionnels sont en général les cadres ou les professionnels (planificateurs, psychologues et autres) et les enseignants. Ces personnes qualifiées sont celles qui doivent participer à la gouvernance de l'éducation dans les organes décentralisés.

Dans l'optique du critère de la compétence professionnelle, Murphy et Beck (1995) considèrent que les réformes se distinguent selon que l'autorité est conférée uniquement aux chefs d'établissement (contrôle administratif), ou qu'elle inclut le corps enseignant (contrôle professionnel). Certains auteurs (Hanson, 1995 et Charuest, 2001) constatent toutefois que les systèmes qui pratiquent la *gestion autonome des écoles* (GAE) depuis un moment montrent, que les enseignants ont de plus en plus de mal à supporter la surcharge de travail qu'impose la participation aux prises de décision. Le pouvoir des chefs d'établissement s'en trouve souvent renforcé à double titre. Dans certains cas, les professeurs sont tellement démotivés qu'ils refusent la possibilité d'être élus principal par leurs collègues. Ce qui fait dire à Pascoe et Pascoe (1998) que d'une part, les agents extérieurs cherchent une seule et unique personne (le principal) à qui confier cette responsabilité et que d'autre part, le gouvernement central reprend parfois le contrôle aux enseignants pour le donner aux principaux. Néanmoins, Pelletier (2001) présume que la légitimité professionnelle se manifeste davantage dans un esprit pluriel en ce sens qu'elle concerne très souvent des équipes ou groupes d'individus structurés.

Selon McGinn et Welsh (1999), plusieurs études indiquent que l'autonomie des entités gérées par des experts est plus grande et plus importante, notamment dans les pays dotés d'une fonction publique permanente comme le Canada, les États-Unis, l'Australie et dans une certaine mesure la France. Dans ces États, les experts sont quasiment libres de toute ingérence politique et ils fondent leur décision sur la meilleure réponse à chaque question et la meilleure solution à chaque problème. En effet, selon cette perspective, plusieurs auteurs (McGinn et Welsh, 1999; Pelletier, 2001 et Murphy et Beck, 1995) soutiennent que l'éducation doit être « apolitique » et que les décisions éducatives doivent se fonder sur la recherche et l'analyse des politiques publiques. Les auteurs de ce courant de pensée estiment que le rôle du politique est de définir les règles devant régir l'application des connaissances des professionnels.

Par ailleurs, les mécanismes de contrôle d'une décentralisation fondée sur la légitimité professionnelle, constate Pelletier (2001), reposent sur la normalisation des qualifications, par la formation continue et l'ajustement mutuel, de sorte qu'au sein des établissements scolaires le pouvoir de décision est confié à la direction de l'établissement. Mais ce type d'administration exige que les directeurs d'écoles aient des compétences

élargies en gestion scolaire et dans le domaine pédagogique. De plus, ces derniers doivent instaurer un climat de confiance entre la direction, le personnel enseignant, les parents d'élèves et les différents acteurs concernés par les questions éducatives.

Dans une gouvernance basée sur la légitimité professionnelle selon Koffi, Laurin et Moreau (2000), l'autorité découle « du savoir-faire, des relations et de l'expertise. Elle met l'accent sur l'esprit d'initiative, la création, la recherche, l'innovation en même temps que sur l'efficacité ». Dans une telle démarche, selon ces auteurs, ni le statut encore moins le territoire ne doit constituer une source d'autorité. Les mécanismes de contrôle dans cette orientation sont la supervision directe et l'évaluation des performances, de l'établissement et des enseignants.

2.1.3.1.3 La légitimité du marché

Le courant idéologique qui prône la gestion du système éducatif selon les règles de l'économie de marché rejette le monopole de l'État dans le domaine de l'éducation. Selon McGinn et Welsh (1999) il existe trois façons de créer un mécanisme de marché dans le cadre de l'enseignement public. Ce sont : 1) par des mécanismes qui permettent aux consommateurs d'inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix (*écoles de quartier*), 2) par le financement public d'un enseignement alternatif (*écoles à charte*) et 3) grâce au financement de l'enseignement alternatif par les ONG. Ils définissent le marché à partir de l'existence de trois conditions : 1) la diversité dans la qualité et le contenu de l'enseignement est réelle, 2) les consommateurs sont informés des options et 3) les consommateurs sont capables de choisir parmi ces options.

Cette définition du courant néo-libéral en éducation suppose « qu'il n'y a pas de marché si toutes les écoles publiques sont les mêmes et si les écoles privées suivent le programme scolaire national et ont les mêmes enseignants que les écoles publiques. (McGinn et Welsh, 1999, p. 46). Il doit exister un enseignement diversifié, en somme une variation des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement et de la qualité des enseignants ; sans oublier que les parents doivent être informés des multiples possibilités offertes afin de leur permettre de choisir en toute connaissance de cause la scolarité de leurs enfants. Les établissements scolaires sont gérés par des groupes communautaires ou des associations de parents d'élèves. Du point de vue du

marché, le concept *consommateur* renvoie à toutes les personnes concernées par l'éducation. Le consommateur ou l'utilisateur peut être l'élève, les parents ou tuteurs d'élève. Les responsables des collectivités locales, régionales ou des particuliers ayant des intérêts à défendre en éducation.

Quelques partisans de la doctrine libérale (Patrinou et Ariasingham, 1997) font une distinction entre la gestion de l'éducation et le libre choix des parents d'élèves. Pour eux, l'État peut exiger la scolarisation de tous les enfants, mais ne doit pas imposer le choix de l'école aux parents. Les parents sont les seuls sensés savoir quelle école répond à leurs aspirations et aux besoins de leurs enfants. En effet, selon Pelletier (2001) et McGinn et Welsh (1999) cette nouvelle tendance pose comme postulat que seuls les parents d'élèves, considérés comme des consommateurs, sont habilités à réguler de façon efficace les prestations de services scolaires. Ils doivent, par conséquent être informés régulièrement des résultats et des performances de leur enfant et de l'établissement scolaire fréquenté par celui-ci. La première préoccupation des gestionnaires, dans un système de marché, est d'offrir le type d'enseignement qui correspond davantage à la forte demande et à un coup moindre pour que chaque établissement puisse s'autofinancer.

Ce courant d'opinion acquis à la cause du principe du marché considère que les professionnels et le politique n'ont pas les connaissances requises pour satisfaire les besoins de tous ceux que l'éducation doit servir. Ainsi, les adeptes de ce courant de pensée considèrent que le principe du marché demeure le meilleur moyen pour connaître, non seulement les besoins des parents, mais également d'en savoir plus sur leur appréciation, notamment leur degré de satisfaction par rapport au système éducatif.

« Dans un système de marché, la première tâche des gestionnaires est d'offrir le type d'enseignement qui correspond à la plus forte demande et qui représente le plus faible coût de production. Si l'école veut s'autofinancer, la forme d'éducation la plus souhaitable est définie par le type d'éducation que les consommateurs ont le désir d'acheter. Cela veut dire que le marketing, c'est-à-dire l'identification et la stimulation de la demande parentale qui peut être fournie le plus efficacement par l'organisation, devient une tâche prioritaire du gestionnaire (McGinn et Welsh, 1999, p. 54).

Par contre, l'approche client, malgré sa grande liberté de choix, peut conduire à des exclusions et à des iniquités. En effet, les écoles « réputées » instaurent une sélection des élèves désireux de s'y inscrire et excluent de fait les élèves jugés faibles.

Bref, le choix se présente sous deux formes, le secteur public et le secteur privé. Choisir le secteur public équivaut à adopter le critère de la légitimité démocratique. Le secteur privé accorde plus de liberté aux parents, mais est rarement organisé de manière à développer la capacité de la communauté à mener une action collective. Le rôle des dirigeants est plus astreignant dans les deux cas, car ils doivent être aptes à concevoir et à structurer de nouvelles formes d'enseignement, le faire avec les enseignants et dans certains cas avec les membres de la collectivité tout en surveillant les dépenses et en cherchant des revenus (McGinn et Welsh, 1999).

En somme, nous pouvons dire, à la suite de Pelletier, que les processus de décentralisation cherchent très souvent un équilibre entre les trois sources de légitimité, car, si une trop grande légitimité démocratique peut entraver les actions du pouvoir central, une forte légitimité professionnelle peut rendre le système éducatif imperméable à son environnement et une forte légitimité du marché pourrait entraîner une grande disparité et une iniquité significative dans l'offre éducative.

2.1.3.2 Nature de la décentralisation en éducation

En administration de l'éducation, la décentralisation se définit comme le « processus par lequel l'État confie la direction et la gestion de l'enseignement à des pouvoirs régionaux ou locaux, sous la réserve d'une loi qui détermine les cadres et les principes généraux ». La décentralisation peut donc être définie comme une délégation formelle de l'autorité, de la responsabilité de prise de décision à des niveaux hiérarchiques inférieurs. Elle s'accompagne d'une mise à disposition des ressources nécessaires pour l'accomplissement des responsabilités transférées.

En Angleterre et au pays de Galles, on parle de *gestion locale des écoles et d'écoles subventionnées*. En Australie (Victoria), il est question d'*écoles du futur* ou de *meilleures écoles*. Au Canada, il s'agit de *budgetisation au niveau de l'école*, alors

qu'au Québec et à Los Angeles il est question de *gestion autonome des écoles* (GAE). En Alberta, l'approche est dite *prise de décisions au niveau de l'école* (*school-site decision-making*). En Nouvelle-Zélande on introduit les *chèques d'éducation* et aux États-Unis on voit des *écoles à charte* ("*charter school* "). En France, il est question d'établissements publics locaux d'enseignement (EPLE).

Les auteurs Koffi, Laurin et Moreau (2000), nomment la nouvelle forme de décentralisation en éducation, la « *Gestion centrée sur l'École* (GCE) », communément appelée en anglais « *School Based Management* » ou « *School Site Management* ». Dans cette forme de gestion, l'école est considérée comme une entité unique ayant une relative autonomie. Les décisions sont prises par un ensemble d'acteurs comme : le directeur, les enseignants, les professionnels non enseignants, les parents d'élèves et quelquefois avec les élèves. Ils estiment que la gestion centrée sur l'école « est un système d'administration dans laquelle l'école est l'unité principale de la prise de décision en éducation ». Dans un même sens, ils considèrent la gestion centrée sur l'école comme une forme de décentralisation administrative qui confie au milieu et au personnel des écoles le pouvoir et l'autorité pour la prise de décision. Abu-Duhou, (1999), définit également la GCE comme une forme administrative visant à modifier l'équilibre du pouvoir entre le système éducatif, les autorités locales et l'État. Elle favorise une autonomie scolaire contre la responsabilité auprès de l'État.

2.1.3.3 But de la décentralisation en éducation

En ce qui concerne les raisons fournies pour justifier la décentralisation, mentionnons : 1) la critique du traitement impersonnel des usagers et l'ignorance de la réalité des situations concrètes ; 2) la difficulté de traiter avec les valeurs de base telles la justice, l'efficacité, la qualité, l'innovation et enfin ; 3) l'inefficacité d'une structure centralisée provoquant un fonctionnement bureaucratique.

De leur côté, McGinn et Welsh (1999) présument que la décentralisation a été proposée pour : 1) améliorer directement l'éducation en tant que telle, 2) améliorer le fonctionnement du système éducatif, 3) diversifier les sources de financement et augmenter les crédits, 4) profiter essentiellement au gouvernement central et 5) profiter essentiellement aux autorités locales. Ils considèrent aussi que les objectifs

de la décentralisation réfèrent à trois motifs particuliers, soit des motifs : 1) *politiques* : pour augmenter la participation au processus décisionnel des groupes qui en ont été ou qui prétendent en avoir été exclus dans le passé ; 2) *financiers* : le gouvernement central ne veut pas ou ne peut pas octroyer des fonds pour répondre à la demande d'éducation et ; 3) *d'efficience* : induits de l'idée qu'un plus grand pouvoir de décision local fera baisser le coût de production d'une unité d'*output*.

L'objectif de la GCE est l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle permet, selon Abu-Duhou (1999), un transfert des ressources au niveau des écoles avec en échange une plus grande exigence et de meilleurs résultats. L'élève demeure au centre de ces nouvelles formes d'organisation du système éducatif. La structure comporte, très souvent, trois paliers : le ministère, l'entité intermédiaire et le niveau local (établissement scolaire). L'auteur poursuit en précisant que dans une GCE, la décentralisation porte sur :

- le savoir, telles que les décisions liées aux programmes scolaires ;
- la technologie : à savoir les décisions concernant les moyens d'apprentissage et d'enseignement ;
- le pouvoir : décentralisation du pouvoir de décision ;
- le personnel : recrutement des ressources humaines et gestion de leur carrière ;
- les finances comme la gestion des crédits.

Il décrit l'école à charte comme une réforme qui met l'accent sur l'enseignement (pour les élèves, les parents et les maîtres), la décentralisation, l'équilibre entre l'autonomie et la responsabilité, et un système soumis aux lois du marché. Il s'agit d'une autonomie administrative, financière et éducative.

2.1.3.4 Structure de la décentralisation en éducation

Abu-Duhou (1999a), distingue deux types de GCE en éducation : la « décentralisation administrative » et la « gestion sur le site ». Dans la « décentralisation administrative », le bureau central détermine les tâches qui sont transférées au niveau de l'école. L'autorité déléguée vers le bas est limitée et elle entraîne une obligation de rendre compte au centre. Dans le second groupe, soit la « gestion sur

site », les différents acteurs (parents, enseignants, directeurs d'école) établissent leurs priorités, élaborent leurs programmes scolaires, gèrent le budget, recrutent et licencient (au besoin) le personnel. Le pouvoir de décision est local et la responsabilité orientée vers la communauté que dessert l'école.

Koffi, Laurin et Moreau (2000), distinguent trois grandes familles de GCE. Le premier modèle de gestion est appelé « contrôle par la communauté ». Il suggère un transfert du pouvoir aux parents et est similaire au deuxième type de gestion de la classification faite par Abu-Duhou : la « gestion sur le site ». La deuxième forme de gestion selon la classification de ces auteurs accorde la priorité aux personnels enseignants dans la prise des décisions administratives. Cette forme d'organisation scolaire fonctionne à partir de comités composés de plusieurs acteurs sociaux et dont la majorité des sièges est réservée aux enseignants. Le dernier modèle de GCE, place l'autorité de gestion entre les mains du directeur d'établissement. Dans ce contexte, la participation des enseignants et de la communauté se limite à de simples consultations.

2.1.3.5 Fonctions de la décentralisation en éducation

La régulation peut se faire de différentes façons selon le type de décentralisation et les degrés d'autonomie. Elle est essentielle à la recherche de l'efficacité, de l'efficience et de la responsabilisation dans un contexte de décentralisation. De nombreux auteurs, (Galbraith, 1985, Mintzberg, 1982, Bournonville, 1998 et Pelletier, 2001), identifient trois grands mécanismes de régulation et de coordination de l'action des entités décentralisées. Parmi ces mécanismes permettant le contrôle des activités dans une organisation, il y a : 1) la supervision directe; 2) la standardisation, caractérisée par la normalisation des qualifications, du travail et des résultats et enfin 3) l'ajustement mutuel.

2.1.3.5.1 La supervision directe

La supervision directe, se définit comme un mécanisme de coordination par lequel une personne se trouve investie de la responsabilité du travail des autres. Le responsable ou l'autorité officielle donne des instructions et contrôle le travail des personnes placées sous sa responsabilité administrative (Mintzberg, 1982). Dans un même sens Pelletier

(2001) considère la supervision directe comme un encadrement de proximité exercé par un conseiller, un directeur ou un inspecteur.

2.1.3.5.2 La standardisation

La standardisation renferme trois modes de normalisation : la normalisation du travail, des qualifications et des résultats. 1) La normalisation du travail porte sur le contenu du travail et concerne la spécification des normes d'exécution des tâches. En éducation cela correspond aux programmes d'études, aux grilles horaires, à l'homologation des manuels scolaires, du matériel didactique en général et aux procédures administratives. 2) La normalisation des qualifications permet de spécifier la formation des personnes qui seront chargées de l'exécution des tâches futures pour lesquelles elles sont recrutées et formées. Mais, cette normalisation des qualifications doit se poursuivre après la formation initiale dans le cadre d'une formation continue afin de maintenir la compétence des employés. 3) La standardisation des résultats permet une normalisation des résultats et de la performance à atteindre. En éducation, constatent McGinn et Welsh (1999) et Pelletier (2001), cela se traduit par l'intérêt grandissant de l'évaluation des établissements, le développement d'indicateurs de performance et de tests standardisés au niveau national ou entre plusieurs pays dans certaines disciplines comme les matières scientifiques (mathématiques, informatique, la chimie, etc.) et autres disciplines ayant un intérêt certain pour le monde de l'emploi ou les différentes communautés.

2.1.3.5.3 L'ajustement mutuel

L'ajustement mutuel permet une plus grande flexibilité des organes décentralisés. C'est une méthode de coordination du travail au niveau local ou du personnel enseignant. Au niveau de l'éducation, l'ajustement mutuel offre la possibilité de modifier et d'ajuster avec discernement les normes énoncées.

Ces méthodes de régulation se manifestent de façon différente selon les types de décentralisation. De façon générale le choix du type de décentralisation est déterminé par trois critères. Ces trois critères : l'efficacité, l'efficience et la responsabilité dictent la politique de décentralisation intimement liée à la nature et aux modes de régulation. Dans une déconcentration, les modes de régulation les plus usités sont la supervision directe et la normalisation des tâches. Pelletier (2001) considère que la régulation dans ce type de transfert correspond davantage à l'encadrement

administratif traditionnel. Par contre, dans une privatisation, l'autonomie est plus grande en ce sens que la normalisation des résultats et l'ajustement mutuel sont les modes de régulation privilégiés. Alors que, dans une dévolution, la normalisation des résultats constitue le mode de régulation le plus dominant. Les autres modes de contrôle sont présents mais à des degrés moindres.

Avant de conclure ce chapitre, évoquons tout de même la critique de Crozier (1977) à l'égard de la rigueur des contrôles du pouvoir public. En effet, cet auteur considère que la régulation étatique est souvent plus mauvaise, parce qu'elle est rigide et pesante. Il suggère une régulation fondée sur des règles simples permettant une plus grande autorégulation des systèmes d'organisation et de gestion. Les mécanismes de coordination sont de toute évidence, déterminants dans le fonctionnement adéquat des structures décentralisées. Ils peuvent par exemple, dans bien des cas, réduire l'autonomie des membres au sein des structures éducatives décentralisées.

En somme, la décentralisation des affaires publiques est une technique de gestion qui rapproche l'État de ses « clients » ou des usagers, selon les courants de pensée. Koffi, Laurin et Moreau (2000, p. 41) sont du même avis et considèrent que la décentralisation est un « processus par lequel la gestion de l'école est confiée aux autorités ou aux acteurs scolaires, qui sont plus près de la réalité de l'école et la vivent quotidiennement ».

2.1.3.6 Décentralisation et néolibéralisme

La décentralisation de l'administration et du financement de l'éducation constitue l'essentiel des réformes associées au courant néo-libéral. Cela s'explique en grande partie par l'incidence du phénomène de la mondialisation sur les systèmes éducatifs des différents pays. Les réformes suggérées par cette nouvelle tendance accordent une importance particulière aux dimensions financière, qualitative et communautaire de la gestion des écoles. Par ailleurs, ces nouvelles réformes administratives, remarque Carnoy (1999), sont favorables à un enseignement de qualité. Pour cet auteur, l'enseignement gagne en qualité parce que « les autorités éducatives se sentent - et sont jugées - responsables des services éducatifs ». Manifestement, la

qualité des contenus d'enseignement demeure l'une des principales préoccupations des choix de décentralisation qui intègrent la nouvelle dynamique de décentralisation de type néo-libéral. La décentralisation devient un moyen qui concourt à « l'augmentation de la productivité de l'éducation », grâce particulièrement à la gestion locale et à l'autonomie financière. Dans un même ordre d'idées, il soutient que lorsque les parents « se sentent davantage concernés » par les questions éducatives, les enseignants et les administrateurs font un meilleur travail.

De façon générale, les perspectives de changements prônées par la nouvelle vision du rôle de l'État ont donné naissance à de nouvelles formes de décentralisation. Ces différentes pratiques peuvent être regroupées selon leurs objectifs fondamentaux. Selon Carnoy (1999), il existe essentiellement trois types de réformes associées à la décentralisation : 1) les réformes fondées sur la compétitivité, 2) celles basées sur des impératifs financiers et 3) les réformes fondées sur l'équité.

2.1.3.6.1 Les réformes fondées sur la compétitivité

Les réformes fondées sur la compétitivité visent l'amélioration du niveau d'apprentissage des jeunes actifs, particulièrement. Elles cherchent à améliorer les qualités des contenus d'apprentissage à chaque niveau du cursus scolaire. Les réformes de cette nature privilégient la décentralisation, les normes éducatives, la gestion rationnelle des moyens éducatifs et l'amélioration du niveau de recrutement et de formation du personnel enseignant.

La gestion basée sur la décentralisation cherche à accroître le contrôle des communautés locales sur les programmes et les méthodes d'enseignement. Il s'agit là d'un mouvement qui prône une gestion proche du citoyen et appelé « mouvement communautaire » par rapport aux autres courants tels que le courant financier. Pour Hufty (1998) les adeptes d'une telle approche rejettent l'individualisme au profit d'une gestion communautaire. Les adeptes d'un contrôle des communautés locales sur l'éducation, suggèrent l'adoption du *libre choix de l'école* et de la privatisation des services éducatifs. Pour les partisans du libre choix, les menaces de retrait des enfants des écoles non productives peuvent motiver les enseignants et les directeurs d'écoles à améliorer la qualité de l'école. La privatisation, pour ces adeptes grâce à la concurrence entre les

écoles, conduit nécessairement à une plus grande responsabilité et, partant, améliore la qualité également de l'école (UNESCO, 1993).

En ce qui concerne les réformes axées sur la compétitivité, des normes éducatives sont établies par le pouvoir central. Ces normes concernent les contenus d'enseignement, et les exigences pour les examens scolaires qui déterminent un niveau d'apprentissage qu'un enseignement est censé permettre à tout apprenant d'atteindre. Dans cette approche de gestion en éducation, une attention particulière est portée sur la gestion des moyens éducatifs. Pour accroître la productivité et la compétitivité des établissements scolaires, de nouvelles ressources (livres scolaires) sont injectées dans les écoles avec en retour une amélioration des résultats scolaires. Finalement, la dernière innovation des réformes axées sur la compétitivité et la décentralisation, favorise un plus grand niveau de recrutement et de formation des enseignants.

2.1.3.6.2 Les réformes fondées sur les impératifs financiers

Quant aux réformes fondées sur les contraintes financières, elles visent la réduction des dépenses publiques d'éducation. Elles ont recours à la privatisation, à l'augmentation du nombre d'élèves par classe comme moyen pour réduire le coût financier par élève et un financement important du système éducatif primaire ou fondamental au détriment des études supérieures. Les ménages doivent payer, à titre privé, une part importante des frais de scolarité.

2.1.3.6.3 Les réformes fondées sur l'équité

Enfin, la troisième et dernière forme de gestion favorise l'équité. Cette dernière forme de gestion considère, comme la réforme fondée sur les impératifs financiers, qu'il faut financer l'enseignement de base. Les adeptes d'une telle réforme, estiment que le financement des études supérieures équivaut à l'octroi d'une subvention pour les couches sociales les plus aisées au détriment des pauvres. L'enseignement du premier degré se trouve privilégié et notamment les populations rurales et les femmes.

En somme, l'intérêt pour les nouvelles formes de décentralisation réside dans la distinction entre le politique et l'administratif, la réduction du champ de compétence de l'État, l'attribution d'une plus grande autonomie aux établissements éducatifs visant une

amélioration de la qualité de l'enseignement et de meilleurs résultats scolaires. Ce qui fait dire à Labelle et Saint-Germain (2001, p. 11) que :

« Peu importe l'origine de la décentralisation, qu'elle soit une réponse organique à la multiplicité des rapports de forces ou une réponse fonctionnelle du système qui veut répondre à des exigences de mondialisation, force est de constater que les résultats peuvent prendre deux directions. La première est un affrontement au niveau du terrain sur les orientations et les actions à entreprendre. Les acteurs peuvent alors tenir *mordicus* à leurs positions alors qu'elles sont, fondamentalement, irréconciliables. Il ne peut s'en suivre que la paralysie du système. La seconde est l'imposition, par le pouvoir central, d'une obligation de résultats sans qu'il y ait une obligation de moyens. L'obligation de résultats est accompagnée d'un ensemble prescriptif, les affrontements entre les acteurs devant alors se dérouler dans des cadres dans des espaces bien identifiés. Sans aller jusqu'à la pseudo-participation, on peut dire qu'il s'agit d'une participation contrôlée ».

En conclusion, toute forme de décentralisation implique une délégation de pouvoir et toute décentralisation s'effectue selon trois principes (subsidiarité, supériorité et serviabilité). Le principe directeur de subsidiarité veut qu'une organisation est mieux gérée lorsque l'autorité disposant du pouvoir de décision se trouve « aussi près que possible » du lieu de l'action, en ce qui nous concerne, l'école. La condition préalable « aussi près que possible » réfère à l'influence des variables culturelles, des ressources et des capacités sur l'exercice du pouvoir. Si un groupement local ne veut pas, n'est pas prêt ou n'a pas les moyens nécessaires, la décentralisation ne parviendra pas à atteindre les objectifs qui lui ont été fixés. Disons simplement que la plupart des systèmes éducatifs peuvent profiter du transfert de compétences uniquement si de bonnes conditions sont réunies.

Peu importe le bien-fondé sur lequel on se base pour déterminer le groupe d'experts le mieux qualifié pour assumer le pouvoir de décision en matière d'éducation, il demeure qu'en général et dans des conditions adéquates, une décentralisation fondée sur la légitimité démocratique est préconisée parce qu'elle est fondamentalement *inclusive*, alors que les autres approches sont *exclusives*, restreignant le pouvoir à un petit nombre. Les organisations démocratiques sont les mieux placées pour utiliser pleinement les capacités de leurs membres, maintenir un degré élevé de motivation et pour soutenir des formes organisationnelles plus complexes. Toutefois, il y a des cas où le critère de la compétence professionnelle

est plus approprié. La décentralisation des experts est probablement la meilleure stratégie à adopter si le but est de réduire les disparités qualitatives tout en optimisant les performances scolaires. Cependant, si le but est d'optimiser la participation collective au processus de décision, la décentralisation politique est la meilleure stratégie à suivre. Cette participation ne produit sans doute pas plus de variété dans les types d'éducation offerts et augmente les variations dans la qualité de l'enseignement. La stratégie de marché est la plus indiquée si le but est de créer des centres d'excellence. Le type d'approche à adopter dépend du contexte. La décision sur le choix de l'approche est donc stratégique, fondée sur le principe de la subsidiarité, c'est-à-dire sur la plus grande décentralisation possible aux entités les plus proches de la personne.

Autant de considérations qui ont nécessairement un impact sur les compétences attendues du gestionnaire scolaire et qui impliquent que les directions d'établissement d'enseignement doivent démontrer des compétences diversifiées.

2.2 Concept de compétence

Dans cette section nous nous proposons de circonscrire le concept de compétence en le traitant sous trois angles particuliers. Premièrement, au sens général du terme, puis au sens de compétences du gestionnaire public et enfin au sens des compétences du gestionnaire de l'éducation.

2.2.1 Compétence au sens général

Le terme compétence sera traité en précisant la définition, le but, la structure et les fonctions de ce concept.

2.2.1.1 Définition de compétence

Pour Gauthier et Tardif (2000), une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». On peut

appeler « compétence » le savoir-faire au travail. Les compétences ou les savoir-faire sont des modalités pratiques d'utilisation des connaissances appliquées dans des situations appropriées, par des comportements et des attitudes typiques au regard de finalités d'une tâche précise. Cependant, Le Boterf (1994) précise qu'il ne saurait y avoir de compétence là où il n'y a pas transaction. « Les savoirs et savoir-faire n'acquièrent le statut de compétence que lorsqu'ils sont communiqués et échangés. Cette communication est nécessaire pour fournir la connaissance contextuelle indispensable » (p. 41).

Pelletier (1996), quant à lui, considère qu'une compétence est « une habileté, un savoir-faire, susceptible d'être mobilisé par l'acteur pour l'intervention ». Cependant, selon Bourgault *et al.* (2003), si les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être composent les compétences selon la documentation spécialisée, il n'y a pas de frontière imperméable entre ces composantes : la façon de rédiger un élément peut faire passer un savoir à un savoir-être. Les compétences ou leurs composantes ne sont évidemment pas toujours exigées avec la même intensité selon les situations de gestion : le niveau de gestionnaire, la nature de l'unité administrative (de conseil, de soutien ou d'exécution) et le contexte affecteront l'utilité d'une compétence particulière ou de ses éléments.

De son côté Noiseux (1998) fait la distinction suivante entre les concepts d'*habileté*, de *capacité* et de *compétence*. Pour lui les habiletés sont :

« Comme les éléments constitutifs de la base de données d'un système expert dans lequel plus les éléments sont parfaits, plus le système fonctionne. De fait, en étant très fonctionnelles et en servant d'habilitation à l'apprenant, les connaissances sont d'autant plus capables de faciliter la construction des représentations et leur traitement de même que de répondre aux sollicitations des structures de contrôle des savoir-faire psychologiques » (p. 540).

Il identifie cinq domaines d'habiletés, soit : 1) les habiletés intellectuelles ; 2) les habiletés mentales ; 3) les habiletés socio-affectives ; 4) les habiletés stratégiques et 5) les habiletés psychomotrices. Il associe les « capacités » aux « habiletés » en indiquant que les premières sont « des assemblages de différentes habiletés ». À cet effet, il précise que :

« Le montage d'un assemblage est fonction de l'état de problème en cause et des savoirs conditionnels qui le définissent, tandis que les habiletés sont

sélectionnées pour leur contribution à comprendre les conditions et à constituer l'action à entreprendre qui découle des mêmes conditions. Les capacités sont dites *spécifiques* lorsqu'elles résultent de l'assemblage d'habiletés et *génériques* lorsque l'assemblage dont elles proviennent est constitué à la fois de capacités déjà instituées et d'habiletés sélectionnées en vue de contribuer à l'action à accomplir » (p. 542).

Jamais totalement maîtrisées, écrit Noiseux (1998), les capacités n'en demeurent pas moins présentes à un certain degré de perfection dans l'agir, le penser et le sentir. Il est donc possible de les améliorer grâce à la qualité des expériences à vivre. Il identifie 22 capacités fondamentales regroupées en six domaines soit les capacités d'ordre : 1) *socio-relationnel* : interagir, être empathique, être tolérant, s'engager ; 2) *pratique et méthodologique* : résoudre un problème, concevoir et réaliser un projet, prendre une décision, s'appliquer, s'informer et gérer les éléments dans l'espace et le temps ; 3) *instrumental* : comprendre, inférer, caractériser et catégoriser, prendre conscience, juger et intégrer ; 4) *expérientiel* : détecter les signaux d'erreur, s'adapter et valoriser l'expérience ; 5) *communicationnel* : s'exprimer et rendre compte et ; 6) *personnel* : déployer certaines conduites

Enfin, Noiseux (1998), définit le concept de *compétence* comme étant : « un savoir-agir dans un savoir-faire face à certains problèmes ». Pour lui, le terme compétence appelle celui d'expertise qui est, en quelque sorte, le summum de la compétence. À cet effet il écrit : « chaque compétence met en jeu plusieurs capacités et habiletés érigées en système de comportements pour convenir à des situations données et permettre d'arriver à des solutions des plus efficaces » (p. 534). Il considère la compétence de chacun des neuf universaux anthropologiques qui font les dimensions de notre *humanité* comme étant : 1) s'accomplir dans un sens éthique et esthétique, 2) créer, 3) s'organiser, 4) communiquer, 5) agir, 6) apprendre, 7) mémoriser, 8) penser et 9) être présent à soi et à autrui par la conscience.

Bref, nous pouvons dire, à l'exemple de Le Boterf (1994), que la compétence n'est pas une simple addition de savoirs partiels. « Le bon manager n'est pas celui qui applique en toute circonstance le même comportement : il sait moduler sa

stratégie de management, en fonction des situations qu'il rencontre » (p. 24). Pour lui, posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources et toute compétence, pour exister, suppose le jugement d'autrui.

2.2.1.2 But des compétences

Être compétent, c'est donc être capable d'utiliser et d'appliquer des procédures pratiques appropriées dans une situation de travail concrète. Savoir-faire, c'est maîtriser jusqu'à un certain point une pratique et, par conséquent, l'acteur compétent n'est pas tant celui qui comprend intellectuellement les procédures à appliquer que celui qui les met en action dans le travail (Gauthier et Tardif, 2000). Ce qui fait dire à Le Boterf (1994) que la compétence exige de savoir enchaîner des instructions et non seulement de les appliquer isolément. Savoir-faire n'est donc pas synonyme de savoir-agir. Dans le même sens Reboul (1980), précise que : « Savoir-faire n'est pas savoir-singer; c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues; c'est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter. »

Gauthier et Tardif (2000) estiment que les caractéristiques importantes liées à la notion de compétence sont :

1. Distinction entre « savoir-agir » et « savoir-faire » (cette dernière étant plus limitée dans sa portée et davantage associée à l'objet de son exercice).
2. Contextuelle et situationnelle (parce qu'elle renvoie à un savoir-agir, la compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester et des situations dont elle permet la maîtrise).
3. Mobilisation de ressources (les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'on peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente).

4. Utilisation efficace d'un ensemble de ressources (nécessite une sélection et une organisation de ces ressources en fonction des situations dans lesquelles elles sont mobilisées).
5. Complexe (elle ne peut se réduire à une addition de composantes).
6. Évolutive (son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire même et au-delà de celui-ci).

2.2.1.3 Structure des compétences

La compétence se construit en deux temps. Il s'agit d'abord d'une démarche heuristique, c'est-à-dire de l'exploration active d'hypothèses provisoires, quant aux modèles de comportements qui correspondent au décodage des éléments de la structure situationnelle. Les réglages successifs et les régulations comportementales que nécessite l'évaluation des résultats de la mise à l'essai des schèmes de gestion des modèles de comportements s'effectueront tant que la solution est insatisfaisante. Puis, quand celle-ci est satisfaisante à maintes reprises, le comportement devient conduite par automaticité (Noiseux, 1998).

2.2.1.4 Fonctions des compétences

La compétence consiste à mobiliser des savoirs qu'elle a su sélectionner, intégrer et combiner. Le Boterf (1994), distingue cinq types de savoirs. 1) Les *savoirs théoriques* : qui visent à comprendre un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus. Ils servent à en décrire et à en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement ou de transformation. Il s'agit d'un « savoir que » (*knowing-that*) plutôt que d'un « savoir comment » (*knowing-how*). 2) Les *savoirs procéduraux* : qui s'attardent au « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Ils permettent de disposer de règles pour agir. Les savoirs opératifs sont décrits en vue d'une action à réaliser. Le savoir procédural propose un parcours à suivre. Ces savoirs opératifs décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires, c'est-à-dire des enchaînements explicites d'opérations ou des séries ordonnées d'actions orientées vers la réalisation d'un but déterminé. 3) Les *savoir-faire procéduraux* : qui précisent qu'une procédure ou une méthode n'est pas encore savoir l'appliquer. Ce passage d'un savoir procédural au

savoir-faire procédural passe par l'expérience pratique sous contrainte temporelle. La maîtrise d'une procédure suppose son apprentissage. Ce n'est qu'après entraînement que le savoir procédural deviendra savoir-faire. 4) Les *savoir-faire expérimentiels* : qui réfèrent au savoir issu de l'action. Ils comprennent les leçons tirées de l'expérience pratique. C'est le savoir de l'acteur, celui qui ne peut être produit qu'en agissant. 5) Les *savoir-faire sociaux* : qui relèvent du « savoir-être ». Le savoir-être requis est celui qui est estimé, adapté à un environnement particulier.

Bref, nous avons vu qu'au chapitre de la *trilogie des savoirs* (*savoirs*, *savoir-être* et *savoir-faire*), la compétence ne se limite pas au fait de posséder un bagage de *connaissances*, d'adopter des *attitudes* socialement reconnues ou encore de démontrer des *habiletés* particulières. En effet, bien qu'en accord avec le fait que la compétence implique le jugement d'autrui sur sa capacité d'agir, c'est-à-dire la reconnaissance de l'actualisation de ces connaissances, de ces attitudes et de ces habiletés dans un contexte de résolution de problèmes, nous considérons que les *savoir-agir* font partie intégrante de ce que nous pourrions appeler la « pyramide » des compétences, où nous retrouvons à la base, la trilogie des savoirs (*savoirs*, *savoir-être* et *savoir-faire*) et, au sommet, les *savoir-agir*. Ces *savoir-agir* se distinguent plus particulièrement des *savoir-faire* par le fait qu'ils réfèrent à des compétences « stratégiques ». En effet, *savoir-faire*, c'est maîtriser jusqu'à un certain point une pratique et, par conséquent, l'acteur compétent n'est pas tant celui qui comprend intellectuellement les procédures à appliquer que celui qui les met en action dans le travail (Gauthier et Tardif, 2000). Ce qui fait dire à Le Boterf (1994) que *savoir-agir* exige de savoir enchaîner des instructions et non seulement de les appliquer isolément. *Savoir-faire* n'est donc pas synonyme de *savoir-agir*. Voyons maintenant comment ce concept s'applique en ce qui a trait aux compétences propres au gestionnaire public.

2.2.2 Compétences du gestionnaire public

Cinq catégories de facteurs semblent avoir un impact sur le travail des gestionnaires de demain, donc sur le profil attendu de compétences (Bourgault *et al.*

2003). Ce sont : 1) l'accélération du changement, 2) la mondialisation des échanges, 3) les transformations de la société, 4) la nouvelle culture de gestion et 5) la rareté et les attitudes changeantes des ressources humaines.

Dans cette section nous examinerons trois cadres de référence associées aux compétences du gestionnaire de l'administration publique. Ce sont : 1) le *Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+* et 2) *L'intelligence émotionnelle*, mais voyons d'abord 3) le rapport synthèse d'une recherche du *Centre d'expertise en gestion des ressources humaines* au sujet des compétences des gestionnaires publics de demain.

2.2.2.1 Les Rôles et compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir (Bourgeault et al. 2003)

Dans une étude exhaustive qui visait à reconnaître plutôt qu'à quantifier la diversité des tendances, les courants et les perceptions à l'égard des besoins de compétences, Bourgeault *et al.* (2003) ont procédé à quatre opérations complémentaires : la première consistait à recenser les écrits concernant les tendances et l'évolution des pratiques d'encadrement dans le monde. La deuxième consistait à étudier la situation dans les gouvernements de l'Ontario, du Canada, des États-Unis, de la Grande-Bretagne, de l'Australie et de la France. La troisième impliquait une consultation auprès de groupes de sous ministres et de sous-ministres adjoints. Enfin, la quatrième consistait à interviewer 89 gestionnaires du gouvernement du Québec. Ces quatre opérations ont permis de faire ressortir quatorze compétences que devraient posséder les gestionnaires supérieurs de demain. Ce sont :

1. Le sens politique.
2. Les capacités stratégiques et tactiques.
3. Les capacités perceptuelles de vision et d'innovation.
4. La gestion de la complexité, l'adaptabilité et l'apprentissage continu.
5. Le leadership.
6. L'intelligence émotionnelle.
7. La gestion des ressources humaines.

8. La gestion du savoir.
9. L'actualisation des valeurs éthiques.
10. La communication et la négociation.
11. La sensibilité technologique.
12. La gestion de la performance, du risque et de l'entrepreneuriat.
13. La gestion des partenariats et des réseaux.
14. L'ouverture aux modes de gouvernance.

En résumé, ces nouvelles compétences des gestionnaires de l'avenir se définissent de la façon suivante : 1) Le *sens politique* consiste à bien connaître l'environnement politique dans lequel se déroule l'action publique. 2) Les *capacités stratégiques et tactiques* des gestionnaires concernent ces capacités à interpréter les contextes avant de proposer ou de choisir une intervention. 3) Les *capacités perceptuelles de vision et d'innovation* réfèrent à une ouverture aux idées nouvelles et aux occasions d'apprendre ainsi qu'aux façons novatrices de travailler. 4) La *gestion de la complexité, l'adaptabilité et l'apprentissage continu* réfèrent à l'adaptation des modes de gestion aux demandes plus exigeantes et chaotiques de la société et la recherche incessante de nouvelles occasions d'apprentissage et de développement. 5) Le *leadership* implique de rechercher le changement, de s'en faire le champion, d'amener les autres à s'impliquer et de soutenir ces personnes de toutes les manières. Il implique aussi de prendre les décisions difficiles qui s'imposent de temps à autre, même si elles se trouvent à contre-courant. 6) *L'intelligence émotionnelle* concerne cette capacité de saisir les dimensions émotionnelles qu'implique l'exercice de certains rôles de gestion dont l'influence, la communication, la gestion des conflits, la proposition et le partage d'une vision, la gestion du changement et le travail en équipe. 7) La *gestion des ressources humaines* porte sur cette capacité de développer l'autonomie professionnelle des personnes, de les responsabiliser et de les inciter à prendre des initiatives pour faire mieux. 8) La *gestion du savoir* implique de pouvoir trier et interpréter rapidement l'information reçue et de la rendre accessible, de poser les bonnes questions, de négocier et d'argumenter à partir de leur interprétation de l'information et d'utiliser les capacités de ceux qui possèdent l'expertise dans les technologies de l'information. 9) *L'actualisation des valeurs éthiques* porte sur les valeurs personnelles du gestionnaire : sa franchise, son authenticité, son courage et son sens critique ainsi

que sur des valeurs émergentes comme le professionnalisme, la qualité du travail et la reconnaissance du rendement. 10) La *communication et la négociation* porte sur la projection, l'articulation et la diffusion d'une vision claire et cohérente. La capacité d'écouter et de privilégier une approche de négociation gagnant-gagnant et la recherche de la coopération satisfaisante plutôt que l'asservissement de l'autre. 11) La *sensibilité technologique* se rapporte principalement à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information pour moderniser l'administration publique, réduire les coûts et faciliter l'accès à des services publics aux citoyens. 12) La *gestion de la performance, du risque et de l'entrepreneuriat* implique de clarifier les responsabilités et les objectifs, d'être rigoureux et constant dans le contrôle de la performance et d'être préoccupés par l'innovation et la prise de risques calculés. 13) La *gestion des partenariats et des réseaux* se rapporte à la capacité de créer des partenariats et de construire des réseaux, d'y établir sa crédibilité et de susciter l'engagement des différents partenaires. Et, finalement, 14) L'*ouverture aux modes de gouvernance* vise à tenir davantage compte des besoins spécifiques de la clientèle en favorisant la consultation et la participation de la société civile (groupes d'intérêts, organismes sans but lucratif), du secteur privé et des médias. Cette nouvelle orientation touche aussi les processus décisionnels internes au sein desquels les employés occupent une place plus grande que dans le passé.

Bourgeault *et al.* (2003) ont voulu définir les compétences qui permettront aux gestionnaires de demain de relever les nouveaux défis qui se présenteront à eux. En constante évolution avec les attentes de la société, ces compétences devraient lui permettre de jouer un rôle primordial dans la gestion du changement en optimisant la gestion des ressources et particulièrement l'encadrement des personnes. En effet, bien que les ressources humaines constituent le principal poste de dépense de toute administration publique, ils sont surtout leur principal actif.

2.2.2.2 Le Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+ (Conférence Board du Canada, 2000)

De son côté, le *Conférence Board du Canada (2000)*, décrit 11 compétences, attitudes et comportements, répartis en trois catégories en vue de conseiller et de préparer les jeunes à s'intégrer au monde du travail du nouveau

millénaire et à y progresser. Ce sont : 1) les compétences de base, 2) les compétences personnelles en gestion et, 3) les compétences pour le travail d'équipe.

1) Les compétences *de base* réfèrent aux compétences essentielles au développement qui comprennent l'aptitude : 1.1) à communiquer sous différentes formes, 1.2) à gérer l'information, 1.3) à utiliser les chiffres et à réfléchir et, 1.4) à résoudre des problèmes.

2) Les compétences *personnelles* en gestion concernent les compétences, attitudes et comportements qui favorisent le potentiel de croissance soit les capacités : 2.1) de démontrer des attitudes et des comportements positifs, 2.2) d'être responsable, 2.3) d'être souple, 2.4) d'apprendre constamment et, 2.5) de travailler en sécurité.

3) Les compétences pour le *travail d'équipe* renvoient aux compétences et aux qualités nécessaires pour contribuer de façon productive, ce sont : 3.1) l'aptitude à travailler avec d'autres et 3.2) l'aptitude à participer aux projets et aux tâches.

2.2.2.3 *L'intelligence émotionnelle* (Mayer et Salovey, 1990 ; Goleman, 1995 ; Bar-On, 1997 et Weisinger, 1998)

La principale raison pour laquelle nous associons le modèle de l'intelligence émotionnelle (IÉ) au champ des compétences réfère à la place prépondérante des dimensions émotionnelle et sociale dans les nécessaires communications et relations du gestionnaire. L'expression « intelligence émotionnelle » est apparue pour la première fois dans une série d'articles scientifiques rédigés par Mayer et Salovey (1990) qui définissent l'IÉ comme : « l'habileté à percevoir et à exprimer les émotions, à les intégrer pour faciliter la pensée, à comprendre et à raisonner avec les émotions, ainsi qu'à réguler les émotions chez soi et chez les autres. » Les auteurs postulent d'ailleurs que les personnes pourvues d'une grande IÉ sont plus efficaces socialement. Selon eux, l'Intelligence émotionnelle comporte deux dimensions : 1) la dimension *expérientielle* (la capacité à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre) et, 2) la dimension *stratégique* (la capacité à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement).

Le modèle de Mayer et Salovey (1990) diffère de celui de Bar-On (1997) en ce sens que les premiers considèrent l'IE comme une *habileté*, alors que le deuxième la voit davantage comme une gamme de *capacités émotionnelles et sociales* apte à prédire le rendement et le succès. Il s'agit de la capacité : 1) d'être conscient de soi, 2) de se comprendre et de s'exprimer, 3) d'être conscient des autres, de les comprendre et d'entretenir des rapports avec eux, 4) de faire face à des émotions fortes et 5) de s'adapter au changement et de régler des problèmes de nature sociale ou personnelle. Bar-On (1997) fut le premier à utiliser l'expression « quotient émotionnel » pour mesurer les *compétences* de nature émotionnelle et sociale. Il distingue cinq composantes de l'IE, soit : 1) l'intrapersonnel, 2) l'interpersonnel, 3) l'adaptabilité, 4) la gestion du stress et 5) l'humeur générale.

Le concept fut aussi repris par Goleman (1995) qui affirme que l'IE peut prédire le succès académique et professionnel bien mieux que ne peut le faire le quotient intellectuel (QI). L'auteur estime que parmi les facteurs dont dépend la réussite dans la vie, le quotient intellectuel représente au mieux 25% et que les données disponibles laissent croire que l'influence de l'intelligence émotionnelle peut être aussi importante, voire supérieure à celle du QI. Pour lui les sphères de l'intelligence émotionnelle, et les compétences qui y sont associées, sont d'ordres personnel et social. Les *compétences personnelles* sont caractérisées par la « Conscience de soi » et la « Gestion de soi », alors que les *compétences sociales* le sont par « l'Intelligence interpersonnelle » et la « Gestion des relations ».

Au chapitre des compétences personnelles, la « Conscience de soi » réfère à : 1) la conscience émotionnelle de soi (lire ses émotions et avoir conscience de leur impact ; utiliser son « instinct » pour orienter les décisions), 2) la juste évaluation de soi (connaître ses forces et ses limites) et, 3) la confiance en soi (une juste perception de sa propre valeur et de ses capacités). Alors que la « Gestion de soi » concerne : 1) la maîtrise de ses émotions (garder le contrôle des émotions et impulsions déstabilisantes), 2) la transparence (faire preuve d'honnêteté, d'intégrité et de loyauté), 3) l'adaptabilité (flexibilité pour s'adapter au changement ou surmonter des obstacles), 4) la réalisation (volonté de progresser pour atteindre des

normes personnelles d'excellence), 5) l'initiative (disposition à agir et à saisir des opportunités) et , 6) l'optimisme (voir le côté positif des choses).

Au chapitre des compétences sociales « l'Intelligence interpersonnelle » (ou conscience des autres) réfère à : 1) l'empathie (sentir les émotions des autres, comprendre leur point de vue et s'intéresser à leurs préoccupations), 2) la conscience organisationnelle (lire les courants et tendances, les réseaux de décision et les forces politiques à l'œuvre dans l'entreprise) et, 3) le service (reconnaître et répondre aux besoins de ses équipes, des clients ou des consommateurs). Alors que la « Gestion des relations » concerne : 1) le leadership inspirant (guider et motiver avec une vision enthousiasmante), 2) l'influence (exercer un éventail de tactiques pour persuader), 3) le développement des autres (soutenir les capacités des autres en assurant un feed-back et en les accompagnant), 4) le catalyseur du changement (initier, gérer et piloter dans une nouvelle direction), 5) la gestion des conflits (trouver une solution aux désaccords), 6) la construction des liens (cultiver et entretenir un tissu de relations) et 7) le travail en équipe et en collaboration (coopération et construction d'équipes).

De son côté Weisinger (1998), estime que l'intelligence émotionnelle consiste tout simplement en l'utilisation intelligente de nos émotions. Nous utilisons volontairement nos émotions à notre avantage pour qu'elles guident notre comportement et nos réflexions de façon à ce que nous obtenions les résultats attendus. Il identifie quatre aptitudes, terme souvent associé à celui de compétence, rattachées aux composantes de l'intelligence émotionnelle. Ces composantes sont classées par ordre hiérarchique, chaque niveau s'imbriquant dans les précédents. Ce sont : 1) l'aptitude à percevoir, à évaluer et à exprimer des émotions avec précision ; 2) l'aptitude à aller chercher des sentiments au besoin, lorsqu'ils peuvent nous aider à mieux nous comprendre ou à mieux comprendre une autre personne ; 3) l'aptitude à comprendre des émotions et ce qui s'en dégage et 4) l'aptitude à gérer ses émotions pour favoriser le développement affectif et intellectuel.

En résumé, nous avons vu que différents facteurs ont un impact sur le travail des gestionnaires et implicitement sur leur profil de compétences. La présentation de

ces trois *profils* nous permet d'identifier les principales compétences du gestionnaire de demain qui contribuent à l'émergence d'un nouveau type de leadership pour le gestionnaire public. Nous retenons particulièrement : la compréhension des effets des changements dans l'environnement, la dissémination d'une vision, la prise de risques, la capacité du travail en partenariat, les compétences en relations humaines, le soutien des employés, les qualités personnelles, ainsi que l'apprentissage continu. Voyons maintenant les caractéristiques particulières de ces compétences lorsqu'elles sont appliquées au monde de la gestion de l'éducation.

2.2.3 Compétences de gestionnaire de l'éducation

Le domaine des compétences de la direction d'établissement d'enseignement a été l'objet de nombreuses études tant chez nos voisins américains (Lipham, Rankin et Hoeh Jr., 1985 ; Anderson, 1991 ; NAESP, 1991) que plus près de nous (Laurin, 1977 ; Godin, 1993 ; Brunet, Héту et Savoie, 1997 ; Saint-Germain, 1999 ; Fortin et Gélinas, 1999 ; MEQ, 2000, 2001b ; Bellavance, 1992, 2002 ; Laveault, 2003). Plus souvent qu'autrement, cette littérature actualise le concept de compétences par l'entremise de référentiels (NPBEA, 1992 ; CCSSO, 1996 ; MEQ, 1995) qui présentent celles-ci soit sous la forme : d'« habiletés » (cognitives, managériales, personnelles et interpersonnelles, FCSQ, 2002) ; de « qualité » (vision, prise de décision, communication, leadership, relations humaines, sens politique et sens de l'organisation) ; ou de « dimensions » associées à des compétences (intellectuelles, intrapersonnelles, interpersonnelles, d'expertise en management, Payette, 1997).

Bien que la littérature foisonne de référentiels du même genre (Annexe I et II), nous avons choisis de nous attarder tout particulièrement sur les quatre modèles suivants qui nous semblent le mieux résumer ce que la recherche récente nous apporte comme information sur les compétences attendues des gestionnaires de l'éducation et qui ont influencé les principaux profils véhiculés dans la littérature générale. Les deux premiers modèles appartiennent à nos voisins du sud alors que les deux derniers sont issus de recherches québécoises. Ce sont :

1. Le modèle de la *National Policy Board for Educational Administration (NPBEA, 1992)*.
2. Le modèle du *Council of Chief State School Officers (CCSSO, 1996)*.
3. Le modèle des 10 compétences les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation initiale (MEQ, 1995).
4. Le référentiel des compétences pour les directions d'établissement (MEQ, 2003a)

2.2.3.1 Le modèle de la *National Policy Board for Educational Administration (NPBEA, 1992)*.

Présenté dans le cadre de la *National Commission for Principals* en 1990, aux États-Unis et fruit de la collaboration de plus de 10 organisations professionnelles, ce modèle propose 21 indicateurs regroupés en quatre domaines pour déterminer la compétence d'un directeur d'école. Il s'agit des :

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

1. La capacité de diriger.
2. La capacité de réunir une information appropriée.
3. La capacité d'analyser un problème.
4. Le jugement.
5. L'utilisation appropriée des ressources humaines notamment.
6. La capacité de passer à l'action.
7. La délégation des tâches et des responsabilités.

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

8. Le choix et l'adaptation générale des programmes d'études.
9. L'application concrète d'un curriculum.

10. L'orientation des élèves et leurs activités hors programme.
11. La formation continue du personnel, enseignant en particulier.
12. La mesure et l'évaluation (des élèves, du personnel et de l'école).
13. La répartition des ressources (humaines, financières et matérielles).

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

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

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

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

Inspiré par le référentiel de la *National Policy Board for Educational Administration (NPBEA, 1992)*, une recherche effectuée auprès de 300 directeurs d'établissement d'enseignement québécois (Bellavance, 1993), nous a permis d'établir l'ordre d'importance des indicateurs de chacun des domaines comme en fait foi le tableau suivant.

Tableau 1
Ordre d'importance des indicateurs de chacune des quatre
catégories de domaines du modèle.

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

En résumé, on y constate que le leadership, la capacité de gérer les programmes d'études, la capacité de motiver les autres et la capacité de gérer les lois, les règlements et les politiques sont jugés comme les plus importants.

2.2.3.2 Le modèle du *Council of Chief State School Officers* (CCSSO, 1996).

Le modèle de la *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA, 1992) a été retravaillé depuis par l'entremise d'un consortium identifié sous le nom de *Council of Chief State School Officers* (CCSSO, 1996). Privilégiant une vision du leadership axée particulièrement sur la dimension pédagogique des fonctions de la direction d'établissement, ce référentiel (Annexe III) insiste sur le fait que les normes de pratique des leaders scolaires doivent d'abord s'appuyer sur des principes de la connaissance et de la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'appuie particulièrement sur le prémisses qui veut que : « le gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui fait la promotion de la réussite de tous ses élèves » en :

- Compétence 1 : facilitant le développement, l'articulation, l'exécution et la gestion d'une vision d'apprentissage partagée et soutenue par la communauté.
- Compétence 2 : préconisant, en enrichissant et en soutenant une culture scolaire et un programme d'enseignement efficace pour l'apprentissage de l'élève et le développement professionnel du personnel.
- Compétence 3 : assurant la gestion de l'organisation, des opérations et des ressources pour un environnement d'apprentissage sécurisant, efficace et efficient.
- Compétence 4 : collaborant avec les familles et les membres de la communauté, en répondant aux divers besoins et intérêts communautaires et en mobilisant les ressources de la communauté.
- Compétence 5 : agissant avec intégrité, impartialité et d'une manière éthique.
- Compétence 6 : interprétant (*understanding*), en réagissant (*responding*) et en influençant les contextes politique, social, économique, légal et culturel.

Contrairement au modèle de la NPBEA (1992), davantage orienté sur les compétences « administratives » du gestionnaire, celui du CCSSO (1996) a la particularité de mettre à l'avant plan les compétences « pédagogiques » de la direction d'établissement d'enseignement. Ce qui va dans le sens des qualifications minimales d'accession à la fonction de direction qui stipulent que pour accéder à la fonction le candidat doit, en plus de détenir un permis d'enseigner, avoir au moins cinq ans d'expérience en enseignement. Cependant, le fait d'être détenteur d'un permis d'enseigner ne signifie pas que son propriétaire possède les compétences nécessaires à la gestion d'un établissement d'enseignement, d'où l'importance de l'implantation d'un programme de formation initiale de directeur d'école.

2.2.3.3 Le modèle des 10 compétences les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation initiale du MEQ (1995).

Issus des pressions de plus en plus grandes afin de doter le Québec d'un programme de formation initiale pour les directions d'établissement d'enseignement, ce modèle est probablement celui qui a le plus contribué au *Décret* sur le

développement des compétences des directions d'établissement mis en place en 2001 (MEQ, 2001b). Il identifie les 10 compétences suivantes comme étant les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation initiale, soit :

1. La facilité d'entretenir de bonnes relations interpersonnelles, de communiquer et d'entrer en relation avec les partenaires du milieu scolaire.
2. Le processus de la supervision pédagogique.
3. L'analyse et la négociation des attentes des différents partenaires : parents, enseignants, élèves, milieu et entreprises.
4. Le mode de gestion (planification, organisation, direction, contrôle et évaluation).
5. Les théories et techniques de motivation et de gestion du personnel.
6. La gestion du stress personnel, du climat de l'établissement d'enseignement et des conflits.
7. Les pratiques d'enseignement et le processus d'apprentissage.
8. Les techniques d'animation.
9. Les techniques d'analyse des problèmes et des besoins.
10. Les techniques de communication.

Ce modèle de compétences à développer dans le cadre d'un programme de formation initiale de la direction d'établissement d'enseignement au Québec a certainement permis de contribuer au questionnement au sujet du profil type de la direction d'école au Québec.

2.2.3.4 Le référentiel des *compétences pour les directions d'établissement* (MEQ, 2003a)

Fruit du travail d'un groupe d'experts invité à identifier le profil de la direction d'établissement d'enseignement québécois, ce référentiel regroupe les compétences attendues en six domaines. Chacun de ces domaines est caractérisé par des compétences de différents ordres, ces derniers étant précisé sous forme d'éléments de compétences. Ce sont :

Compétence 1. La gestion des individus et des ressources

Éléments de compétence : 1. Compétence liée à la communication

- 2. Compétences interpersonnelles
- 3. Compétence au niveau administratif

Compétence 2. Le leadership

- Éléments de compétence :
- 1. Savoir décider
 - 2. Leadership pédagogique

Compétence 3. Le développement continu de l'organisation

- Élément de compétence : Gestion du changement

Compétence 4. Le développement d'une communauté d'apprentissage

Compétence 5. Le développement professionnel

- Élément de compétence :
- 1. Apprentissage continu
 - 2. Comportement éthique
 - 3. Gestion personnelle

Compétence 6. La perspective et le positionnement

- Élément de compétence :
- 1. La vision
 - 2. Le développement d'une pensée systémique.

Bref, ce qui se dégage de ces différents cadres de référence réfère au fait qu'on voit davantage la direction d'établissement comme : un promoteur de l'éducation, un stratège de l'utilisation maximale des ressources, un supporteur de l'engagement des ressources humaines, un gestionnaire des allocations financières et des ressources matérielles, un exploitateur de la variable temps, une interface avec les différents partenaires, un garant du fonctionnement et de l'efficacité générale de l'établissement et un agent de changement (MEQ, 1998).

Au chapitre des ressemblances, ces modèles permettent surtout de constater la primauté des compétences interpersonnelles et intrapersonnelles de la direction d'établissement d'enseignement (Payette, 1997 ; Brunet, 2004 ; Bordeleau, 1992). À cet effet, Payette (1988), précise que les caractéristiques intrapersonnelles occupent la plus grande place, soit 42 % dans la majorité des modèles de gestionnaire efficace et ce comparativement à 20 % pour les compétences interpersonnelles. Par contre, l'élément central qui permet de les différencier porte surtout sur la dimension pédagogique des fonctions de direction d'établissement véhiculée par le modèle de la CCSSO (1996).

En guise de conclusion à cette section qui avait pour objet de circonscrire le concept de compétence au sens général du terme, au sens des compétences du gestionnaire public et enfin au sens des compétences du gestionnaire de l'éducation, nous retenons, à l'image de Thiébaud (1998), que les compétences dont il est question ici concernent ces connaissances (savoirs), habiletés (savoir-faire), compétences stratégiques (savoir-agir) et qualités personnelles (savoir-être) mobilisées par les directions d'établissement efficaces, qui vont bien au-delà des deux grandes catégories classiques, « pédagogique et administrative », trop souvent associées de façon limitative à la gestion de l'école. D'une part, les « connaissances » (savoirs) renvoient au fait de se tenir informé et d'avoir élaboré une compréhension et une expertise dans divers domaines, sur un plan notamment théorique. Elles portent entre autres sur: 1) le secteur, le marché et l'environnement en général dans lesquels on intervient ; 2) les domaines et techniques de gestion et 3) le milieu de travail (normes organisationnelles et professionnelles, culture de l'entreprise, etc.

Les « habiletés » (savoir-faire), pour leur part, s'apparentent davantage à des savoir-faire et incluent particulièrement des capacités de mise en oeuvre pratique et de collaboration interpersonnelle. Elles concernent: 1) les habiletés de communication (écoute, expression, persuasion, concertation); 2) l'exercice de l'influence (intérêt et capacité à utiliser diverses sources de pouvoir, notamment informelles); 3) la gestion de conflits (négociation, médiation); 4) le travail en groupe (formation et animation d'équipes, développement et utilisation de réseaux de relations); 5) la direction des personnes (clarification des attentes et rétributions, délégation, stimulation, coaching); 6) la gestion et la circulation des informations; 7) les habiletés mentales (analyse, synthèse, jugement, résolution de problèmes, prise de décision, créativité) et, 8) l'organisation personnelle de son travail, de son temps, du stress, etc.

En ce qui concerne les « compétences stratégiques», (savoir-agir) celles-ci font appel à la capacité d'intégrer de très nombreux paramètres dans la conduite de l'organisation. Elles incluent: 1) le développement d'une vision globale pour l'avenir ainsi que le partage de cette vision (d'une manière qui fasse sens pour les

collaborateurs de travail) ; 2) la capacité d'élaborer et de mettre en oeuvre un agenda d'actions complexes ; 3) le leadership (notamment dans le sens d'une mobilisation des énergies vers la réalisation de visions « transformationnelles ») et, 4) le « sens politique ».

Finalement, les « qualités personnelles » correspondent au niveau le plus profond du savoir-être et des valeurs. Les caractéristiques les plus importantes apparaissent être : 1) un haut niveau d'énergie et d'engagement dans l'action (incluant persévérance, implication, capacité de prendre des initiatives et des risques, volonté de relever des défis) ; 2) une connaissance de soi et une confiance personnelle ; 3) une capacité de souplesse, d'adaptation, et d'apprentissage ; 4) une intégrité, une éthique personnelle et le sens des responsabilités et ; 5) des valeurs axées sur la collaboration et le service aux clients (internes et externes).

On relèvera, écrit Thiébaud (1998) que l'on tend actuellement à privilégier davantage les compétences « stratégiques » (savoir-agir) et les qualités « personnelles » (savoir-être) qui sont une meilleure garantie de succès à long terme dans la plupart des fonctions d'encadrement. Ceci est d'autant plus vrai que l'environnement connaît des changements rapides et qu'il importe d'être en mesure de gérer des situations à haut niveau d'incertitude et d'ambiguïté. Celles-ci exigent souvent de la part des responsables des capacités de vision globale, de flexibilité et de créativité qui prennent le pas sur des expertises spécifiques.

2.3 Représentations sociales

Cette section a pour objet de traiter du concept de « représentation ». En effet, tel que précisé précédemment cette recherche s'intéresse aux « perceptions » de certaines catégories de membres du Conseil d'établissement (CÉ) envers les compétences attendues de la direction d'établissement d'enseignement plus particulièrement dans le cadre de la consultation du CÉ par la commission scolaire sur les critères de sélection de ces gestionnaires. Nous tenterons de circonscrire le sujet à l'aide de quelques généralités, pour traiter ensuite de la nature, du but, de la structure et des fonctions des représentations sociales. Enfin, nous concluons cette

section en traitant des concepts de « représentations sociales des compétences » et de « représentations professionnelles ».

2.3.1 Généralités

Au chapitre des généralités nous traiterons succinctement de l'évolution du concept de « représentation » par rapport à celui de « perception » et d'« appréhension ». Nous explorerons ensuite le contexte qui a mené au passage du qualificatif de « collectives » au qualificatif de « sociales » qui caractérise le concept de « représentation ».

2.3.1.1 Représentation – perception – appréhension

La polysémie de la notion de représentation sociale résulte de sa position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques. Dans le champ sociologique, le terme est apparu dans l'œuvre de Durkheim sous le titre de *représentation collective* tandis que la psychologie faisait référence aux *représentations mentales* (Moscovici, 1961). Dans l'acception la plus proche de sa racine étymologique (lat. *praesentare* : offrir), la représentation est l'action d'offrir à nouveau. C'est une définition qui souligne la nécessaire présence d'un objet à « re-présenter » dans une situation d'interaction. En conséquence, la spécificité d'une représentation dépendra, pour le moins, de l'objet à représenter et des caractéristiques de l'interaction (Blin, 1997). Les différentes acceptions du concept s'accordent pour situer la représentation sociale « à la jointure de l'individuel et du social » et recouvrant trois champs selon Laplantine (1989) : 1) le champ de la connaissance, 2) le champ de la valeur et 3) le champ de l'action.

La distinction entre les concepts classiques de *perception* d'autrui, *d'appréhension* d'autrui et de *représentation* d'autrui, s'appuie essentiellement sur deux critères : la nature des caractéristiques (objets des jugements) et la présence ou absence d'autrui du champ sensoriel.

« Si autrui est présent dans le champ sensoriel et si les réponses sollicitées portent sur l'appréciation de caractéristiques physiquement

définissables, il s'agit de perception d'autrui au sens strict. La perception sociale au sens strict s'attache au corps en tant que source d'informations physiques, statiques et dynamiques directement observables. Dans tous les autres cas, c'est-à-dire, si une au moins des deux conditions (présence d'autrui, appréciation sur une caractéristique physiquement définissable) n'est pas satisfaite, il s'agit de représentation, l'appréhension d'autrui ne correspondant qu'à une modalité situationnelle parmi d'autres des conduites de représentations » (Gilly, 1980, p. 25).

Le concept d'*appréhension* d'autrui, à la suite de celui d'*apperception*, apparaît alors comme une sorte de concept intermédiaire pour désigner « celles des représentations d'autrui qui sont suscitées chez un sujet par un stimulus présent ». À des niveaux certes distincts et dans des perspectives temporelles différentes – la *perception* a un caractère ponctuel par opposition à la relative permanence des *représentations* – perception d'autrui et représentation d'autrui apparaissent alors comme des activités interdépendantes et complémentaires par lesquelles le sujet interprète le réel et s'y adapte par référence au sens qu'il lui donne.

Abric (1989) envisage la représentation à la fois comme processus et produit d'une construction où sujet et objet sont présent, sans coupures entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu. Elle n'est pas le reflet de l'objet à travers la conscience du sujet mais traduction « des relations complexes, réelles et imaginaires, objectives et symboliques, que le sujet entretient avec cet objet » (p. 9). Cependant, il est intéressant de noter que certains préfèrent tout de même le terme « conception » à celui de « représentation ». À cet effet, Astolfi *et al.*, (1997) écrivent :

« Au terme de représentation, nous préférons, pour des raisons de clarté, celui de conception ou de *construct*. Le premier met l'accent sur le fait qu'il s'agit, à un premier niveau, d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisés par les apprenants pour raisonner face à des situations-problèmes, mais surtout il met en évidence l'idée que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Quant au second, il met en valeur l'idée, essentielle à nos yeux, d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir, et permettant même les transformations nécessaires. »

Bref, nous retenons que le terme « représentation » réfère à l'action de « *représenter* » un objet dans une situation d'interaction. Il se distingue du terme « perception » par le fait qu'il a une relative permanence par rapport au caractère

ponctuel de ce dernier. De plus, pour qu'une situation d'interaction puisse être interprétée comme une *perception*, elle doit nécessairement répondre à deux conditions : l'objet doit être présent dans le champ sensoriel des acteurs et les réponses doivent porter sur des caractéristiques physiques de l'objet. L'absence d'une ces deux conditions fait en sorte s'agit d'une *représentation*. Ce qui est le cas de cette recherche.

2.3.1.2 Représentations « sociales » (RS)

Abric (1997), qualifie les représentations de « sociales » lorsqu'il écrit :

« Une représentation est toujours une représentation de quelque chose pour quelqu'un et cette relation ce lien avec l'objet est une partie intrinsèque du lien social et il doit donc être interprété dans ce cadre, la représentation dès lors est bien toujours une représentation sociale » (p. 12).

Pour lui, il n'existe pas a priori de réalité objective, toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. C'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Bref, la représentation est l'objet de deux systèmes, l'un cognitif et l'autre contextuel.

Il revient à Émile Durkheim (Ferréol et *al.* 2002), d'avoir donné à la notion de représentation, un statut sociologique. Dans un article célèbre publié dans la *Revue de métaphysique et de morale* en 1898, les « représentations collectives » sont ainsi considérées comme un objet d'étude autonome. Il y affirme la spécificité de la pensée collective par rapport à la pensée individuelle.

« De même que les représentations individuelles ont des propriétés qui leur sont propres, irréductibles aux processus physico-chimiques du cerveau qui les engendrent, de même les représentations collectives ne peuvent se réduire à l'addition des représentations des individus qui composent la société. Au contraire, elles sont l'un des moyens par lesquels s'affirme la primauté du social sur l'individuel. Plus généralement, l'emploi d'un tel terme permet de désigner aussi bien les mythes que les rites ou les pensées d'une communauté donnée. Cet univers symbolique (dont l'importance est capitale dans la vie sociale) n'est autre que le résultat de l'élaboration commune qu'une société se forge lorsqu'elle cherche à interpréter son environnement physique et à donner un sens à son organisation ou à ses structures hiérarchiques ».

Parmi les raisons qui expliquent que la notion elle-même a changée, les représentations *collectives* cédant la place aux représentations *sociales*, Moscovici (1993), précise que :

« D'un côté, il fallait tenir compte d'une certaine diversité d'origine, tant dans les individus que dans les groupes. De l'autre côté, il était nécessaire de déplacer l'accent sur la communication qui permet aux sentiments et aux individus de converger, de sorte que quelque chose d'individuel peut devenir social, ou *vice versa* ».

En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Le phénomène peut être dénommé *représentation sociale* lorsqu'en se représentant une chose ou une notion, on ne se fait pas uniquement ses propres idées ou images. On génère et transmet un produit progressivement élaboré dans d'innombrables lieux selon des règles variées. Ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont moins leurs supports individuels ou groupaux que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions.

Bref, nous retenons que les représentations sont « sociales » en ce sens que l'objet de représentation est véhiculé dans de multiples situations d'interaction avec d'autres acteurs sociaux. Ce qui fait de la représentation initiale un produit d'autant de représentations qu'il y a d'acteurs impliqués dans son interprétation.

2.3.2 Nature des représentations sociales

Moscovici (1961) propose la définition suivante de RS : « Forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour lui une représentation est un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, etc. Cet ensemble d'éléments est fédéré par un système cognitif qui dispose d'une logique et d'un langage particulier (Moscovici, 1993). Ce système reste toujours concrètement dépendant, d'une part, d'un objet social (phénomène, événement, fait social, personne, groupes...) qui la suscite d'autre part, de l'individu (ou du groupe) qui l'exprime et la construit.

Le concept de représentation sociale est aussi vu comme une forme de connaissance courante, dite *de sens commun*, caractérisée par les propriétés suivantes : 1) elle est socialement élaborée et partagée; 2) elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et des communications et; 3) elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. Concrètement, une RS est toujours définie par un contenu: informations, images, normes et modèles, opinions, croyances, attitudes, valeurs. Tous ces éléments se rapportent à un objet : individus, faits de société, mécanismes politiques ou économiques. Une représentation est aussi, et de manière inséparable, la représentation de quelqu'un (un individu, mais ce peut être aussi un collectif: une famille, un groupe, une classe) lui-même en rapport avec d'autres sujets. Ainsi « toute représentation sociale est représentation de quelque chose et de quelqu'un (Jodelet, 1993).

Selon Abric (1997) il n'existe pas, a priori de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entoure. Et c'est cette réalité appropriée et restructurée qui constitue pour l'individu ou le groupe la réalité même. Toute représentation est donc « une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet ». Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet, et de son système d'attitudes et de normes (p. 13).

Les RS correspondent à une exigence fondamentale de la pensée humaine : la nécessité de représenter le réel, que celui-ci est à la fois divers et appréhendé d'une multitude de points de vue eux-mêmes dépendant des caractéristiques historiques et sociales des acteurs. De façon plus précise, elles sont « un savoir de sens commun, socialement élaboré et partagé, construit pour et par la pratique et qui contribue à la structuration de notre réalité. Les RS sont donc produits et processus d'une élaboration tant psychologique que sociale » (Ferréol *et al.* 2002).

La représentation est vue comme l'une des formes de l'activité symbolique visant à rendre présent un objet absent. Elle s'inscrit dans une topographie de la pensée qui la situe comme intermédiaire entre l'activité de perception (en tant que celle-ci suppose la présence de l'objet) et l'activité conceptuelle (en tant que cette dernière abstrait des propriétés attribuables à l'objet). La représentation devient alors une manière de conserver certaines parties de l'information contenue dans des entités originales, dans la perspective d'une utilisation différée.

Nous nous permettons de conclure sur cette définition de Abric (1997), qui nous semble la plus intégratrice de ce qui précède et qui définit la représentation comme : « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 13).

2.3.3 But des représentations sociales

L'étude des représentations sociales offre un cadre d'analyse et d'interprétation qui permet de comprendre l'interaction entre le fonctionnement individuel et les conditions sociales dans lesquels les acteurs sociaux évoluent. « Elle permet de comprendre le processus qui intervient dans l'adaptation sociocognitive des individus aux réalités quotidiennes et aux caractéristiques de leur environnement social et idéologique ». (Abric, 1997, p. 30). Elles jouent donc un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales et dans les pratiques.

Pour Roland-Lévy (2002) les représentations sociales aident à comprendre et à expliquer la réalité en fournissant le cadre de référence commun qui favorise l'échange social ; elles définissent l'identité et la spécificité des groupes ; elles guident les conduites et les pratiques et permettent de justifier les prises de positions et les actes.

De son côté Jodelet (1993) écrit que les représentations sociales nous permettent de saisir les modalités collectives selon lesquelles les membres de la société ou d'un de ses groupes relient les éléments de représentation dans leurs

opérations de pensée. En un mot il s'agit d'étudier globalement les processus de la pensée sociale.

2.3.4 Structure des représentations sociales

Les représentations sociales fonctionnent comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique mais complémentaire de l'autre. Leur organisation, comme leur fonctionnement, est régi par un double système : 1) un *système central* (le noyau central) et 2) un *système périphérique* (Abric, 1997). C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître contradictoire :

« Elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Stables et rigides parce que déterminées par un noyau central profondément ancré dans le système de valeurs partagé par les membres du groupe. Mouvantes et souples, parce que nourries des expériences individuelles et de l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes » (Abric, 1997, p. 29).

2.3.4.1 La théorie du noyau central

Selon Abric (1997), tous les auteurs depuis Moscovici s'accordent sur cette définition de la représentation comme ensemble organisé, mais, concernant l'organisation interne d'une représentation, il pose l'hypothèse dite du noyau central qu'il formule en ces termes :

« L'organisation d'une représentation présente une modalité particulière, spécifique : non seulement les éléments de la représentation sont hiérarchisés mais par ailleurs toute représentation est organisée autour d'un *noyau central*, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification. Il est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet, enfin par les systèmes de valeurs et de normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe » (p. 19).

Le noyau central d'une représentation assure deux fonctions essentielles selon Abric (1994), soit une : 1) *fonction génératrice* : il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valeur ; et 2)

fonction organisatrice : c'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. Il constitue l'élément qui va le plus résister au changement. En effet, toute modification du noyau central entraîne une transformation complète de la représentation. C'est donc le repérage de ce noyau central qui permet l'étude comparative des représentations (Bataille, 2000).

Ce noyau central est constitué d'un ou de quelques éléments qui occupent dans la structure de la représentation une position privilégiée : ce sont ceux qui donnent à la représentation sa signification. Il est déterminé d'une part par la nature de l'objet représenté, d'autre part par la relation que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet, enfin par les systèmes de valeurs et de normes sociales qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe.

2.3.4.2 La théorie des éléments périphériques

Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques. En relation directe avec lui, ils constituent le contenu de la représentation, sa partie la plus accessible. Ils correspondent à des opinions, des descriptions, des stéréotypes ou des croyances concernant celui-ci. Ils jouent un rôle capital, puisqu'ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation (Abric, 1994).

Les éléments périphériques fournissent aux individus un certain nombre de règles qui vont leur permettre de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire et de tenir à leurs propos des discours et des conduites appropriés. Déterminés par le noyau central, les éléments périphériques vont assurer de façon instantanée le fonctionnement de la représentation comme grille de décryptage d'une situation. Ils répondent à trois fonctions essentielles (Flament, 1994) : 1) fonction de *concrétisation* (ils prescrivent les comportements et les prises de position), 2) fonction de *régulation* (ils permettent une personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées) et, 3) fonction de *défense* (ils protègent le noyau central en cas de nécessité).

Bref, dans le cadre théorique général, les représentations sociales apparaissent donc constituées d'un double système : le système central d'une part, et le système périphérique d'autre part. Ces deux systèmes sont distincts, mais complémentaires. Le système central apparaît lié aux conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Directement associé aux valeurs et aux normes, il définit les principes fondamentaux autour desquels s'organisent les représentations. Stable, il assure le maintien et la pérennité de celles-ci. Le système périphérique, pour sa part, est davantage lié au contexte contingent et immédiat auquel sont confrontés les individus. Il permet l'adaptation, l'évolution de la représentation, tout en protégeant le système central. C'est l'existence de ce double système qui explique, selon Abric (1997), que les représentations sociales sont caractérisées par des divergences individuelles sensibles à l'égard de l'objet, tout en étant organisées autour d'un noyau central commun.

2.3.5 Fonctions des représentations sociales

Au chapitre du fonctionnement des RS, Bonardi et Roussiau (1999) montrent l'importance à ce niveau, de deux processus, celui d'objectivation d'abord, celui d'ancrage ensuite.

2.3.5.1 Le processus d'objectivation

Il rend compte de la « manière dont on sélectionne l'information socialement disponible ». Très concrètement, l'individu va privilégier certaines informations au détriment d'autres et les dissocier de leur contexte social initial, beaucoup trop complexe pour lui. Cette extraction des informations significatives trouvent un écho en lui, s'accompagne forcément d'un réajustement, c'est-à-dire que certains éléments informatifs prendront un rôle plus important que d'autres ou que celui qu'ils avaient à l'origine dans la structure sociale. L'ensemble des informations qui seront retenues en fin de compte, formera un « noyau figuratif » de représentation. Lorsque les éléments qui le composent seront physiquement perçus ou perceptibles, ils passeront du statut de concepts abstraits à celui d'images et le noyau figuratif se

naturalisera. Ainsi, au terme du processus d'objectivation, l'individu disposera d'une structure hiérarchisée d'éléments, une pré-représentation en quelque sorte.

« Objectiver des éléments abstraits, complexes, nouveaux, revient donc à les transformer en images concrètes, signifiantes, que l'on peut concevoir clairement et assimiler ensuite (*via* le processus d'ancrage) en fonction de cadres de référence et de conceptions familières. On y perd en richesse informative (puisqu'il y a simplification) ce que l'on gagne en compréhension » (Bonardi et Roussiau, 1999).

Le travail d'objectivation serait impossible sans le recours à un dispositif visant à rendre familière la nouveauté, à la transformer pour l'intégrer dans un univers de pensée préexistant, à lui donner un sens en fonction des valeurs et des croyances du groupe d'accueil. C'est le propre du processus d'ancrage que de fournir un contexte d'intelligibilité, d'incorporer ce qui nous est étranger dans des catégories qui nous sont familières, de faire glisser l'inhabituel dans le coutumier (Ferréol *et al.* 2002).

2.3.5.2 Le processus d'ancrage

Le processus d'ancrage préside à la formation d'une représentation en donnant une efficacité concrète au noyau figuratif créé dans le mouvement d'objectivation. Grâce à lui, l'objet de la représentation pourra s'intégrer dans le système de valeurs du sujet. Cela se produit dans une sorte de comparaison des informations nouvelles « au déjà là », au stock de catégories familières et fonctionnelles, que le sujet possède déjà et qui sont aisément accessibles en mémoire. L'objet nouveau se trouvera ainsi appartenir à l'une des catégories existantes, moyennant quelques adaptations indispensables. Il sera alors ancré.

On pourrait dire de ce processus qu'il permet d'incorporer quelque chose qui ne nous est pas familier et qui nous crée des problèmes, dans le réseau de catégories qui nous sont propres en nous permettant de le confronter avec ce que nous considérons un composant, ou membre typique d'une catégorie familière (Palmonari et Doise, 1986). Le processus d'ancrage traduit donc également l'insertion sociale et l'appropriation par les groupes sociaux d'une représentation, parce que celle-ci s'élabore dans un environnement social avec tous les conflits

sociaux et culturels dont cet environnement est perpétuellement le lieu d'expression (Bonardi et Roussiau, 1999).

En somme, les RS répondent à quatre fonctions essentielles : 1) fonctions de *savoir* : elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité ; 2) fonctions *identitaires* : elles définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes ; 3) fonctions *d'orientations* : elles guident les comportements et les pratiques et, 4) fonctions *justificatrices* : elles permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements (Abric, 1997).

2.3.6 Représentations sociales des compétences et représentations professionnelles

C'est dans une optique d'articulation entre niveau d'analyse sociétal et individuel que François (2004) aborde le thème des conceptions des compétences en se référant principalement à la théorie des représentations sociales. Pour lui, les travaux de chercheurs nord-américains (Bandura, 1990 ; Levy et Dweck, 1998) décrivent assez précisément les mécanismes par lesquels les conceptions des compétences interviennent dans la régulation des comportements. Il précise que les personnes qui considèrent que les compétences sont acquises par expérience ou apprentissage recherchent les situations qui leur permettent d'augmenter leurs connaissances et leurs compétences : elles considèrent les erreurs comme des moyens d'apprendre et évaluent plutôt leurs capacités en termes de progression personnelle que par comparaison sociale. À l'inverse, les personnes qui voient dans les compétences l'expression de qualités innées, de dons, apprécient particulièrement les situations où elles sont performantes et tendent à éviter les situations pouvant amener un échec puisque celui-ci est évocateur d'un manque irrévocable de capacités. Levy et Dweck (1998), qualifient d'*incrémentiel* le premier type de représentations et de *fixiste* le second. Ces qualificatifs s'appliquent aussi aux personnes adhérant à ces représentations. Dans ces ensembles théoriques, les conceptions des compétences sont envisagées comme pouvant être influencées par l'environnement social (par exemple par l'éducation ou par une manipulation expérimentale) mais l'accent est vraiment mis sur les processus intra-individuels de

traitement de l'information sans développer le questionnement sur les logiques sociales dans lesquelles ces processus sont inscrits.

En ce qui a trait aux représentations professionnelles, Blin (1997), précise que les représentations professionnelles sont « un ensemble d'idées que partagent des individus sur un métier donné, par conséquent, une représentation sociale du métier ». Il s'agit alors d'une représentation sociale d'un objet « métier » construite par n'importe quel individu mais qui n'est pas impliqué dans les rapports de travail. Les milieux professionnels sont donc générateurs de représentations spécifiques. Pour Gilly (1980), les représentations professionnelles sont des « représentations sociales afférentes aux rôles professionnels ». À cet effet, il écrit :

« La construction des représentations professionnelles est largement dépendante du statut professionnel des acteurs et de son exercice entraînant une rupture avec les représentations sociales de la profession. Le professionnel a une représentation de sa profession qu'il inclut dans le système de ses représentations professionnelles, les autres catégories n'ayant que des représentations sociales de la profession » (p. 84).

Bref, nous pouvons extrapoler de ce qui précède, que la plupart des référentiels de compétences de direction d'école qui foisonnent dans la littérature sont le fruit de représentations « spécifiques » puisqu'ils sont des représentations que les professionnels (la direction générale, la direction des ressources humaines ou encore la direction d'école) font eux-mêmes de la profession. Notre étude, par contre, s'intéresse davantage aux représentations sociales de ces « individus qui ne sont pas impliqué dans les rapports de travail », en l'occurrence les membres du Conseil d'établissement et plus particulièrement les enseignants, les parents et les membres de la communauté.

En conclusion à ce deuxième chapitre de notre recherche, nous retenons que le *pouvoir* est défini comme étant la capacité de faire quelque chose, alors que la *compétence* réfère au jugement d'autrui sur la capacité de faire ce quelque chose de façon efficace et efficiente. Qu'il soit lié à la personnalité, à la propriété ou à l'organisation, le pouvoir réside dans la possibilité d'augmenter sa marge de liberté et de réduire celle de l'autre. Souvent fondé sur différents aspects de la personnalité comme les connaissances, l'expérience, le charme, l'humour ou la capacité de

s'exprimer, le pouvoir vise essentiellement à servir des intérêts, qu'ils soient personnels ou organisationnel.

Ce pouvoir peut cependant être décentralisé de façon à permettre à l'opinion publique d'être consultée et associée à l'élaboration des décisions qui la concernent directement. Le principe de subsidiarité suggère de décentraliser le pouvoir aux entités les plus proches de la personne. Au niveau scolaire, cette entité pourrait être représentée par le Conseil d'établissement, qui agit comme une « coalition » au sein de laquelle se regroupe des détenteurs d'influence autant *internes*, les *enseignants*, qu'*externes*, les représentants des *parents* et de la *communauté*.

Au chapitre des critères sur lesquels on se fonde pour déterminer qui est le groupe d'agents sociaux le mieux qualifié pour se voir attribuer un pouvoir de décision en matière d'éducation, il semble que la légitimité « démocratico-professionnelle » qui confie non seulement la gestion de l'éducation à des représentants politiques, démocratiquement élus en fonction des attentes des différents groupes sociaux, mais à la fois à des professionnels dont le savoir-faire, les relations et l'expertise s'appuient sur l'esprit d'initiative, la création, la recherche, l'innovation et l'efficacité, soit la plus appropriée. En effet, appliquées au monde de l'éducation, les compétences du gestionnaire, attendues par les détenteurs d'influence, sont davantage de l'ordre des qualités « personnelles » et des compétences « stratégiques », ces dernières étant particulièrement liées au savoir-faire politique qui constitue un ensemble de caractéristiques intrinsèques au commandement. Ce qui nous amène à poser nos questions spécifiques de recherche.

2.4 Questions spécifiques de recherche

La section précédente nous ayant permis de préciser les éléments centraux de notre question principale de recherche, c'est-à-dire le concept de « représentation sociale », ainsi que l'univers des « compétences de la direction d'établissement d'enseignement », ceci nous amène à poser nos questions spécifiques de recherche qui se lisent comme suit :

1. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants ?

2. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants, selon les variables sociodémographiques (âge et genre) des participants et environnementales (rural vs urbain) de l'école ?

3. Quelles sont les convergences et divergences des représentations des compétences de la direction d'école primaire des parents et des enseignants par rapport aux principaux référentiels de compétences véhiculés dans la littérature ?

CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), la position épistémologique adoptée par le chercheur doit être énoncée de façon explicite car, même avec un devis méthodologique qui se réclame de l'objectivité scientifique, le choix et la lecture des textes et des théories ne sont jamais totalement neutres. Partant, tous les présupposés théoriques du chercheur doivent également être rendus explicites. Cette section traitera donc, respectivement, du paradigme de recherche, de l'échantillon, de la technique de collecte des données et plus particulièrement de l'entrevue semi-dirigée, du modèle retenu pour l'analyse des données et, finalement, des limites et des biais de cette recherche.

3.1 Paradigme de recherche

Un paradigme est un cadre de référence très large à l'intérieur duquel les chercheurs identifient les cadres conceptuel et méthodologique nécessaires à la production de connaissances et à leur validation. Dans cette section, nous traiterons du type de recherche utilisé et de sa justification.

3.1.1 Type de recherche

Le paradigme utilisé par cette recherche sera de type qualitatif. Les raisons qui motivent ce choix tiennent, d'une part, au fait que la recherche qualitative se caractérise, en général par sa souplesse d'ajustement lors de son utilisation, par sa capacité d'aborder des objets complexes et par sa capacité de combiner différentes techniques de collectes de données (Denzin et Lincoln, 1994). De plus, l'ouverture de ce type de recherche au monde empirique et à la découverte de « faits inconvenients » ou de « cas négatifs », permet de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue (Pires, 1997).

Pour Mucchielli (1996), la recherche *qualitative* se définit comme : toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes : 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive ; 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large ; 3) elle inclut une cueillette des données effectuée au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents ; 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique et ; 5) elle débouche sur un récit ou une théorie et non sur une démonstration (p. 196).

La méthodologie qualitative demeure donc la démarche de recherche la plus pertinente pour observer et étudier les stratégies émergentes dans les organisations et les processus réels de décision (Groulx, 1997). De plus, outre le fait qu'on lui attribue des caractéristiques *naturalistique* (reliées au contexte), *descriptive* (reliées aux mots, aux représentations, aux citations), concernée par le processus, *inductive* (les théories émergent de la base) ou concernée par la perspective des participants, Trudel (2000) précise qu'il s'agit d'un type de recherche qui donne la voix à des groupes qui souvent ne sont pas entendus.

Considérant que c'est précisément le cas en ce qui concerne l'opinion des parents et des enseignants relativement à l'évaluation des compétences de la direction d'école, nous sommes intéressés à la caractéristique « descriptive » ou « interprétative » de ce type de recherche.

3.1.2 Recherche qualitative interprétative

Notre recherche vise à connaître les représentations des parents et des enseignants membres du CÉ quant aux compétences de la direction d'établissement d'enseignement. Il s'agit donc de recueillir et « d'interpréter » ces représentations de

façon à mieux saisir les attentes de ces acteurs de l'éducation. Ceci nous incite à nous orienter vers une recherche dite « interprétative ».

Selon Savoie-Zajc (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des « positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières, dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Elle précise que dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques ainsi que leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé. C'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est vu comme une dynamique temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer et également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats (p. 176).

3.1.3 Posture épistémologique

La posture épistémologique du chercheur relève de l'interactionnisme social et réfère aux démarches de recherche compréhensives. Pour les interactionnistes, l'individu se construit dans ses relations avec son environnement social, humain, affectif, matériel... Selon cette vision, c'est dans la dynamique des échanges entre les personnes que l'on peut saisir le social. Ce qui va à l'encontre d'une posture positiviste que veut que la science progresse en se fondant sur des faits mesurés dont elle extrait des modèles par un raisonnement inductif rigoureux. Bref, que tout ce qui n'est pas directement mesurable n'existe pas.

La présente recherche est aussi conçue dans une optique compréhensive. L'approche compréhensive est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques : les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs (hommes, groupes, institutions...), parties

prenantes d'une situation interhumaine. L'approche compréhensive postule la possibilité que tout homme peut pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme. Elle comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir de l'effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié. Tout ceci contribue à préciser la différence fondamentale entre les objets de pensée concernant les faits humains et sociaux et les constructions mentales (concepts) formés au sujet des faits naturels et physiques. Les faits humains sont donc très différents des faits physiques et naturels. Ils peuvent être appréhendés par une approche scientifique : "la compréhension" (Mucchielli, 1996).

3.2 Échantillon

Tout travail d'échantillonnage implique une définition précise de la population à étudier (Beaud, 1992). Bien que Deslaurier et Kérésit (1997) identifient différentes sortes d'échantillons : l'échantillon accidentel, intentionnel, par quotas, typique, de volontaires ou en cascade, cette étude s'intéresse aux « composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Quivy et Van Campenhoudt, 1988). La population visée par cette recherche réfère à un groupe d'acteurs des conseils d'établissement des 53 écoles primaires du territoire de l'Abitibi-Témiscamingue (MEQ, 2003b). Pour être sélectionné, les participants devaient avoir vécu le double phénomène : 1) de la consultation sur les critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement et 2) du remplacement de celle-ci dans leur établissement au cours des années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Le choix de l'ordre d'enseignement primaire s'explique par le fait que ces écoles sont distribuées en plus grand nombre sur l'ensemble du territoire Témiscabibien et donne ainsi accès à un plus grand nombre de conseils d'établissement et, implicitement, de participants.

Les types d'échantillon réfèrent à trois groupes d'acteurs du CÉ. Il s'agit des représentants des parents, des enseignants et de la communauté. L'intérêt envers

ces catégories de représentants au CÉ réfère au fait que ces acteurs stratégiques de l'école n'ont, jusqu'à présent, jamais été impliqués dans le processus de sélection de leur direction d'école et qu'ils ont maintenant le pouvoir de le faire par l'entremise du processus de consultation de la commission scolaire.

Le processus de sélection de l'échantillon a débuté par une demande d'autorisation au président de la table régionale des directions générales des commissions scolaires du territoire Témiscabibien (Annexe IV), suivie de deux rencontres avec les membres de la table régionale des directions des ressources humaines desdites commissions scolaires. Le processus s'est poursuivi par des contacts individuels (la plupart du temps par voie téléphonique) avec la direction d'école et la présidence des Conseils d'établissement des écoles retenues. Ceci nous a permis de recueillir les coordonnées de participants potentiels pour chacune des catégories mentionnées. Ces derniers ont ensuite été contactés, par voie téléphonique, afin de les informer des grandes orientations éthiques et procédurales de la recherche ainsi que pour fixer les coordonnées de l'entrevue. Celles-ci se sont toutes déroulées dans le milieu d'appartenance des participants soit à l'école, au travail ou encore à la maison privée de certains de ceux-ci. La section suivante présente le déroulement ainsi que les instruments utilisés dans le cadre de l'entrevue.

Cette étude vise donc à s'adresser à un groupe constitué de représentants du personnel et de représentants de la communauté. En réalité, nous avons effectué 20 entrevues et ce auprès de 10 enseignantes, neuf parents et un membre de la communauté. Nous avons dû éliminer une entrevue effectuée auprès d'une enseignante en raison de problème technique d'enregistrement. Ce nombre vise le respect des principes de l'échantillonnage restreint en recherche qualitative (Pires, 1997) et constitue un échantillon de type *non probabiliste*, c'est-à-dire qui ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier (Deslaurier et Kérésit, 1997 ; Deslaurier, 1991). Ces caractéristiques réfèrent à des considérations légales liées à la représentation des différentes catégories d'acteurs au sein du CÉ (Québec, 2004), ainsi qu'à des variables géographiques (répartition sur l'ensemble du territoire Témiscabibien), sociodémographiques (âge, genre) et environnementales (rural ou urbain) de l'école.

3.3 Techniques de collecte des données

Dans cette section il sera question de la nature et des caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée, des procédures d'entrevue, du moment de la cueillette des données et des limites de l'entrevue semi-dirigée.

3.3.1 Nature de l'entrevue semi-dirigée

La technique de collecte des données retenue est celle de l'entrevue et plus particulièrement de l'entrevue semi-dirigée. En effet, l'entretien non-directif est l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens que les acteurs donnent à leur conduite (Poupart, 1997). La technique de l'entrevue comme méthode de cueillette de données en recherche qualitative a suscité de nombreux écrits (Bogdan & Knopp-Kiklen, 1998; Lessard-Hébert, 1996; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Mucchielli, 1996; Denzin & Lincoln, 1994; Fontana & Frey, 1994; Deslauriers, 1991).

Savoie-Zajc (1997), définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées ». L'entretien de recherche de type qualitatif est souvent désigné sous les appellations « d'entretien semi-structuré ou non directif » (Boutin, 2000). Il diffère sous plusieurs aspects, non seulement des entretiens dits standardisés, mais également des autres types d'entretien (clinique, thérapeutique et autres) en ce sens qu'il est d'abord axé sur la collecte de données, dans le but de « mieux comprendre et interpréter la façon dont les personnes, dans un environnement social particulier, construisent le monde qui les entoure ». Selon Daunais (1984), « décider de faire usage de l'entretien, c'est de façon primordiale choisir d'entrer en contact direct avec des sujets pour obtenir des données de recherche de première main. » Pour Boutin (2000), c'est considérer qu'il est plus pertinent de s'adresser aux individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur

rendement dans certaines tâches ou d'obtenir une auto-évaluation à l'aide de divers questionnaires. C'est également privilégier le médium de la relation interpersonnelle, qui se révèle indispensable pour accéder à certaines connaissances dont l'intérêt est manifeste aux yeux du chercheur. Selon McCracken (1988), l'entretien représente sous sa forme élaborée, « la méthode la plus efficace de l'arsenal qualitatif » (p. 9). Enfin, pour Daunais (1984), « il s'agit de la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée sur un sujet donné » (p. 2).

Pour certains auteurs (Boutin, 2000 ; Savoie-Zajc, 1997), le terme « entretien » est plus juste que le terme « entrevue » quand il s'agit de désigner une activité de collecte de données dans le cadre d'une recherche. L'entretien semi-dirigé est également désigné sous diverses appellations comme : « entrevue mitigée » et « entrevue non directive contrôlée ». Dans l'entretien semi-dirigé, le chercheur pose une question de mise en train et guide, par la suite, le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis. Il laisse la plupart du temps à l'interviewé la possibilité de développer d'autres thèmes auxquels le chercheur n'aurait pas pensé en préparant l'entrevue en question (Boutin, 2000). L'entrevue semi-dirigée est caractérisée par le fait que le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste, en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détail et la dynamique particulière sont propres à chaque entrevue. Enfin, l'entrevue semi-structurée est plus flexible ; elle donne la possibilité au chercheur d'approfondir une réponse en questionnant davantage (Boisvert, 1997).

3.3.2 Caractéristiques de l'entrevue semi-dirigée

Ce mode d'investigation possède des caractéristiques qui lui sont propres et il suppose un engagement de celui qui y recourt. Au chapitre des caractéristiques de l'entretien de recherche qualitatif, Kvale (1983), identifie les suivantes : 1) il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; 2) il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; 3) il est descriptif; 4) il est sans présupposition; 5) il est centré sur certains thèmes; 6) il est ouvert aux ambiguïtés et aux changements; 7) il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; 8) il prend place dans une interaction interpersonnelle et ; 8) il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée.

3.3.3 Procédure d'entrevue

À la lumière de ces considérations, nous avons privilégié l'utilisation d'un *Guide d'entrevue* (Annexe VIII), composé de quatre parties. Une première qui réfère aux considérations préliminaires à prendre en compte au moment de l'entrevue. Il s'agit de considérations liées à la présentation et aux remerciements du chercheur pour la collaboration du participant, au rappel des objectifs de la recherche, à la lecture et à la signature du *Formulaire de consentement de la participante, du participant* (en deux copies soit une pour lui et l'autre pour le chercheur), à la présentation de la *Fiche d'identification de la participante, du participant*, au test d'enregistrement et enfin à l'invitation au participant à débiter l'entrevue.

Une deuxième partie qui vise à répondre aux questions de la *Fiche d'identification de la participante, du participant*. Celle-ci a pour but de préciser les coordonnées de l'entrevue, les coordonnées du participant, la catégorie de membre du CÉ à laquelle appartient le participant (parent, personnel, membre de la communauté), les variables sociodémographiques du participant, (genre, occupation, niveau de scolarité, etc.) ainsi que les variables géographiques, physiques et environnementales de l'école.

Une troisième partie qui a pour objet de présenter, d'une part, la *mise en situation* qui sera effectuée auprès de chacun des participants et, d'autre part les *questions* d'entrevue. La mise en situation se lit comme suit et est immédiatement suivie des questions d'entrevue :

« À titre de représentant des parents, du personnel enseignant ou de la communauté au sein du Conseil d'établissement (CÉ) de l'école « X », vous avez été consulté, par la CS « Y », relativement aux critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement.

En effet, l'article 79 de la Loi sur l'instruction publique stipule que :

79. Le conseil d'établissement doit être consulté par la commission scolaire sur les critères de sélection du directeur de l'école.

L'analyse des questions d'entrevue nous permet de constater que le canevas d'entrevue est caractérisé par deux dimensions, une première qui concerne le « processus de consultation » et une deuxième qui traite des « compétences » du directeur d'école. La dimension « processus de consultation » est caractérisée par les quatre premières questions qui réfèrent au déroulement du processus, au vécu des participants par rapport à la valeur et à l'utilité de cette expérience, aux résultats obtenus sous la forme de critères de sélection retenus par le CÉ et enfin à la pertinence de cette consultation par rapport aux décisions finales prises par les commissions scolaires. La dimension des « compétences » du directeur d'école est traitée par l'entremise de deux questions. Une première qui vise à recueillir les représentations des compétences de la direction d'école par les participants et finalement, une dernière qui joue un rôle de synthèse, d'objectivation. Ce sont :

1. Décrivez-moi la procédure de consultation. Comment cela s'est-il passé ?
2. Comment avez-vous vécu cette expérience ? / Quelle utilité/valeur accordez-vous à ce processus consultatif ?
3. Que reprenez-vous des résultats de cette consultation ? / Quels étaient les critères de sélection retenus par le CÉ ?
4. Considérez-vous que cette consultation (du CÉ par la CS) a eu un impact sur la décision du comité de sélection ? / Considérez-vous que le comité de sélection de la CS a tenu compte de cette consultation ?
5. Selon vous quelles sont les principales compétences attendues d'un directeur d'école compétent ? / Pouvez-vous me donner des exemples (situation, événement, expérience vécue) où une direction d'école a démontré des compétences particulières ? (passage d'enseignant à direction vs formation)

6. Bref, une direction d'école primaire compétente c'est quelqu'un qui...

Finalement, le *Guide d'entrevue* est complété par une dernière partie qui rappelle au chercheur de demander au participant s'il a quelque chose à ajouter et enfin le remercier de sa collaboration.

3.3.4 Moment de la cueillette

Afin de s'assurer d'un noyau critique de participants et compte tenu de la proximité d'une nouvelle année scolaire et des possibilités de sélection de nouvelles directions d'établissement, la collecte des données s'est déroulée au cours des mois de novembre et décembre de l'année scolaire 2004-2005.

Les entrevues individuelles d'une durée approximative d'une heure ont été enregistrées sur bandes magnétiques. Les propos des sujets ont ensuite été retranscrits sur support papier. La confidentialité et l'anonymat des données sont assurés, d'une part en limitant l'accès à ces données au chercheur et à son assistante de recherche et, d'autre part, en associant la source des contenus à un nom fictif ou à un numéro. Ces techniques ont été évaluées dans le cadre d'un prétest auprès de trois représentants des principales catégories de l'échantillon soit, un parent, un membre du personnel enseignant et un membre de la communauté. À la fin du travail de recherche, les bandes magnétiques des entrevues ainsi que les transcriptions écrites sur support papier seront conservées sous clés au bureau du chercheur pour une période de cinq ans.

3.3.5 Limites de l'entrevue semi-dirigée

Ce mode de collecte des données comporte toutefois des limites. À cet effet, Savoie-Zajc et Karsenti (2000) précisent que s'engager dans une entrevue consiste à « entrer en contact avec un interlocuteur, à rechercher un accès à l'expérience de l'autre, à identifier et à tenter de comprendre ses perspectives au sujet de questions

étudiées, et ce, d'une façon riche, descriptive et imagée ». Ainsi la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux.

Une autre limite de l'entrevue repose sur la nature même du matériau verbal qui constitue le cœur de la collecte des données. Pour exprimer ses points de vue, la personne utilise un filtre puissant qui est celui du langage. Le chercheur, pour comprendre les propos, filtre aussi les discours, utilisant ses connaissances théoriques préalables sur le sujet, les attentes qu'il possède par rapport aux dires de l'autre. Ces dernières sont teintées par sa perception de la position sociale spécifique de l'interviewé et les interprétations qu'il fait des messages verbaux et non-verbaux de l'autre. Les informations recueillies doivent donc être vues comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu communiquer, constituant le troisième filtre de communication. En outre, des blocages de communication ou des sujets tabous pour les répondants peuvent faire en sorte que chercheur et répondants ne réussissent pas à engager un dialogue véritable. Un autre problème concerne la crédibilité des informations divulguées lors des entrevues. Le répondant peut, à l'occasion, être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu.

Pour Pourtois et Desmet (1988), l'entretien non directif comporte des difficultés particulières, tel que des interférences de facteurs émotionnels, des possibilités nombreuses de s'éloigner des objectifs de la recherche, la projection d'une image exclusivement positive de la part des protagonistes, des problèmes reliés à l'analyse de contenu des matériaux accumulés. Le rôle de l'interviewer consiste surtout à servir de catalyseur, de facilitateur de l'expression des sentiments et des idées de la personne avec laquelle il s'entretient. Il évitera toute désapprobation, toute contrainte, de même que tout conseil ou toute critique.

3.4 Scientificité

La recherche qualitative a développé des indicateurs pour juger de sa validité et de sa fidélité. La validité signifie que la méthode de recherche utilisée a été capable de répondre à la question posée, alors que la fidélité désigne la capacité de reproduire la recherche en obtenant les mêmes résultats (Deslauriers, 1991 ; Lapierre, 1997). Lincoln et Guba (1985), proposent les quatre indicateurs suivants qui nous serviront à juger de la validité et de la fidélité de nos données. Ce sont :

1) La *crédibilité* : le chercheur démontre les résultats obtenus, et ils sont crédibles aux yeux des personnes ayant participé aux travaux de recherche. La crédibilité est assurée par les activités sur le terrain.

2) La *transférabilité* : le chercheur doit spécifier le contexte à partir duquel les hypothèses et les concepts pourraient s'appliquer. La recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon, mais il faut plutôt penser en terme de transférabilité d'un contexte à l'autre.

3) La *fiabilité* : on atteint cet objectif en demandant à un autre chercheur (les membres du comité de thèse) de faire une sorte d'expertise de la recherche semblable à ce que fait le comptable pour un bilan. Il n'invente rien, il regarde ce qui est, vérifie, et s'assure que les procédures en usage ont été bien suivies. À ce chapitre, une caractéristique intéressante du modèle d'analyse des données de Van der Maren (1996) est sans doute que celui-ci prévoit l'utilisation des techniques de l'*intra* et de l'*inter codage* (Huberman et Miles, 1991; Landry, 2000; Miles et Huberman, 2003). La technique de l'*intra-codage* consiste à coder une partie des données recueillies à deux moments différents dans le but de s'assurer de la stabilité de l'analyse (constance interne). De son côté la technique d'*inter-codage* consiste à coder une entrevue par au moins deux personnes différentes afin de vérifier la reproductibilité de l'analyse. Huberman et Miles (1991) suggèrent la formule suivante pour calculer la fiabilité de l'*intra-codage* et de l'*inter-codage* (p. 108) :

Tableau 2 : Calcul de la fiabilité

Fiabilité = $\frac{\text{Nombre d'accords}}{\text{Nombre total d'accords + désaccords}}$
--

Selon Huberman et Miles (1991), la fiabilité de l'intra-codage et de l'inter-codage devrait tourner autour de 90 %. Comme ces techniques font partie intégrante des phases de codage # 8 et # 11, le détail du traitement de ces étapes sera précisé à la section suivante.

4) La *validation* : en corollaire du critère précédent, l'expert passe les données en revue, mais, en plus de contrôler si les procédures ont été suivies, il les vérifie et atteste que les résultats obtenus concordent avec les données recueillies (Deslauriers, 1991).

3.5 Analyse des données

L'analyse des données consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche (Deslaurier et Kérésit, 1997). Selon Deslauriers (1991), l'analyse vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de la personne et de la collectivité, à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente. Pour lui, l'analyse proprement dite commence lorsque le chercheur a rétréci son champ d'observation et qu'il a concentré son attention sur un sujet particulier. Elle représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés.

Nous avons retenu le modèle d'analyse de Van der Maren (1996) pour ses liens privilégiés avec notre paradigme de recherche, pour sa facilité d'utilisation, pour notre intérêt envers la gestion des différentes phases de codage et plus particulièrement par son approche qui privilégie la collaboration entre deux codeurs. L'auteur précise qu'on rencontre deux niveaux d'analyse, soit une exploitation *globale* et une exploitation *analytique*. Dans l'exploitation globale des données, le

chercheur procède par ce qui apparaît comme une intuition esthétique ou politique. La comparaison de ces deux niveaux montre que le premier évite de parcourir la plus grande partie des étapes qui confèrent un minimum de rigueur et de crédibilité aux recherches qualitatives. En effet, on y évite toute analyse des données : pas de codage, pas d'examen des données, pas de traitement ni de validation des interprétations (p. 403). Nous avons donc opté pour l'exploitation analytique en rappelant que pour l'auteur, « l'analyse du contenu d'un texte s'effectue dans un premier temps par repérage et codage des unités d'analyse, soit le tri des propositions ou des passages du texte jugés intéressants et leur extraction pour composer la liste des passages significatifs. Dans un deuxième temps, il s'agira d'effectuer divers calculs, tant quantitatifs que qualitatifs, sur les unités extraites » (p. 410).

L'utilisation du décompte d'énoncés et l'identification des pourcentages afférents sont effectués dans le contexte de ce que Van der Maren (1996) considère comme un traitement quantitatif de données qualitatives. Pour y arriver, écrit-il, « il faut remplacer les catégories par les relations qui existent entre elles et effectuer des analyses ou calculs sur ces relations. » Il ne voit, nous non plus d'ailleurs, aucun inconvénient à ce type d'emprunt méthodologique entre traitement qualitatif et quantitatif des données. Au contraire, l'auteur considère que les résultats de ces traitements quantitatifs ont une qualité majeure par rapport aux résultats des calculs quantitatifs. En effet, le concept, la catégorie, le résumé qualitatif ont un statut différents du résumé numérique : ils parlent directement, non pas des individus regroupés dans une catégorie, mais d'au moins un trait partagé par eux et qui leur est typique. Ce statut différent souligne la richesse qu'une analyse catégorielle apporte en complément de l'analyse numérique habituelle (p. 447). Cependant, bien que le traitement quantitatif des données qualitatives soit important lorsqu'on veut se donner rapidement un premier aperçu de l'organisation possible des données avant d'effectuer les traitements qualitatifs, l'auteur nous met en garde contre le fait que les transformations numériques forcent souvent la nature des données qualitatives. En effet, pour Van der Maren, il ne faut jamais perdre de vue que les catégories, les réseaux et les modèles qu'elles induisent sont, en grande partie des artifices. Ces transformations produisent des résultats pour faire voir des choses, mais les résultats ne sont pas les choses (p. 451).

Dans le même sens, Huberman et Miles (1991, p. 384), considèrent que le comptage tient une place considérable dans tout jugement qualitatif. Pour eux, lorsqu'on identifie un thème ou *pattern*, on isole quelque chose qui apparaît un certain nombre de fois et qui apparaît régulièrement et de façon spécifique. Les estimations sur le « nombre de fois » et sur la régularité reposent sur un comptage. Lorsqu'on dit que quelque chose est important ou significatif ou récurrent, on est en partie parvenu à ce jugement en comptant, en comparant, en soupesant ».

Enfin, selon Paillé (2003, p. 22), l'utilisation d'une forme de comptage fréquentiel au sein d'une démarche d'analyse essentiellement interprétative peut s'avérer un choix judicieux si l'on trouve un « contexte pertinent » de lecture. Le comptage fréquentiel est alors une partie d'une analyse qualitative. Toutefois, le comptage fréquentiel n'est pas en propre une opération qualitative d'analyse qualitative, même si on peut y faire appel dans le cadre d'un devis d'analyse.

3.5.1 La détermination des unités d'analyse

Selon Van der Maren (1996, p. 428), quel que soit le niveau d'analyse choisi, le problème de base consiste à déterminer les unités d'analyse : définir sur quels critères certains passages du texte seront retenus et d'autres pas. Cette sélection est stratégique ; c'est en ce sens qu'elle reste un objet de discussion entre analystes parce qu'elle procède par choix relativement arbitraires pour lesquels aucune règle absolue n'existe. Deux exigences orientent le choix : 1) il y a trop de matériel et il faut donc sélectionner pour pouvoir condenser et 2) le réalisme opérationnel conduit à privilégier une méthode de tri cherchant à repérer les passages qui apportent des informations de la manière la plus évidente. Mais l'évidence de l'information reste une question de perception subjective.

Selon lui, la détermination des unités d'analyse s'effectue selon trois modalités. Les deux premières s'appuient sur un modèle de l'objet dont traiterait le texte qu'il faut analyser, ce sont l'analyse par *rubriques issues du cadre conceptuel*

et l'analyse par *rubriques construites par écho analogique*. Dans la troisième modalité, les chercheurs s'intéressent plus à la manière dont l'informateur parle de l'objet qu'à ce qu'il dit de l'objet ; aussi ces analyses utilisent un modèle de la compréhension ou de la production du sens dans le discours. Notre intérêt se porte vers les deux premières soit les *rubriques issues du cadre conceptuel* et les *rubriques construites par écho analogique*.

3.5.1.1 Les rubriques construites à partir du cadre conceptuel

À partir de la liste des questions de recherche, on connaît les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations. Dès lors, tous les passages du texte qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques seront considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser. Les anecdotes et les passages redondants ne seront pas retenus même s'ils traitent du contenu de la rubrique. Le critère est l'apport d'information au sens de la théorie de l'information : soit une réduction de l'incertitude sur le sujet de la rubrique. Les reprises, les récurrences dans différents paragraphes du texte pourront être comptées comme des indications de la pondération accordée par l'auteur à l'information qu'il livre.

3.5.1.2 Les rubriques construites par *écho analogique*

Dans certaines recherches, le modèle de l'objet n'est pas disponible avant les analyses préliminaires parce qu'il reste encore à découvrir. Le chercheur a bien une idée de l'objet, mais celle-ci découle plus d'une adhésion à une orientation théorique qu'elle ne constitue une hypothèse méthodologique. C'est même plus une intuition qu'il y a là quelque chose à découvrir qu'une hypothèse. Dans cette situation, le chercheur est contraint d'adopter une attitude proche de l'analyse interprétative : sera reconnu comme une unité significative, tout passage du texte qui éveille un *écho*, qui suscite une analogie ou une correspondance avec un modèle ou une théorie. Ce sont les passages du texte qui suggèrent les rubriques plutôt qu'ils n'y répondent : ils éveillent des échos dans les connaissances du chercheur. Les éléments qui permettront progressivement d'identifier le modèle de l'objet, ou d'en construire un modèle composite, surgiront donc au fur et à mesure de l'analyse.

Bref, il s'agit ici de deux approches sur lesquelles le chercheur va se baser pour identifier les passages du texte à retenir. Une méthode plus objective qui permet de considérer comme significatif les passages du texte qui répondent aux questions de recherche et une méthode davantage subjective qui permet de considérer comme significatif les passages qui éveillent un rapport, une relation, un lien avec les éléments des questions de recherche.

3.5.2 Le codage

Pour Van der Maren (1996, p. 432), le codage consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre types de calculs. L'élément codé est toujours une unité de sens. Il fait les distinctions suivantes entre les éléments du codage, les types de codage et les phases du codage.

3.5.2.1 Les éléments du codage

L'auteur précise que, dans la plupart des cas, le codage comprend au moins deux, sinon trois éléments : les rubriques, les catégories et les valeurs qui leur sont attribuées. Les *rubriques* correspondent habituellement aux questions de la recherche : ce sont les noms donnés aux cases du modèle de l'objet, cases vides avant l'analyse, mais que celle-ci permettra de remplir. Dans la majorité des cas, le chercheur n'entreprend pas sa recherche sans avoir quelques questions : il y a donc au moins une liste provisoire de rubriques.

Les *catégories* correspondent aux regroupements que le chercheur fait des réponses. Comme il s'agit de condenser une information aussi diversifiée dans sa formulation qu'il peut y avoir d'informateurs possibles, il doit regrouper l'ensemble des réponses possibles sous différentes catégories, de façon à pouvoir coder les réponses semblables sous une même étiquette. Dans certains cas, les catégories

serviront, non pas à regrouper des réponses, mais à distinguer des classes de réponses. On parlera alors de sous-catégories.

En résumé, on utilise souvent un premier code pour repérer la rubrique (ou la question), un second code pour indiquer la catégorie (le type de réponse) que l'on spécifie parfois par un troisième code (par exemple, pour l'indication du contexte ou d'une pondération). Lorsque l'on travaille en comparant plusieurs textes on rajoutera encore l'un ou l'autre code pour identifier l'auteur, son affiliation, etc. Souvent il faudra réunir plusieurs éléments d'un code multiple sous un *supercode* lorsqu'on voudra effectuer des calculs.

3.5.2.2 Les types de codage

Van der Maren (1996), identifie trois types de codage : fermé, ouvert et mixte. Dans le *codage fermé*, on trouve des rubriques, des catégories et des valeurs dont la liste est définie dès la construction du cadre conceptuel et méthodologique. Le code fait partie des outils, et le chercheur dispose d'un lexique associant unité de sens (entrée lexicale) et code. Il procède en repérant l'unité de sens à coder et en lui accolant la marque qui lui est associée dans le lexique.

A l'autre extrême, le *codage ouvert* est sans rubriques ni catégories *a priori* : on ne dispose pas à l'avance d'un lexique indiquant à quel symbole (code) doit correspondre telle unité de sens. Dans ce cas, le lexique se composera en cours de codage ; chaque opération de codage produisant une nouvelle entrée lexicale.

Enfin, le *codage mixte* comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par « ensemble ouvert » une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse. De la même manière, les listes des valeurs attribuables à chacune des catégories, des sous-catégories ou des super-catégories peuvent être ouvertes, plus ou moins ouvertes, plus ou moins fermées.

Dans cette étude nous avons choisi de privilégier le codage *mixte*, d'une part pour son côté plus pratique et, d'autre part parce qu'il répond mieux aux exigences

méthodologiques de la recherche exploratoire en permettant au chercheur de procéder à deux ajustements de la liste préalable ; « soit il ajoute des éléments au lexique lorsque des nouvelles unités de sens apparaissent, soit il modifie la formulation du code afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les informateurs, soit encore il fait les deux ajustements » (Van der Maren, 1996, p. 436).

3.5.2.3 Les phases du codage

Le tableau suivant présente les onze phases du codage du modèle de Van der Maren (1996). Le détail de chacune de ces phases fera l'objet du chapitre suivant alors que nous précisons les actions que nous avons posées lors de chacune de ces onze étapes.

Tableau 3 : Phases du codage selon le modèle de Van der Maren (1996)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Relecture du cadre conceptuel (liste des rubriques) 2. Lecture du sommaire du matériel suscité 3. Pré-lecture du matériel : détermination des unités d'analyse et identification des clefs, catégories (C1) 4. Lecture du matériel : pointage (découpage) des unités ou extraction des passages significatifs 5. Lecture des unités : codage des unités, extraction des segments représentatifs et extension de la liste des catégories (C2) 6. Reprise de 2 à 5 sur un second matériel : ajustement de la liste de codage (C3) 7. Vérification par un second codeur de la liste ajustée 8. Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (C4) 9. Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel 10. Correction du codage des deux premiers matériaux avec la liste C4 11. Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur |
|--|

Bref, l'analyse des données consiste à trouver un sens aux données et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche. Pour y arriver, Van

der Maren suggère de définir les critères pour lesquels certains passages du texte seront retenus pour ensuite procéder au codage de ces unités. Le but du codage étant de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs. L'auteur précise que pour qu'un codage soit efficace, on s'attend à ce qu'il soit assez déterminant, c'est-à-dire qu'un même extrait ne puisse pas être codé par plusieurs marques concurrentes. Il faut pouvoir trancher ; mais, étant donné la polysémie des codes linguistiques, il est rare que les recouvrements soient tout à fait inexistantes. La rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle), c'est-à-dire que les mêmes codes soient attribués de manière systématique aux mêmes unités de sens. Les exigences de discrimination et de standardisation impliquent la composition d'un lexique des codes et le respect d'une syntaxe de codage. Nous privilégierons l'utilisation du logiciel NVivo pour procéder à l'analyse des données (repérage, classement, ordonnancement, condensation, calculs, etc.) en fonction des différentes phases du modèle de Van der Maren.

3.5.3 Repérage et codage des unités d'analyse

Cette sous-section a pour objet de faire une description sommaire des 11 phases du modèle d'analyse de Van der Maren (1996) et de préciser, pour chacune d'elle, la façon dont nous les avons traités au cours du processus d'analyse.

3.5.3.1 *Relecture du cadre conceptuel*

Au cours de cette première phase, Van der Maren (1996, p. 438), nous invite à relire le cadre conceptuel et à se remémorer comment le problème a été conceptualisé et modélisé. L'auteur y précise que : quel que soit le type de codage envisagé, toute analyse du matériel gagne en pertinence et en efficacité lorsque le chercheur commence par relire le cadre conceptuel et par se remémorer comment le problème a été conceptualisé et modélisé.

Pour ce faire, nous avons relu (encore une fois) les deux premiers chapitres (problématique et cadre conceptuel) de la recherche. De plus, une copie de ces deux

premiers chapitres a été remise au deuxième codeur, en l'occurrence l'assistante de recherche, afin qu'elle puisse saisir comment le problème a été conceptualisé et modélisé. A la suite de ces lectures nous avons échangé sur ces deux dimensions en précisant nos motivations à effectuer cette recherche.

3.5.3.2 Lecture du sommaire du matériel suscité

Lorsqu'il s'agit de coder des données suscitées, écrit Van der Maren (1996, p. 438), on procède dans un deuxième temps, à une lecture (ou à une relecture) du sommaire de l'entrevue à coder. Cette relecture du sommaire est importante afin de se remémorer le contexte de la production de l'information. Elle devient essentielle pour le deuxième codeur (ou lors d'un codage aveugle quand le codeur n'a pas fait lui-même l'entrevue) afin qu'il dispose au moins des impressions de celui qui a fait l'entrevue, qui a vu le sujet, qui a dépouillé le matériel pour la première fois. La fidélité d'un second codeur avec le premier est illusoire si celui-là n'a pas pu lire le sommaire de l'entrevue.

Lors de cette deuxième phase, nous avons effectué une relecture du sommaire de deux entrevues à coder. Il s'agit de deux entrevues effectuées d'une part auprès d'une enseignante et d'autre part auprès d'un parent. Une copie de ces documents a été remise au deuxième codeur accompagnée d'une copie du protocole d'entrevue.

3.5.3.3 Pré-lecture du matériel : détermination des unités d'analyse et identification des clefs, catégories (C1)

Selon Van der Maren (1996), une pré-lecture du matériel permet de déterminer les unités d'analyse et d'identifier les clés (indicateurs) des catégories. Dans le codage mixte, le cadre conceptuel a déjà fourni une liste provisoire de rubriques et donc le principe de sélection des unités. Selon l'auteur, cette étude du texte permet d'établir la première liste des catégories et de rajuster le principe de sélection des unités si nécessaire (p. 438).

Dans le cadre de cette étape, nous nous sommes référés au cadre conceptuel de la recherche et plus particulièrement à certains éléments que nous associons au modèle des savoirs de Thiébaud (1998). Nous avons donc complété la liste des rubriques de départ, tel que le suggère la dimension fermée du codage mixte, pour nous retrouver avec les quatre rubriques suivantes qui composent notre première grille de codage (C1). Il s'agit des :

1. Savoirs (les « connaissances »)
2. Savoir-faire (les « habiletés »)
3. Savoir-agir (les « compétences stratégiques »)
4. Savoir-être (les « qualités personnelles et interpersonnelles »)

Nous y ajoutons une cinquième rubrique que nous intitulons « Autre » afin de nous permettre d'y placer les unités d'analyse « inclassables » pour le moment. La dimension ouverte du codage mixte, prend forme avec les passages qui émergeront de la lecture des entrevues et que nous classerons dans l'une ou l'autre des rubriques.

3.5.3.4 *Lecture du matériel : pointage (découpage) des unités ou extraction des passages significatifs*

L'auteur propose ensuite d'effectuer une lecture du matériel pour découper, pointer, repérer les unités : il s'agit de trier et d'extraire les passages significatifs qui seront codés plus tard. La meilleure procédure, écrit-il consiste à :

« Identifier les passages du texte selon les rubriques issues de la phase 3. On ramasse ensuite sous un même titre tous les paragraphes qui correspondent à une rubrique. De cette façon, on élimine ce qui est accessoire ou anecdotique. En ramenant sous un même chapeau les passages qui parlent de la même chose, on identifie ce qui est reprise ou explicitation d'un passage significatif. On élimine ensuite ce qui est redondance, effet de style ou autres amplifications, pour ne garder que les passages centraux, synthétiques, ceux qui correspondent à des rubriques. Ceux-ci comportent toujours des phrases telles que fournies par l'informateur, avec un contexte suffisant pour éviter toute ambiguïté dans les phrases suivantes, soit le codage et l'extraction des segments représentatifs. On retient tout ce qui est important pour recomposer l'information du texte, sa charpente, en éliminant tout ce qui encombrerait inutilement la mémoire » (p. 439).

Bref, l'auteur nous met en garde face à un codage immédiat qui risque de ne pas tenir compte de l'ensemble de l'information. Nous avons donc effectué ce tri, cette extraction des passages significatifs, en soulignant en vert les extraits qui nous semblaient soutenir directement l'unité de sens, en jaune ceux pour lesquels nous étions incertains et, en rouge les passages qui nous semblaient non-significatifs.

3.5.3.5 *Lecture des unités : codage des unités, extraction des segments représentatifs et extension de la liste des catégories (C2)*

Cette étape se veut être la première qui vise le codage proprement dit des unités de sens. Une fois les phases précédentes complétées, Van der Maren (1996, p. 440), spécifie qu'on ne relit plus que les unités de sens qui ont été pointées, les passages significatifs, pour extraire de ces unités ce qui apparaît représentatif. Les « segments représentatifs » qui peuvent être des mots clés ou, au plus, des propositions, sont les éléments les plus réduits du texte correspondant à un code. Les segments représentatifs retenus pour un code seront aussi utiles lors de la rédaction du rapport pour illustrer les interprétations. Il souligne que lors d'un codage ouvert ou mixte, les passages qui apportent une information nouvelle seront codés par nouvelles catégories. A la fin de cette étape, on aboutit à une première extension de la liste des codes (C2).

Nous avons réalisé les phases 5 et 6 simultanément, puisque comme l'auteur le soutient, la phase 6 prévoit d'effectuer le même exercice de codage sur un deuxième matériel (document) en choisissant de préférence un matériel produit par un sujet qui a des conceptions différentes du premier ou qui travaille dans un contexte différent. Nous avons donc procédé au codage de deux entretiens, le premier réalisé auprès d'un parent et le deuxième auprès d'une enseignante en « codifiant » les différents extraits des entrevues à l'aide de la légende suivante :

1. Savoirs (S)
2. Savoir-faire (SF)
3. Savoir-agir (SA)
4. Savoir-être (SE)
5. Autres (A)

Le résultat du codage de l'entrevue effectuée auprès du parent a donc donné des codes du type « PS » pour les savoirs/parent, « PSF » pour les savoir-faire/parent, « PSA » pour les savoir-agir/parent, « PSE » pour les savoir-être/parent et « PA » pour les autres codes/parent, inclassables pour le moment. De la même façon, le résultat du codage de l'entrevue effectuée auprès de l'enseignant a donc donné des codes du type « ES » pour les savoirs/enseignant, « ESF » pour les savoir-faire/enseignant, « ESA » pour les savoir-agir/enseignant, « ESE » pour les savoir-être/enseignant et « EA » pour les autres codes/enseignant, inclassables pour le moment. Comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 4 : Liste des codes (C2)

Type de savoir	Codes Parent	Codes Enseignant
Savoirs (S)	PS	ES
Savoir-faire (SF)	PSF	ESF
Savoir-agir (SA)	PSA	ESA
Savoir-être (SE)	PSE	ESE
Autres (A)	PA	EA

3.5.3.6 Reprise de 2 à 5 sur un second matériel : ajustement de la liste de codage (C3)

Après avoir terminé le codage d'un premier matériel, l'auteur suggère de procéder tout de suite au codage d'un deuxième matériel. Cela permet un nouvel ajustement (C3) de la liste des codes. « La reprise des phases 2 à 5 sur un matériel obtenu dans un contexte différent du premier, provoque un ajustement de la liste de codage, qui devient plus robuste et plus pertinente pour une application aux autres documents du corpus » (p. 441).

Au cours de cette phase toutes les rubriques S, SF, SA, SE et A des deux catégories d'acteur du CÉ que sont les parents et les enseignants, se sont vues enrichies de catégories référant à trois dimensions de la fonction de direction

d'établissement d'enseignement, soit la dimension *administrative* (DA), la dimension *pédagogique* (DP) et la dimension des relations interpersonnelles que nous avons désigné par l'adjectif *humaine* (DH). La légende des codes se lit donc ainsi :

1. Savoirs (S)

1.1 Savoirs à dimension administrative (SDA)

1.2 Savoirs à dimension pédagogique (SDP)

1.3 Savoirs à dimension humaine (SDH)

2. Savoir-faire (SF)

2.1 Savoir-faire à dimension administrative (SFDA)

2.2 Savoir-faire à dimension pédagogique (SFDP)

2.3 Savoir-faire à dimension humaine (SFDH)

3. Savoir-agir (SA)

3.1 Savoir-agir à dimension administrative (SADA)

3.2 Savoir-agir à dimension pédagogique (SADP)

3.3 Savoir-agir à dimension humaine (SADH)

4. Savoir-être (SE)

4.1 Savoir-être à dimension administrative (SEDA)

4.2 Savoir-être à dimension pédagogique (SEDP)

4.3 Savoir-être à dimension humaine (SEDH)

5. Autres

Appliqués à chacune des catégories de participants que sont les parents et les enseignants, les codes deviennent donc les suivants.

Tableau 5 : Liste des codes (C3)

Type de savoir	Dimension	Code Parent	Code Enseignant
Savoirs (S)	Savoirs à dimension <i>administrative</i>	PSDA	ESDA
	Savoirs à dimension <i>pédagogique</i>	PSDP	ESDP
	Savoirs à dimension <i>humaine</i>	PSDH	ESDH
Savoir-faire (SF)	Savoir-faire à dimension <i>administrative</i>	PSFDA	ESFDA
	Savoir-faire à dimension <i>pédagogique</i>	PSFDP	ESFDP
	Savoir-faire à dimension <i>humaine</i>	PSFDH	ESFDH
Savoir-agir (SA)	Savoir-agir à dimension <i>administrative</i>	PSADA	ESADA
	Savoir-agir à dimension <i>pédagogique</i>	PSADP	ESADP
	Savoir-agir à dimension <i>humaine</i>	PSADH	ESADH
Savoir-être (SE)	Savoir-être à dimension <i>administrative</i>	PSEDA	ESEDA
	Savoir-être à dimension <i>pédagogique</i>	PSEDP	ESEDP
	Savoir-être à dimension <i>humaine</i>	PSEDH	ESEDH
Autres		PA	EA

3.5.3.7 Vérification par un second codeur de la liste ajustée

Une fois que la liste a été ajustée sur les deux premiers documents, Van der Maren propose que l'on demande à un second codeur de procéder sur le même matériel, puis on confronte les codages. L'auteur soutient qu'un second codeur est important dès cette étape : « ce n'est pas la peine de se lancer dans l'analyse d'un matériel plus abondant si la construction ou l'utilisation de la liste de codage comporte un biais » (p. 441).

Après nous être assuré que le deuxième codeur ait eu copie des questions de recherche, du cadre conceptuel et du sommaire des documents dont il va contrôler le codage, nous l'avons invité à appliquer la liste de codage aux unités (passages significatifs) choisies.

3.5.3.8 Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (C4)

Selon Van der Maren (1996), la confrontation des deux codages provoque souvent un deuxième ajustement de la liste, liste avec laquelle on procédera sur le reste du matériel (C4). Il suggère de procéder à cet ajustement final par un « échange entre les codeurs, afin de comprendre les écarts entre les définitions et

dénotations subjectives et d'expliciter au mieux les définitions et les listes d'exemples correspondant à chaque entrée du code » (p. 442).

À la suite de cette étape nous avons procédé à un deuxième ajustement de la liste en modifiant la rubrique « Savoir-être ». En effet, compte tenu des caractéristiques particulières des nombreux passages significatifs associés à la catégorie « Dimension humaine » de cette rubrique, nous avons dû y ajouter deux sous-catégories soit, la sous-catégorie « Qualité personnelle » (qp) et la sous-catégorie « Relation interpersonnelle » (rintp). Ces ajouts (en caractères gras) modifient donc la liste de la façon suivante.

Tableau 6 : Liste ajustée des codes (C4)

Type de savoir	Dimension	Code Parent	Code Enseignant
Savoirs (S)	Savoirs à dimension administrative	PSDA	ESDA
	Savoirs à dimension pédagogique	PSDP	ESDP
	Savoirs à dimension humaine	PSDH	ESDH
Savoir-faire (SF)	Savoir-faire à dimension administrative	PSFDA	ESFDA
	Savoir-faire à dimension pédagogique	PSFDP	ESFDP
	Savoir-faire à dimension humaine	PSFDH	ESFDH
Savoir-agir (SA)	Savoir-agir à dimension administrative	PSADA	ESADA
	Savoir-agir à dimension pédagogique	PSADP	ESADP
	Savoir-agir à dimension humaine	PSADH	ESADH
Savoir-être (SE)	Savoir-être à dimension administrative	PSEDA	ESEDA
	Savoir-être à dimension pédagogique	PSEDP	ESEDP
	Savoir-être à dimension humaine	PSEDHqp	ESEDHqp
	Savoir-être à dimension humaine	PSEDHrintp	ESEDHrintp

3.5.3.9 Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 sur le reste du matériel

D'après l'auteur cette liste devrait normalement être suffisante pour coder toute l'information. Nous avons donc repris le codage de l'ensemble des entretiens en effectuant les étapes deux, quatre et cinq, c'est-à-dire la lecture ou la rédaction du sommaire de chaque document (étape 2), son découpage et la sélection des passages significatifs (étape 4) et l'extraction des segments représentatifs et leur codage (étape 5).

3.5.3.10 Correction du codage des premiers matériaux avec la liste C4

Après avoir effectué le codage sur l'ensemble du matériel nous avons corrigé, avec la dernière liste, le codage qui avait été effectué sur les premiers matériaux.

3.5.3.11 Vérification de la fidélité intra- et inter-codeur

Enfin, pour satisfaire aux exigences de la vérification interne et externe des comptes, l'auteur suggère de procéder à un nouveau calcul de la fidélité *inter* et *intra* codeurs, non pas sur tout le matériel, mais sur quelques échantillons extraits au hasard, et de rapporter les indices obtenus quels qu'ils soient.

Lors de la vérification de la fidélité *intra-codeur*, nous avons procédé de la façon suivante :

- 1) Sélection, au hasard, de deux entrevues déjà codées (codage 1) : une dans le groupe des parents (P9-entrevue18) et une dans le groupe des enseignants (E6-entrevue14);
- 2) Identification et codage (codage 2) de deux extraits de chaque entrevue à l'aide du plan de codification issus des phases de codage 1-9 de Van der Maren (1996).
- 3) Vérification de la fiabilité entre le codage 1 et le codage 2, en notant que pour être considéré comme un accord, chaque unité de sens devait être identifié et classé dans la même rubrique (Savoir, Savoir-faire, Savoir-agir, Savoir-être), la même catégorie (dimension humaine, pédagogique ou administrative) et la même sous-catégorie (qualité personnelle ou relation interpersonnelle).

Calculés à partir de la formule suggérée par Huberman et Miles (1991, p. 108) à savoir : « Fiabilité = Nombre d'accords / Nombre total d'accords + désaccords », les résultats de *l'intra-codage* indiquent une fiabilité de 90 % et ce pour les deux exercices de codage.

En ce qui a trait à la vérification de la fidélité *inter-codeur*, nous avons procédé sensiblement de la façon même manière soit :

- 1) Sélection au hasard de quatre entrevues (codage 1) : deux dans le groupe des parents (P2 et P5) et deux dans le groupe des enseignants (E2 et E8).
- 2) Identification de deux extraits dans chaque entrevue (quatre extraits dans le groupe des parents et quatre extraits dans le groupe des enseignants) pour un total de huit extraits.
- 3) Codage des extraits, par le codeur 2, à l'aide du plan de codification issus des phases de codage 1-9 de Van der Maren (1996).
- 4) Vérification de la fiabilité entre le codeur 1 et le codeur 2 en notant que pour être considéré comme un accord, chaque unité de sens devait être identifié et classé dans la même rubrique (Savoir, Savoir-faire, Savoir-agir, Savoir-être) la même catégorie (dimension humaine, pédagogique ou administrative) et la même sous-catégorie (qualité personnelle ou relation interpersonnelle).

Calculés à partir de la même formule de Huberman et Miles (1991), les résultats de *l'inter-codage* indiquent une fiabilité de 85 % pour le premier exercice de codage et 80 % pour le deuxième.

Devant ce constat, nous avons échangé sur les raisons de ces variations et obtenu l'unanimité après discussion entre les codeurs. Nous avons donc décidé de poursuivre le processus en nous appuyant sur un commentaire de l'auteur qui précise que « les pourcentages de fidélité recommandés par les auteurs ne doivent pas être magiques au point de recommencer le codage tant qu'ils ne sont pas atteints. Chercher 100 % est absurde car deux mesures ne sont jamais identiques » (p. 443).

En somme, l'analyse des données a pour objet de trouver un sens aux réponses des participants aux questions de recherche. Elle s'articule sur deux méthodes, l'une objective et l'autre subjective, qui permet au chercheur de retenir les passages significatifs qui seront ensuite codés. Le modèle retenu pour effectuer ce classement est celui de Van der Maren (1996), qui propose onze phases successives afin d'assurer un codage fidèle et rigoureux. Les résultats de ce codage

ont mené à identifier 135 codes, que nous présentons par ordre alphabétique en annexe (Annexe IX).

3.6 Limites et biais

Selon Poupart (1997), le chercheur doit être sensibilisé à trois types de biais, soit : 1) les biais liés au dispositif de l'enquête ; 2) les biais associés à la relation intervieweur-interviewé et leur situation sociale respective et ; 3) les biais rattachés au contexte de l'enquête. Les premiers réfèrent à la manière d'interroger, aux techniques d'enregistrement des données et aux circonstances de temps et de lieu. Les seconds portent sur les interventions verbales et non-verbales, les postures corporelles, les attitudes, les manières de poser les questions et d'interpréter les réponses, l'apparence physique, le langage et la position sociale. Finalement, les biais rattachés au contexte de l'enquête font référence aux efforts afin de placer l'interviewé dans un contexte lui permettant de dire ouvertement ce qu'il pense, et mieux encore tout ce qu'il pense, mais aussi aux divers procédés afin de déceler si celui-ci ment ou si ce qu'il dit correspond vraiment à la réalité telle qu'elle est.

L'implication du chercheur dans le domaine de l'administration scolaire aux niveaux local et régional, le fait qu'il connaisse bien le milieu et qu'il soit connu par certaines catégories de membres du CÉ (particulièrement les directions d'établissement d'enseignement) en raison de ses 15 années d'expérience comme directeur d'école primaire représentent des biais de la recherche. De plus, son implication passée au sein de l'Association des directions d'établissement d'enseignement de l'Abitibi-Témiscamingue – Baie-James (ADEAT-BJ) et de ses responsabilités au programme de DESS en administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) sont autant de biais qui doivent être pris en compte dans cette étude.

Cette expérience du terrain de la part du chercheur occasionne certes des inconvénients, mais présente aussi des avantages. En effet, le fait d'être connu ou reconnu par certains participants à la recherche, fait en sorte qu'il s'établit un lien de confiance entre le chercheur et les participants. D'un autre côté, ce lien privilégié

pourrait être susceptible d'influencer le chercheur dans la conduite de la recherche.

À cet effet, Poupart (1997, p. 195) écrit :

« La proximité due à une même appartenance sociale ou acquise sur le terrain est généralement perçue comme une condition favorisant une bonne compréhension du groupe étudié. En revanche, elle est également vue comme susceptible de constituer un obstacle, dans la mesure où une trop grande familiarité avec le groupe pourrait empêcher le chercheur de prendre la distance nécessaire pour remettre en question les évidences ou les rationalisations propres au groupe ».

Nous y voyons donc l'avantage d'être sensiblement de la même appartenance sociale ou professionnelle que les groupes étudiés sans une trop grande familiarité avec ces derniers, compte tenu de notre statut de chercheur. Ce qui correspond au commentaire de Hughes, cité dans Poupart (1997, p. 195), qui suggérait à ses élèves « d'étudier les groupes avec lesquels ils étaient naturellement affiliés tout en profitant de la distance que leur procurait leur situation d'étudiant. »

Dans le même sens, Deslaurier et Kérésit (1997) mentionne que l'engagement du chercheur dans son objet est « émotionnel et constituerait le point de départ ». En effet, nous nous identifions davantage au *praticien de l'action* pour qui « la mise en œuvre d'un processus de recherche présuppose une condition minimum, le respect de la réalité. L'objet de recherche est en ce sens assimilé à l'objet problème et s'apparente à une donnée empirique qu'il convient de décrire aussi fidèlement que possible. L'objet se présente alors sous l'angle de l'interrogation professionnelle ». Il existe, pour ces auteurs, deux façons de concevoir et de construire l'objet de recherche : « pour les uns, il faut connaître pour modifier; pour les autres, il faut connaître pour mieux connaître ». Il s'agit donc pour nous de connaître pour mieux comprendre et pour proposer des modifications.

En terminant, Van der Maren (1996, p. 412), mentionne que deux biais guettent les analyses interprétatives des données. « D'abord la projection par laquelle l'analyste choisit la théorie interprétative en fonction de sa propre expérience, tenant celle-ci comme un garant de la validité et de la généralité de la théorie (il s'y retrouve, donc elle est vraie). Ensuite, la toute puissance et le voyeurisme théoriques qui forcent le parallélisme entre le texte et la fiction théorique, soit en attribuant au texte des traits de la théorie qu'il ne partage pas, soit en

soustrayant du texte les éléments dont la théorie ne peut pas rendre compte. Autrement dit, les analyses interprétatives se voient souvent reprocher le subjectivisme de l'analyste et les interprétations globalisantes par lesquelles elles parviennent à tout expliquer en recourant à des arguments *ad hoc post hoc* ».

CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette section a pour objet de présenter les résultats de notre étude sur les représentations sociales des compétences de la direction d'établissement d'enseignement chez ces acteurs du Conseil d'établissement que sont les parents et les enseignants. Elle sera divisée en trois sous-sections qui visent à présenter l'échantillon, rappeler la procédure retenue tout en présentant les grilles de classement pour finalement exposer les résultats.

4.1 Présentation de l'échantillon

La population visée par cette recherche concerne des parents et des enseignants de Conseils d'établissement d'écoles primaires de l'Abitibi-Témiscamingue. Le choix de l'ordre d'enseignement primaire s'explique par le fait que ces écoles sont distribuées en plus grand nombre sur l'ensemble du territoire Témiscabiti-bien et donne ainsi accès à un plus grand nombre de conseils d'établissement et, implicitement, de participants. L'intérêt envers ces catégories de représentants au CÉ réfère au fait que ces acteurs stratégiques de l'école ont, maintenant, le pouvoir de se prononcer sur les compétences attendues de la direction de leur école par l'entremise d'un processus de consultation de la commission scolaire.

Le tableau 6 présente l'ordre chronologique des entretiens semi-dirigés effectués auprès de ces catégories d'acteurs du CÉ. La colonne de droite précise le nombre de page de l'entretien, une fois que les entretiens ont été transcrits en *mode texte*, pour une moyenne de 14 pages par entretien.

Tableau 7 : Liste des catégories d'acteurs du CÉ ayant participé aux entretiens semi-dirigés selon l'ordre chronologique d'occurrence

	CATÉGORIE DE REPRÉSENTANT	# ENTRETIEN	Nombre PAGES
C1	Communauté	1	18
P1	Parents	2	20
E1	Personnel enseignant	3	23
P2	Parents	4	16
E2	Personnel enseignant	5	16
E3	Personnel enseignant	6	15
E4	Personnel enseignant	7	0
P3	Parents	8	7
P4	Parents	9	16
P5	Parents	10	13
E5	Personnel enseignant	11	14
P6	Parents	12	14
E6	Personnel enseignant	13	11
E7	Personnel enseignant	14	8
P7	Parents	15	9
E8	Personnel enseignant	16	15
P8	Parents	17	11
P9	Parents	18	18
E9	Personnel enseignant	19	14
P10	Parents	20	12
Total : 10 parents, 9 enseignants, 1 membre de la communauté			Total : 270 pages

Légende : C1 = Membre de la communauté
P1 à P10 = Parents
E1 à E9 = Enseignants

Pour faire partie de notre échantillon, ces parents et enseignants devaient, à la fois, avoir vécu le double phénomène de la consultation sur les critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement et avoir vécu le remplacement effectif de celle-ci dans leur établissement. Plus de 20 entrevues ont été réalisées avec la collaboration respective de 10 enseignants, neuf parents et d'un membre de la communauté. Deux entretiens ont dû être éliminés. Le premier, effectué auprès d'un enseignant, en raison de problème technique et le deuxième, effectué auprès d'un membre de la communauté, en raison de la sous représentation de cette catégorie d'acteurs du CÉ.

Il s'agit donc d'un échantillon de type *non probabiliste*, qui tient compte, à la fois, de la représentation des différentes catégories d'acteurs au sein du CÉ et de leur répartition sur l'ensemble du territoire Témiscabibien (variables

géographiques). Notre analyse des données porte donc sur les entretiens effectués auprès de 10 parents et de huit enseignants et s'appuie sur des variables sociodémographiques (âge, genre) des participants et environnementales (rural ou urbain) de l'école.

4.2 Rappel sur la procédure et présentation des grilles de classement

Les données ont été recueillies à l'aide de questions posées dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Ces questions réfèrent à deux dimensions du canevas d'entrevue, une première qui concerne le « processus de consultation » et une deuxième qui traite des « compétences » du directeur d'école. La dimension « processus de consultation » est caractérisée par les quatre premières questions qui réfèrent au déroulement du processus, au vécu des participants par rapport à la valeur et à l'utilité de cette expérience, aux résultats obtenus sous la forme de critères de sélection retenus par le CÉ et enfin à la pertinence de cette consultation par rapport aux décisions finales prises par les commissions scolaires. La dimension des « compétences » du directeur d'école est traitée par l'entremise de deux questions. Une première qui vise à recueillir les représentations des compétences de la direction d'école par les participants et finalement, une dernière qui joue un rôle de synthèse, d'objectivation. Ce sont :

1. Décrivez-moi la procédure de consultation. Comment cela s'est-il passé ?
2. Comment avez-vous vécu cette expérience ? / Quelle utilité/valeur accordez-vous à ce processus consultatif ?
3. Que retenez-vous des résultats de cette consultation ? / Quels étaient les critères de sélection retenus par le CÉ ?
4. Considérez-vous que cette consultation (du CÉ par la CS) a eu un impact sur la décision du comité de sélection ? / Considérez-vous que le comité de sélection de la CS a tenu compte de cette consultation ?
5. Selon vous quelles sont les principales compétences attendues d'un directeur d'école compétent ? / Pouvez-vous me donner des exemples (situation, événement, expérience vécue) où une direction d'école a démontré des compétences particulières ? (passage d'enseignant à direction vs formation)

6. Bref, une direction d'école primaire compétente c'est quelqu'un qui...

Les résultats sont le fruit d'une analyse des données effectuée à l'aide du modèle de Van der Maren (1996) qui propose onze phases de codages des unités de sens (tableau 2). Nous avons procédé au codage des passages significatifs des entrevues en nous inspirant des quatre rubriques du modèle des savoirs de Thiébaud (1998), soit les : 1) Savoirs, 2) Savoir-faire, 3) Savoir-agir et, 4) Savoir-être. Chacun de ces types de savoir a été caractérisée par trois dimensions liées à la fonction de direction d'établissement d'enseignement, soit la dimension *administrative* (DA), la dimension *pédagogique* (DP) et la dimension *humaine* (DH), elle-même subdivisée en deux sous-groupe soit, les « Qualités personnelles » (qp) et les « Relations interpersonnelles » (rintp). Le tableau 5 fait état des acronymes de ces différentes catégories et l'annexe IX présente la liste alphabétique des 135 codes retenus.

4.3 Résultats

Cette sous-section a pour objet de présenter les résultats de notre recherche. Elle sera divisée en trois sous-sections qui visent à répondre aux questions spécifiques de recherche.

4.3.1 Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants ?

Afin de répondre à cette question, nous avons choisi de présenter nos résultats en deux parties. Une première partie réfère aux compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et une deuxième partie qui présente les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des enseignants.

Les résultats sont présentés sous forme de tableau qui précisent, pour chacune des trois dimensions (administrative, pédagogique et humaine), le nombre

d'unité de sens (passages significatifs) codés dans le discours des personnes interrogées et ce respectivement pour chacune des quatre catégories de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-agir et savoir-être). Les tableaux sont ensuite commentés en fonction des particularités des données, le tout ponctués d'extraits d'entretien.

4.3.1.1 Les compétences de la direction d'école primaire, telles que décrites par les représentations des parents

Le tableau 7 présente, pour chacun des 10 parents de l'échantillon (P1 à P10), le nombre de passages codés qui réfère aux compétences de l'ordre des « savoirs » (S) et ce pour chacune des dimensions *administrative* (DA), *pédagogique* (DP) et *humaine* (DH). La colonne de l'acronyme « PSDH » (Parent/Savoirs/Dimension/Humaine) présente donc le nombre de passages significatifs retenus dans l'entrevue de chacun des 10 parents interrogés en lien avec les savoirs à dimension *humaine*. La colonne « PSDP » (Parent/Savoirs/Dimension/Pédagogique) fait de même en ce qui a trait aux connaissances à dimension *pédagogique*, alors que celle intitulée « PSDA » (Parent/Savoirs/Dimension/Administrative) fait référence aux savoirs à dimension *administrative*. Nous avons choisi de considérer comme « important », tout pourcentage supérieur à 55 % et comme « très important » tout pourcentage supérieur à 80 %.

Nous pouvons y constater qu'un groupe de cinq parents (P3, P4, P6, P9 et P10), considèrent que les savoirs (S) à dimension *pédagogique* (PSDP) sont prioritaires, alors que pour un autre groupe (P1, P3, P4, P6 et P10), ce sont plutôt les savoirs à dimension *administrative* (PSDA). Il demeure cependant que, pour cette catégorie d'acteurs du CÉ, les savoirs dits « *pédagogiques* » sont de loin les plus importants (10 passages sur un total de 15, soit 67 %), suivi des savoirs « administratifs » (cinq passages sur un total de 15, soit 33 %).

De façon générale, les parents soutiennent que les directions d'école doivent détenir des compétences pour chacune des quatre catégories de savoirs, c'est-à-dire les *savoirs*, les *savoir-faire*, les *savoir-agir* et les *savoir-être*. Cependant, en

observant ces catégories individuellement, nous constatons que les compétences liées aux *savoirs* sont retenues par six parents sur 10 (60 %), celles liées aux *savoir-faire* par neuf parents sur 10 (90 %) alors que les compétences liées aux *savoir-agir* et aux *savoir-être* le sont par tous les parents (100 %). Nous avons vu que chaque catégorie de savoir était caractérisée par une dimension *humaine*, une dimension *pédagogique* et une dimension *administrative*. Voyons la distribution de ces données pour chacune des catégories de savoirs.

4.3.1.1.1 Compétences liées aux savoirs

Au chapitre des compétences associées aux *savoirs*, cinq parents sur 10 (50 %), identifient des compétences liées aux dimensions *pédagogique* et *administrative*, alors qu'aucun ne le fait pour la dimension *humaine*. De plus, il semble que pour les parents, les savoirs dits *pédagogiques* sont plus importants (10 passages sur un total de 15, soit 67 %) à leurs yeux que les savoirs *administratifs* (cinq passages sur un total de 15, soit 33%).

Tableau 8 : Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des *savoirs*.

	PSDH	PSDP	PSDA	Total
P1	0	0	1	1
P2	0	0	0	0
P3	0	2	1	3
P4	0	2	1	3
P5	0	0	0	0
P6	0	2	1	3
P7	0	0	0	0
P8	0	0	0	0
P9	0	1	0	1
P10	0	3	1	4
Total	0	10	5	15

Légende : P = Parents
 PSDH = Parents-Savoir-Dimension Humaine
 PSDP = Parents-Savoir-Dimension Pédagogique
 PSDA = Parents-Savoir-Dimension Administrative

Au point de vue pédagogique, les parents font référence à la nécessité, pour être une direction d'école compétente, *d'avoir de l'expérience en enseignement* ou *d'avoir des connaissances pédagogiques et éducatives*. Comme le démontre ces extraits, une majorité de parents considère que l'expérience en enseignement et les

connaissances pédagogiques et éducatives permettent de mieux diriger et accompagner les enseignants :

« C'est sûr qu'au plan éducatif, il faut que ces gens-là aient quand même des notions très élaborées pour pouvoir justement accompagner. » (P10, paragraphe 117)

« Je pense que pour être un bon leader, comme je disais, faut l'avoir vécu. Il faut avoir été de l'autre côté de la barrière. » (P3, paragraphe 58).

Du côté de la dimension *administrative*, les parents sont peu explicites. Ils y réfèrent brièvement en parlant de *connaissances en gestion* ou *en administration*. Il apparaît cependant que cette dimension ne représente pas pour eux une priorité comparativement à la dimension *pédagogique*.

4.3.1.1.2 Compétences liées aux *savoir-faire*

Soulignées par neuf parents sur 10 (90 %), les compétences liées aux *savoir-faire* sont essentiellement de l'ordre de la dimension *humaine* (33 passages sur un total de 41, soit 81 %).

Tableau 9 : Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des *savoir-faire*.

	PSFDH	PSFDP	PSFDA	Total
P1	10	0	1	11
P2	3	0	0	3
P3	0	0	0	0
P4	3	0	0	3
P5	6	1	1	8
P6	1	0	0	1
P7	2	0	0	2
P8	2	0	3	5
P9	5	1	0	6
P10	1	0	1	2
Total	33	2	6	41

Légende : P = Parents
 PSDH = Parents-Savoir-Dimension Humaine
 PSDP = Parents-Savoir-Dimension Pédagogique
 PSDA = Parents-Savoir-Dimension Administrative

Pour les parents, une direction d'école compétente doit *savoir gérer le personnel* (quatre parents sur 10 ou 40 %), *savoir gérer les problèmes* (quatre parents sur 10 ou 40 %), mais aussi *savoir collaborer* (trois parents sur 10 ou 30 %),

savoir gérer les élèves (trois parents sur 10 ou 30 %) ainsi que *gérer l'information* (trois parents sur 10 ou 30 %). Voici quelques extraits qui illustrent ces compétences :

« Je pense que le meilleur directeur d'école c'est celui qui va être capable, premièrement, de gérer les enseignants. (...)Tu sais, je pense qu'un bon directeur d'école faut qu'il soit capable de s'arranger pour que chaque enseignant soit heureux dans sa tâche, puis qu'il ait les outils nécessaires pour que ça aille bien... » (P5, paragraphe 110)

« Être capable de faire la part des choses puis dire c'est comme ça qu'il faut que ça marche. » (P2, paragraphe 82)

« Puis il faut qu'il soit capable de prendre les décisions. » (P9, paragraphe 88)

« Que tu sois capable de travailler avec ces gens-là, le côté humain, que tu sois capable de travailler en groupe. Tu ne peux pas avoir une partie en individuel dans un bureau, ça fonctionnera pas. Tu travailles avec des gens, là. » (P6, paragraphe 138)

Quant à la dimension *pédagogique* (deux passages sur 41, soit 5 %), deux parents sur 10 (20 %) soulignent l'importance de *soutenir les enseignants dans leur tâche et dans leur formation pédagogique* (formation continue).

« D'aller leur donner, premièrement, les formations ou l'aide nécessaire, l'appui nécessaire à leurs tâches. » (P5, paragraphe 110)

Les compétences liées aux *savoir-faire* à dimension *administrative* (six passages sur 41, soit 15 %) sont également signalées par quelques parents (quatre parents sur 10 ou 40 %). On parle surtout de *savoir gérer un budget, savoir gérer les ressources financières*, mais aussi de *savoir dépenser l'argent pour les élèves*.

« Donc, la compétence du directeur c'est de gérer les budgets en plus là. Parce qu'avant il y en avait. Maintenant là, les budgets sont très diminués. Ou on coupe pour avoir, assurer des services partout puis de tous les genres parce qu'on en a encore plus besoin qu'avant, mais on a moins d'argent. (P1, paragraphe 86)

« Parce qu'il faut dire que les élèves au primaire, bien si on prend notre école, ils restent là sept ans. S'ils le font au complet. Bien, faut que l'argent qui ait rentré dans les sept ans, que cet enfant-là soit là, soit dépensé aussi. Je ne veux pas quelqu'un qui va ramasser un bas de laine. Parce que les enfants qui sont là, le MEQ paie pour là, maintenant, pas pour piler l'argent pour dans quinze ans avoir un gros projet. Parce que les trois quatre générations d'enfants qui vont avoir passé, y s'en moquent, là. » (P8, paragraphe 141)

4.3.1.1.3 Compétences liées aux *savoir-agir*

De façon générale, les compétences liées aux *savoir-agir* ont été sélectionnées par tous les parents et cela, dans les trois dimensions. Cependant, la dimension *humaine* (24 passages sur 42, soit 57 %) touche un plus grand nombre de parents (six parents sur 10 ou 60 %).

Tableau 10 : Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des *savoir-agir*

	PSADH	PSADP	PSADA	Total
P1	0	0	2	2
P2	6	0	0	6
P3	4	0	0	4
P4	5	4	0	9
P5	0	7	0	7
P6	2	0	1	3
P7	0	1	0	1
P8	0	1	0	1
P9	5	1	1	7
P10	2	0	0	2
Total	24	14	4	42

Légende : P = Parents
 PSDH = Parents-Savoir-Dimension Humaine
 PSDP = Parents-Savoir-Dimension Pédagogique
 PSDA = Parents-Savoir-Dimension Administrative

En fait, les parents font tous référence à la même compétence : *savoir faire preuve de leadership*. Voici d'ailleurs quelques extraits qui illustrent cette préférence:

« C'est quelqu'un qui est en mesure de diriger adéquatement en collaboration avec les élèves, les enseignants et les parents son école dans le souci de la réussite des étudiants. » (P10, paragraphe 133)

R. « Bien c'est ça, moi vraiment, rassembleur puis le petit côté du petit feu sacré, la passion, ça là j'y crois en crime. »

I. La passion pour?

R. « Bien, pour l'éducation puis pour les enfants, bien tu sais, vraiment quelqu'un qui a une idéologie qui veut faire quelque chose avec son école, qui en est fier, qui est capable de le transmettre aux autres, bien ça c'est comme ... c'est magique. En tout cas, moi j'en ai une là qui était comme ça. En tout cas, j'ai embarqué avec elle... » (P2, paragraphe 62-66)

« Qui sait diriger son monde en douceur puis que les gens embarquent avec lui sans qu'ils s'en rendent trop compte, puis que finalement au bout de l'année aie! On a fait ça dans notre école. On appelle ça un leader. » (P2, paragraphe 198)

« À mon avis, ça prend quelqu'un qui a un bon leadership. Autant pour pouvoir mobiliser les enseignants que pour motiver les jeunes aussi à s'impliquer, à se

sentir impliqué, à sentir que leur école leur appartient, qu'ils peuvent justement avoir un mot à dire dans leur école. Je pense que c'est beaucoup, moi, l'image-là, c'est vraiment les qualités de leadership. » (P3, paragraphe 42)

De plus, la moitié des parents insistent sur des compétences liées aux *savoir-agir* à dimension *pédagogique* (14 passages sur 42, soit 33 %). En fait, ils considèrent qu'une direction d'école compétente *sait trouver des ressources et des services pédagogiques pour les élèves et les enseignants* (trois parents sur 10 ou 30 %), *fait tout pour la réussite des élèves* (deux parents sur 10 ou 20 %), *sait se tenir à jour et mettre en application ses nouvelles connaissances pédagogiques* (leadership pédagogique (deux parents sur 10 ou 20 %)).

« Et, une des autres compétences qu'une direction doit avoir c'est de pouvoir jongler, tu sais, de pouvoir, comme je disais tantôt un délinquant, qu'il puisse passer entre les mailles, puis aller chercher des services parce qu'on a pas une quantité de services qui est énorme. Aller chercher des services, aller chercher des ressources qui vont faire en sorte qu'on va combler les manques qu'on a. » (P4, paragraphe 142)

« Qui a chaque question, chaque mouvement qu'il va faire, il va penser, est-ce que ça, ça a un impact? Est-ce que ça a un impact positif sur la réussite de l'élève? Que ce soit quand c'est le temps de changer un lavabo ou que ce soit le temps de changer un ordinateur, bien de dire est-ce que ça a un impact sur l'élève directement. » (P8, paragraphe 141)

Du côté de la dimension *administrative* (quatre passages sur 42, soit 10 %), nous avons considéré deux compétences mentionnées par trois parents, soit : *savoir déléguer* et *savoir appliquer des directives pour l'amélioration de son école*.

4.3.1.1.4 Compétences liées aux *savoir-être*

Lorsque nous avons demandé aux parents quelles étaient, pour eux, les compétences d'une direction d'école efficace, ils ont tous fait référence à de nombreuses qualités personnelles et interpersonnelles, que nous avons choisi de regrouper sous la dimension *humaine*. Dans le discours des parents, ces compétences, liées aux *savoir-être*, sont les plus nombreuses toutes catégories confondues (47 passages sur 53, soit 89 %).

Tableau 11 : Nombre de passages codés par parent et par dimension pour la catégorie des *savoir-être*

	PSEDH	PSEDP	PSEDA	Total
P1	4	0	0	4
P2	5	0	0	5
P3	3	1	0	4
P4	3	0	0	3
P5	1	1	0	2
P6	10	0	0	10
P7	7	0	0	7
P8	4	3	0	7
P9	8	0	0	8
P10	2	1	0	3
Total	47	6	0	53

Légende : P = Parents
 PSDH = Parents-Savoir-Dimension Humaine
 PSDP = Parents-Savoir-Dimension Pédagogique
 PSDA = Parents-Savoir-Dimension Administrative

Concrètement, ils se représentent une direction d'école compétente comme une personne ayant diverses qualités personnelles telles que : *est humaine, est compréhensive, est dynamique, etc.* Il en va de même pour des aptitudes de l'ordre des relations interpersonnelles comme : *être à l'écoute, être ouverte, être disponible, être en relation avec les élèves, etc.* En fait, nous avons relevé dans le discours des parents, 11 qualités personnelles et 10 qualités interpersonnelles différentes. Parmi elles, certaines reviennent chez plusieurs participants (ex : *être humaine, être à l'écoute, être ouverte, être en relation avec les élèves*). Certains parents (quatre parents sur 10 ou 40 %) soulèvent également des *savoir-être* à dimension pédagogique (six passages sur 53, soit 11 %) : *être un bon enseignant et avoir le souci pour la réussite des élèves*. Il est étonnant de constater que nous n'avons pas relevé de compétences liées au *savoir-être* à dimension administrative.

Bref, les données démontrent que la dimension *humaine* est considérée par un plus grand nombre de parents, particulièrement au niveau des *savoir-faire*, des *savoir-agir* et des *savoir-être*. Cet aspect « humain » des compétences est donc celui qui revient chez tous les parents et qui est énoncé le plus souvent chez chacun également. Les parents considèrent donc qu'une direction d'école primaire compétente devrait : posséder des savoirs de l'ordre de la pédagogie plutôt que de

l'administration, témoigner de savoir-faire qui privilégient la dimension *humaine* à la dimension managériale, adopter des savoir-agir principalement à dimension *humaine*, mais surtout faire preuve de savoir-être à dimension *humaine* et ce particulièrement au chapitre des qualités personnelles et interpersonnelles.

4.3.1.2 Les compétences de la direction d'école primaire, telles que décrites par les représentations des enseignants

De façon générale, les enseignants identifient des compétences liées aux quatre catégories de savoirs. Cependant, les compétences liées aux *savoirs* et *savoir-faire* sont soulignées par sept enseignants sur huit (88 %), alors que les compétences liées aux *savoir-agir* et aux *savoir-être* le sont par l'ensemble (100 %) de cette catégorie d'acteurs du CÉ. Voyons la distribution de ces données pour chacune des catégories de savoirs.

4.3.1.2.1 Compétences liées aux *savoirs*

Comme chez les parents, les enseignants identifient des compétences liées aux *savoirs* à dimensions *pédagogique* (sept enseignants sur huit, soit 88 %) et *administrative* (cinq enseignants sur huit, soit 63 %), alors qu'aucun ne le fait pour la dimension *humaine*. Les savoirs dits *pédagogiques* (13 passages sur 19, soit 68 %), sont plus importants que les savoirs *administratifs* (six passages sur 19, soit 32 %).

Tableau 12 : Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des *savoirs*

	ESDH	ESDP	ESDA	Total
E1	0	4	1	5
E2	0	3	1	4
E3	0	0	0	0
E4	0	2	1	3
E5	0	1	0	1
E6	0	1	0	1
E7	0	1	1	2
E8	0	1	2	3
Total	0	13	6	19

Légende : E = Enseignants
 ESDH = Enseignants-Savoir-Dimension Humaine
 ESDP = Enseignants -Savoir-Dimension Pédagogique
 ESDA = Enseignants -Savoir-Dimension Administrative

Au chapitre de la dimension *pédagogique*, les enseignants font référence à la nécessité, pour être une direction d'école compétente, *d'avoir de l'expérience en enseignement ou d'avoir des connaissances pédagogiques et éducatives afin d'être en mesure de bien comprendre et de bien appuyer les enseignants dans leur travail.*

« D'après moi, tu peux pas être un bon directeur d'école si tu n'as jamais vécu qu'est-ce que c'est dans une classe, la vie d'une classe, les problématiques d'une classe; les bons coups, les mauvais coups, à moins d'avoir beaucoup, beaucoup d'imagination là, d'après moi c'est difficile. » (E1, paragraphe 81)

« Moi, je crois que pour faire une bonne direction d'école, puis ça j'en suis convaincue, que la personne doit avoir été sur le champ, qu'elle doit avoir enseigné, qu'elle doit avoir travaillé dans le milieu pour être à même de comprendre les situations qui se présentent et d'être à même aussi de jouer son rôle de leader pédagogique. » (E6, paragraphe 86)

En ce qui concerne de la dimension *administrative*, cinq enseignants sur huit (63 %) réfèrent à des *connaissances en administration, en gestion de budget et en gestion de finances.*

4.3.1.2.2 Compétences liées aux *savoir-faire*

Signalées par sept enseignants sur huit (88 %), les compétences liées aux *savoir-faire* sont essentiellement de l'ordre de la dimension *humaine* (20 passages sur un total de 22, soit 91 %).

Tableau 13 : Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des *savoir-faire*

	ESFDH	ESFDP	ESFDA	Total
E1	3	0	0	3
E2	3	0	0	3
E3	0	0	0	0
E4	6	0	0	6
E5	1	0	0	1
E6	3	1	1	5
E7	3	0	0	3
E8	1	0	0	1
Total	20	1	1	22

Légende : E = Enseignants
 ESDH = Enseignants-Savoir-Dimension Humaine
 ESDP = Enseignants -Savoir-Dimension Pédagogique
 ESDA = Enseignants -Savoir-Dimension Administrative

Plus particulièrement, on évoque surtout des compétences liées à la *gestion du personnel de l'école* (quatre enseignants sur huit ou 50 %) et à la *gestion de problèmes* (cinq enseignants sur huit ou 63 %).

« C'est quelqu'un qui est capable de trancher. Hein! Si il y a un désaccord entre les profs, il devrait être capable de trancher, aussi mettre ses culottes, y a pas le choix. C'est lui, quand même, qui a le dernier mot, lui ou elle, là. » (E5, paragraphe 115)

« Bien c'est sûr que ça doit être quelqu'un qui soit prêt à recevoir des coups. Parce qu'il peut y arriver des conflits, même au niveau des enseignants. Il faut que ce soit quelqu'un qui soit capable de gérer tout ça. Bien, d'aider à gérer tout ça, puis de ramener les pendules à l'heure. » (E6, paragraphe 70)

Des compétences liées à la *gestion de l'information* (deux enseignants sur huit ou 25 %), à la *gestion des élèves* (un enseignant sur huit ou 13 %) ainsi qu'à la *collaboration* (un enseignant sur huit ou 13 %) sont également abordées par certains. Une seule personne (E6), réfère aux dimensions *pédagogique* et *administrative*. En fait, elle est la seule pour qui, une direction d'école compétente doit *savoir aider les enseignants dans leur mise à jour pédagogique* (formation continue) et doit *savoir tenir à jour son budget*.

4.3.1.2.3 Compétences liées aux *savoir-agir*

Abordées par la totalité des personnes interrogées dans cette catégorie, les compétences liées aux *savoir-agir* sont plus nombreuses dans le discours des enseignants que celles liées aux *savoirs* et aux *savoir-faire*. Ce sont les dimensions *humaine* (19 passages sur 32, soit 59 %) et *administrative* (11 passages sur 32, soit 34 %) qui prévalent dans cette catégorie de compétences pour sept enseignants sur huit (88 %).

Tableau 14 : Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des *savoir-agir*

	ESADH	ESADP	ESADA	Total
E1	4	0	1	5
E2	3	0	1	4
E3	1	0	4	5
E4	4	1	2	7
E5	4	0	0	4
E6	2	1	1	4
E7	0	0	1	1
E8	1	0	1	2
Total	19	2	11	32

Légende : E = Enseignants
 ESDH = Enseignants-Savoir-Dimension Humaine
 ESDP = Enseignants -Savoir-Dimension Pédagogique
 ESDA = Enseignants -Savoir-Dimension Administrative

Dans la dimension *humaine* nous relevons que pour plusieurs enseignants (cinq enseignants sur huit ou 63 %), *savoir faire preuve de leadership* (ex : rassembler, rallier, motiver une équipe-école) est une compétence essentielle pour être une direction d'école efficace, mais aussi *savoir prendre des décisions humano-pédagogiques* (trois enseignants sur huit ou 38 %) et *savoir se rendre disponible, accessible* (deux enseignants sur huit ou 25 %). Voici quelques extraits qui en font mention :

« Moi, je vois un directeur efficace qui est rallieur. Être capable de ramener une équipe. De faire ... que son équipe soit bien ensemble. Qu'il n'y ait pas de petits groupes dans l'école. Ça, pour moi, c'est important. » (E2, paragraphe 122)

« Mais être directeur, pour moi, il y a un côté administratif, mais il y a un côté aussi humain et un côté avec tout ce qu'on appelle la pédagogie et si on est déconnecté de ça, c'est difficile après de prendre les bonnes décisions du côté administratif. » (E5, paragraphe 95)

« Il faut pas qu'il soit de la visite surprise à toutes les fois là, venir jaser, puis s'informer, puis comment ça va, je pense que c'est important, puis les élèves l'apprécient ça aussi. Tu sais, ils n'ont pas l'impression d'être juste ... je vais voir le directeur parce que j'ai pas été fin là, tu sais, j'ai fait des bons coups aussi, puis il peut venir me féliciter pour mes bons coups, puis.. Moi, je pense que c'est ça aussi. C'est faire partie de la famille finalement là. De ne pas être un cheveu sur la soupe qui se promène sur deux ou trois soupes en même temps là. » (E1, paragraphe 109)

Par ailleurs, nous constatons que plusieurs compétences liées aux *savoir-agir* dans leur dimension *administrative* sont décrites : *aller chercher des ressources et des services* (quatre enseignants sur huit ou 50 %), *savoir évaluer une situation* (un enseignant sur huit ou 13 %), *savoir gérer équitablement les ressources* (un enseignant sur huit ou 13 %), *savoir gérer l'école et les finances à la fois* (un enseignant sur huit ou 13 %), *savoir travailler en partenariat* (un enseignant sur huit ou 13 %) et *savoir déléguer* (un enseignant sur huit ou 13 %). Nous rattachons à la dimension *pédagogique* deux compétences énoncées par deux enseignants différents. Dans un cas, une direction d'école compétente doit *avoir une vision à long terme de l'école et la partager avec les autres*. Dans l'autre cas, il s'agit de *voir à la réussite des élèves*, c'est-à-dire d'aller au-delà du simple souci pour la réussite et de passer à l'action.

4.3.1.2.4 Compétences liées aux *savoir-être*

Lorsque nous avons demandé aux enseignants quelles sont, pour eux, les compétences d'une direction d'école efficace, tous ont fait référence à de nombreuses qualités personnelles et des aptitudes aux relations interpersonnelles que nous regroupons sous la dimension *humaine* (66 passages sur 67 soit 99 %). Dans le discours des enseignants, ces compétences liées aux *savoir-être* sont les plus nombreuses des quatre catégories de savoirs.

Tableau 15 : Nombre de passages codés par enseignant et par dimension pour la catégorie des *savoir-être*

	ESEDH	ESEDP	ESEDA	Total
E1	12	0	0	12
E2	4	0	0	4
E3	13	1	0	14
E4	6	0	0	6
E5	7	0	0	7
E6	2	0	0	2
E7	10	0	0	10
E8	12	0	0	12
Total	66	1	0	67

Légende : E = Enseignants
 ESDH = Enseignants-Savoir-Dimension Humaine
 ESDP = Enseignants -Savoir-Dimension Pédagogique
 ESDA = Enseignants -Savoir-Dimension Administrative

Concrètement, les enseignants se représentent une direction d'école compétente comme une personne ayant diverses qualités personnelles telles que : *être humaine, être compréhensive, être intègre et juste, être décidée et déterminée*, etc. Il en va de même pour les aptitudes de l'ordre des relations interpersonnelles comme *être à l'écoute, être ouverte, savoir faire confiance aux autres, être sociable, s'intéresser aux autres*, etc. En fait, nous avons relevé dans le discours des enseignants 17 qualités personnelles et 18 aptitudes aux relations interpersonnelles différentes. Parmi elles, certaines reviennent chez quelques participants (ex : *être humaine, être à l'écoute*).

Aucune compétence liée au *savoir-être* à dimension *administrative* n'a été identifiée par les enseignants. De plus, la dimension *pédagogique* (un passage sur 67 ou 1,5 %) de cette catégorie de savoir ne semble pas faire partie des préoccupations des enseignants interrogés.

En somme, indépendamment de la catégorie de savoirs, nous constatons que ce sont les dimensions *humaine* et *administrative* qui prévalent dans le discours des enseignants. Ceux-ci considèrent que la direction d'école primaire compétente devrait posséder des savoirs dits *pédagogiques* plus importants que des savoirs *administratifs*, témoigner de *savoir-faire* essentiellement de l'ordre de la dimension *humaine*, plus particulièrement associés à la *gestion du personnel* et à la *résolution de problèmes*. Ils estiment cependant que les compétences liées au *savoir-être* sont les plus importantes, particulièrement en ce qui a trait aux qualités personnelles et aux aptitudes aux relations interpersonnelles chez la direction d'école.

En résumé, nous constatons, à la lumière du tableau synthèse du plan de codification (Annexe X), que les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants sont associées aux quatre catégories de savoirs. Cependant la dimension *humaine* est considérée par un plus grand nombre de parents, particulièrement au niveau des *savoir-faire*, des *savoir-agir* et des *savoir-être*, alors que ce sont, respectivement, les dimensions *humaine* et *administrative* qui prévalent dans le discours des enseignants. Toutes catégories de savoirs confondus, c'est donc la dimension *humaine* des compétences

qui est la plus souvent mise en évidence tant chez les parents que les enseignants au détriment de la dimension *administrative* qui se retrouve en dernière position et ce chez les deux groupes.

Pour ces deux importantes catégories d'acteurs du Conseil d'établissement, la direction d'école primaire compétente devrait donc démontrer : des savoirs de l'ordre de la pédagogie plutôt que de l'administration, des savoir-faire qui privilégient la dimension *humaine* à la dimension managériale, des savoirs-agir et des savoirs-être à dimension *humaine* et ce particulièrement au chapitre des qualités personnelles et des aptitudes aux relations interpersonnelles.

4.3.2. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants, selon les variables sociodémographiques (âge et genre) des participants et environnementales (milieu rural ou urbain) de l'école ?

La section précédente nous a appris que, pour les parents et les enseignants, la direction d'école compétente est celle qui a de bonnes connaissances (savoirs) au niveau pédagogique, mais surtout de bonnes habiletés (savoir-faire), de bonnes capacités stratégiques (savoir-agir) et de bonnes attitudes (savoir-être), particulièrement au niveau des relations humaines. De plus, les compétences liées à la dimension *administrative* sont, de loin, les moins importantes pour ces deux groupes d'acteurs.

La présente section a pour objet d'analyser ces représentations en fonction de variables sociodémographiques et environnementales, c'est-à-dire de voir si ces représentations varient en fonction de l'âge et du genre (sociodémographique) des participants, de même qu'en fonction du milieu (rural ou urbain) de l'école. Nous y présentons nos données sous forme de tableau ou nous retrouvons, en ordonnée, nos deux catégories d'acteurs, que sont les parents (P) et les enseignants (E), auxquels nous avons joint les initiales des différents types de savoirs de notre modèle de référence, c'est-à-dire « S » : pour les *savoirs*, « SF » : pour les *savoir-faire*, « SA » : pour les *savoir-agir* et « SE » : pour les *savoir-être*. En abscisse,

chacune des dimensions (*humaine, pédagogique et administrative*) est caractérisée par deux éléments, soit les « % de passages » et les « Ratios des répondants ». Les « % de passages » sont présentés à la fois en pourcentage et en nombre de passages significatifs identifiés par chacune des catégories « d'acteur/type de savoirs » sur le nombre total de passages retenus (nb/total). De leur côté les « Ratios des répondants » réfèrent à la proportion de parents (sur une possibilité de 10) ou d'enseignants (sur une possibilité de huit) ayant souligné cette dimension. Enfin, pour faciliter la lecture des tableaux nous avons pris la liberté, et ce pour chaque catégorie « d'acteur/type de savoirs », de mettre en caractères gras les données les plus importantes de chaque dimension.

4.3.2.1 Compétences de la direction d'école en fonction de *l'âge*, telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants

La variable sociodémographique de type « âge » est caractérisé par un échantillon de parents et d'enseignants qui se distribue en trois catégories, soit : 1) les 25-34 ans, 2) les 35-44 ans et 3) les 45-54 ans.

4.3.2.1.1 La catégorie 25-34 ans

Dans cette catégorie l'échantillon est constitué de deux enseignants (sur une possibilité de huit ou 25 %) et de trois parents (sur une possibilité de 10 ou 30 %) pour un pourcentage moyen de 28 pour cent.

Tableau 16 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (25-34 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Age 25-34 ans	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/3)	0/3	66 % (2/3)	1/3	33 % (1/3)	1/3
PSF	70 % (7/10)	3/3	0 % (0/10)	0/3	30 % (3/10)	1/3
PSA	46% (5/11)	1/3	55 % (6/11)	3/3	0 % (0/11)	0/3
PSE	82 % (14/17)	3/3	18 % (3/17)	1/3	0 % (0/17)	0/3
ES	0% (0/4)	0/2	50 % (2/4)	2/2	50 % (2/4)	1/2
ESF	100 % (2/2)	2/2	0 % (0/2)	0/2	0 % (0/2)	0/2
ESA	83 % (5/6)	2/2	0 % (0/6)	0/2	17 % (1/6)	1/2
ESE	100 % (19/19)	2/2	0 % (0/19)	0/2	0 % (0/19)	0/2

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs
 Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension
 PS = Parents/Savoirs
 PSF = Parents/Savoir-Faire
 PSA = Parents/Savoir-Agir
 PSE = Parents/Savoir-Être
 ES = Enseignants/Savoirs
 ESF = Enseignants /Savoir-Faire
 ESA = Enseignants /Savoir-Agir
 ESE = Enseignants /Savoir-Être

Les parents de la catégorie d'âge « 25-34 ans », associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 66 % des passages et de 33 % des répondants. Sont associés à la dimension *humaine*, les *savoir-faire* (70 % des passages et 100 % des répondants) et les *savoir-être* (82 % des passages et 100 % des répondants). En ce qui concerne les *savoir-agir*, ceux-ci sont associés à la dimension *pédagogique* dans des proportions de 55 % des passages et de 100 % des répondants.

De leur côté, les enseignants de cette catégorie d'âge, associent les *savoirs* autant à la dimension *pédagogique* (50 % des passages et 100 % des répondants)

qu'à la dimension *administrative* (50 % des passages et de 50 % des répondants). Les autres catégories de savoir sont toutes associées de façon très marquée à la dimension *humaine*, à raison de 100 % des passages et 100 % des répondants pour les *savoir-faire* et les *savoir-être*, alors que les *savoir-agir* le sont à hauteur de 83 % des passages et des répondants.

Bref, on peut observer trois éléments convergents et deux éléments divergents chez cette catégorie d'âge (25-34 ans). Sur le plan des convergences, signalons, premièrement, que la totalité des répondants (parents et enseignants) associent les *savoir-être* à la dimension *humaine* dans des proportions respectives de 82 et 100% des passages. C'est le point de convergence le plus évident. Deuxièmement, les deux groupes associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* à raison de 66 % des énoncés chez les parents et de 50 % chez les enseignants. Enfin, tant les parents que les enseignants associent les *savoir-faire* à la dimension *humaine* (70 % des passages chez les parents par rapport à 100 % des passages chez les enseignants).

En ce qui a trait aux divergences entre les deux groupes, nous constatons que les parents associent majoritairement les *savoirs* à la dimension *pédagogique* (66 % des passages), alors que les représentations des enseignants sont partagées entre les dimensions *pédagogique* et *administrative* qui recueillent tous les deux 50 % des énoncés. Même constat de divergence en ce qui concerne les *savoir-agir* que les parents relient à la dimension *pédagogique* (55 % des passages), alors que les enseignants les associent à la dimension *humaine* (83 % des passages).

4.3.2.1.2 La catégorie 35-44 ans

Cette catégorie est caractérisée par un échantillon composé de cinq enseignants (sur une possibilité de huit ou 63 %) et de sept parents (sur une possibilité de 10 ou 70 %) pour un pourcentage moyen de 67 pour cent. Il s'agit donc de la catégorie d'âge la plus représentative et ce tant chez les parents que chez les enseignants.

Tableau 17 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (35-44 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Age 35-44 ans	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/12)	0/7	67 % (8/12)	4/7	33 % (4/12)	4/7
PSF	84 % (26/31)	6/7	7 % (2/31)	2/7	10 % (3/31)	3/7
PSA	61 % (19/31)	5/7	26 % (8/31)	2/7	13 % (4/31)	3/7
PSE	87 % (27/31)	7/7	13 % (4/31)	4/7	0 % (0/31)	0/7
ES	0 % (0/12)	0/5	75 % (9/12)	4/5	25 % (3/12)	3/5
ESF	86 % (12/14)	4/5	7 % (1/14)	1/5	7 % (1/14)	1/5
ESA	53 % (10/19)	4/5	5 % (1/19)	1/5	42 % (8/19)	5/5
ESE	98 % (41/42)	5/5	2 % (1/42)	2/5	0 % (0/42)	0/5

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs

Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

Les parents de la catégorie d'âge « 35-44 ans », associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 67 % des passages et de 57 % des répondants. Les autres catégories de savoirs, c'est-à-dire les *savoir-faire* (84 % des passages et 86 % des répondants), les *savoir-agir* (61 % des passages et 71 % des répondants) et les *savoir-être* (87 % des passages et 100 % des répondants) le sont, et de façon très marquée, à la dimension *humaine*.

De leur côté, les enseignants de cette catégorie, associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 75 % des passages et de 80 % des répondants. En ce qui concerne les *savoir-agir*, il est intéressant de noter un certain

équilibre entre l'association de ce type de savoir avec les dimensions *humaine* (53 % des passages et 80 % des répondants) et *administrative* (42 % des passages et 100 % des répondants). En effet, un plus grand nombre de passages (10 passages sur 19 ou 53 %) est associé à la dimension *humaine*, alors qu'un ratio plus important de répondants (cinq enseignants sur cinq ou 100%) l'associe à la dimension *administrative*. Les autres catégories de *savoirs*, soit les *savoir-faire* (86 % des passages et de 80 % des répondants) et les *savoir-être* (98 % des passages et de 100 % des répondants) le sont, de façon très marquée, à la dimension *humaine*.

En somme, nous observons deux convergences et une divergence entre les représentations des parents et des enseignants de cette catégorie d'âge (35-44 ans). Au chapitre des convergences, notons que nos deux groupes se joignent pour associer les *savoirs* à la dimension *pédagogique* à raison de 67 % des passages chez les parents et de 75 % des passages chez les enseignants. Ils font de même pour les *savoir-faire*, les *savoir-agir* et les *savoir-être* qui sont tous associés à la dimension *humaine* dans des proportions variant entre 53 et 98 %.

La seule divergence entre les deux groupes de cette catégorie d'âge se situe au chapitre des *savoir-agir*. En effet, bien que les parents associent majoritairement les *savoir-agir* (61 % des passages) à la dimension *humaine*, les enseignants partagent leurs représentations entre la dimension *humaine* (53 % des passages) et *administrative* (42 % des passages).

4.3.2.1.3 La catégorie 45-54 ans

Cette catégorie n'est constituée que d'un seul représentant chez les enseignants (sur une possibilité de huit ou 13 %) et d'aucun chez les parents (sur une possibilité de 10 ou 0 %) pour un pourcentage moyen de six pour cent. Le fait de ne pas compter de parents dans la classe 45-54 ans, pourrait indiquer qu'on ne retrouve peu ou pas de parents d'expérience au sein des CÉ. La situation est sensiblement la même chez les enseignants qui comptent sur un seul représentant de cette catégorie.

Tableau 18 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction de l'âge (45-54 ans) pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Age 45-54 ans	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
PSF	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
PSA	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
PSE	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil	Nil
ES	0 % (0/3)	0/1	67 % (2/3)	1/1	33 % (1/3)	1/1
ESF	100 % (6/6)	1/1	0 % (0/6)	0/1	0 % (0/6)	0/1
ESA	57 % (4/7)	1/1	14 % (1/7)	1/1	29 % (2/7)	1/1
ESE	100 % (6/6)	1/1	0 % (0/6)	0/1	0 % (0/6)	0/1

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs
 Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension
 PS = Parents/Savoirs
 PSF = Parents/Savoir-Faire
 PSA = Parents/Savoir-Agir
 PSE = Parents/Savoir-Être
 ES = Enseignants/Savoirs
 ESF = Enseignants /Savoir-Faire
 ESA = Enseignants /Savoir-Agir
 ESE = Enseignants /Savoir-Être

Nous pouvons observer que malgré leur nombre, la tendance se poursuit chez cette catégorie d'âge, c'est-à-dire que les *savoirs* sont associés à la dimension *pédagogique* (67 % des passages et 100 % des répondants), alors que les *savoir-faire* (100 % des passages et 100 % des répondants), les *savoir-agir* (57 % des passages et 100 % des répondants) et les *savoir-être* (100 % des passages et 100 % des répondants) le sont tous à la dimension *humaine*.

Bref, les parents de cette catégorie d'âge (45-54 ans) étant sous-représenté, il nous est impossible de comparer les convergences et divergences entre les deux groupes de répondants. Cependant, nous pouvons tout de même préciser qu'il y a convergence entre les représentations de l'enseignant de cette catégorie d'âge et celles qui précèdent et ce pour chacun des types de savoirs et de dimension. En effet, les *savoirs* sont associés à la dimension *pédagogique*, alors que l'ensemble des autres types de savoirs sont associés à la dimension *humaine* et ce

particulièrement en ce qui concerne les *savoir-faire* et les *savoir-être*. Aucun point de divergence n'est observé.

En résumé, les données indiquent que les représentations que se font ces deux groupes d'acteurs du CÉ quant aux compétences de la direction d'école primaire ne varient pas en fonction de leur âge, comme en fait foi le tableau synthèse suivant.

Tableau 19 : Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants en fonction de l'âge

Participant/Type de savoirs	Âge		
	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans
PS	DP	DP	-
PSF	DH	DH	-
PSA	DP	DH	-
PSE	DH	DH	-
ES	DP-A	DP	DP
ESF	DH+	DH	DH+
ESA	DH	DH-A	DH
ESE	DH+	DH+	DH+

Légende :

PS = Parents/Savoirs	DH = Dimension Humaine
PSF = Parents/Savoir-Faire	DP = Dimension Pédagogique
PSA = Parents/Savoir-Agir	DA = Dimension Administrative
PSE = Parents/Savoir-Être	+ = pourcentage près de 100 %
ES = Enseignants/Savoirs	
ESF = Enseignants /Savoir-Faire	
ESA = Enseignants /Savoir-Agir	
ESE = Enseignants /Savoir-Être	

En effet, peu importe la catégorie dans laquelle ils se trouvent (25-34, 35-44 ou 45-54 ans), il demeure que les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants, selon la variable sociodémographique « âge » démontrent que les *savoirs* sont à la dimension *pédagogique* (sauf chez les enseignants de 25-34 ans dont les représentations sont partagées entre les dimensions *humaine* et *administrative*) ce que respectivement les *savoir-faire* et les *savoir-être* sont à la dimension *humaine*. Cette observation est particulièrement présente chez les enseignants au chapitre des *savoir-faire* (deux catégories d'âge sur trois) et des *savoir-être* (toutes catégories d'âge confondues).

Pour leur part, les *savoir-agir* sont majoritairement associés à la dimension *humaine* si ce n'est que chez les parents de 25-34 ans et les enseignants de 35-44 ans qui les associent à la dimension *pédagogique*. Enfin, ici aussi la dimension *administrative* est la moins soulevée.

4.3.2.2 Compétences de la direction d'école en fonction du *genre*, telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants

En ce qui a trait à la variable sociodémographique du « genre », l'échantillon est composé de 14 participants de sexe féminin sur un total de 18, pour un pourcentage de 78 pour cent. Ceci semble indiquer qu'on ne retrouve que peu de membres de sexe masculin au sein des CÉ. Du côté des enseignants, sept des huit membres du personnel enseignant sont de sexe féminin (88 %). Cela peut se comprendre en ce qui concerne le personnel enseignant, puisque les enseignants de sexe masculin sont beaucoup moins nombreux que les enseignants de sexe féminin dans les écoles primaires de la région Témiscabitiennne. Les données obtenues auprès de l'Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue (ACSAT, 2007) pour l'année scolaire 2007-2008 révèlent une proportion de 90 % de femmes par rapport à 10 % d'hommes chez les enseignants des écoles primaires de la région. Rien, à notre avis, ne semble justifier que ces proportions auraient été différentes lors de la cueillette de nos données.

De plus, les résultats semblent indiquer que la situation est sensiblement la même chez les parents, puisque l'échantillon est composé de six parents de sexe féminin (75 %) et deux parents de sexe masculin (25 %). On pourrait y trouver une explication dans le fait que la majorité des familles de la région de l'Abitibi-Témiscamingue sont monoparentales ou le plus souvent sous la responsabilité de la mère. En fait, la plus récente statistique de l'Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2001) précise qu'une famille sur quatre est monoparentale et que trois fois sur quatre, il revient à la mère d'assumer seule les responsabilités familiales.

4.3.2.2.1 Compétences liées au genre féminin

La variable sociodémographique de type « genre » est caractérisé par un échantillon de six parents féminins sur une possibilité de 10 (60%) et de sept enseignantes sur une possibilité de huit (88 %).

Tableau 20 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du genre (féminin) des parents et des enseignantes, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Genre féminin	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/7)	0/6	57 % (4/7)	2/6	43 % (3/7)	3/6
PSF	78 % (21/27)	5/6	4 % (1/27)	1/6	19 % (5/27)	3/6
PSA	33 % (6/18)	2/6	50 % (9/18)	3/6	17 % (3/18)	2/6
PSE	85 % (29/34)	6/6	15 % (5/34)	3/6	0 % (0/34)	0/6
ES	0 % (0/19)	0/7	68 % (13/19)	7/7	32 % (6/19)	5/7
ESF	90 % (17/19)	7/7	5 % (1/19)	1/7	5 % (1/19)	1/7
ESA	67 % (18/27)	6/7	7 % (2/27)	2/7	26 % (7/27)	6/7
ESE	100 % (53/53)	7/7	0 % (0/53)	0/7	0 % (0/53)	0/7

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs

Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignantes (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

D'une part, 57 % des passages des parents de genre féminin associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* (dans une proportion de deux répondants sur six ou 33 %). Cependant, il est intéressant de noter qu'un plus grand nombre de répondants (trois sur six ou 50 %) associent les *savoirs* plutôt à la dimension *administrative*. En ce qui a trait aux *savoir-agir*, 50 % des passages et des

répondants de cette catégorie les associent à la dimension *pédagogique*, alors que les *savoir-faire* (78 % des passages et 83 % des répondants) et les *savoir-être* (85 % des passages et 100 % des répondants) le sont à la dimension *humaine*.

D'autre part, les enseignants de genre féminin associent les *savoirs* (68 % des passages et 100 % des répondants) à la dimension *pédagogique*, alors que les *savoir-faire* (90 % des passages et 100 % des répondants), les *savoir-agir* (67 % des passages et 86 % des répondants) et les *savoir-être* (100 % des passages et 100 % des répondants) le sont à la dimension *humaine*.

Bref, ici aussi on peut constater la préférence des ces deux groupes de femmes pour les *savoir-être* à dimension *humaine* et ce tout particulièrement chez le personnel enseignant. Les autres convergences entre les représentations des parents et des enseignants féminins se situent au niveau des *savoirs* qui sont associés à la dimension *pédagogique*, alors que les *savoir-faire* le sont à la dimension *humaine*. La principale divergence entre les représentations de ces deux groupes se situe au niveau des *savoir-agir* que les parents associent à la dimension *pédagogique* (50 % des passages), alors que les enseignantes le font à la dimension *humaine* (67 % des passages).

4.3.2.2.2 Compétences liées au genre masculin

Chez les hommes, la variable sociodémographique de type « genre » est caractérisé par un échantillon de quatre parents sur une possibilité de 10 (40 %) et d'un seul enseignant sur un échantillon de huit (13 %).

Tableau 21 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du genre (masculin) des parents et des enseignants, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Genre masculin	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/8)	0/4	75 % (6/8)	3/4	25 % (2/8)	2/4
PSF	86 % (12/14)	4/4	7 % (1/14)	1/1	7 % (1/14)	1/1
PSA	75 % (18/24)	4/4	21 % (5/24)	2/4	4 % (1/24)	1/4
PSE	95 % (18/19)	4/4	5 % (1/19)	1/4	0 % (0/19)	0/4
ES	0 % (0/0)	0/1	0 % (0/0)	0/1	0 % (0/0)	0/1
ESF*	0 % (0/0)	0/1	0 % (0/0)	0/1	0 % (0/0)	0/1
ESA	20 % (1/5)	1/1	0 % (0/5)	0/1	80 % (4/5)	1/1
ESE	93 % (13/14)	1/1	7 % (1/14)	1/1	0 % (0/14)	0/1

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs

Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

Les parents de genre masculin considèrent que les *savoirs* sont associés à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 75 % des passages chez 75 % des répondants. Les *savoir-faire* (86 % des passages et 100 % des répondants), les *savoir-agir* (75 % des passages et 100 % des répondants) et les *savoir-être* (95 % des passages et 100 % des répondants) sont tous associés à la dimension *humaine*.

Du côté des enseignants, le seul représentant masculin de cette catégorie considère pour sa part que, pour être compétente, la direction d'établissement primaire devrait davantage compter sur des *savoir-être* à dimension *humaine* (93 %

des passages) et des *savoir-agir* à dimension *administrative* (80 % des passages). D'une part, il ne fait mention d'aucun *savoirs* ou *savoir-faire* dans ses représentations et, d'autre part, il ne réfère à la dimension *pédagogique* qu'au niveau des *savoirs-être* (7 %).

Bref, la principale convergence entre les représentations de la totalité des parents et des enseignants de genre masculin se situe au chapitre des *savoir-être* qui sont associés à la dimension *humaine* et ce dans des proportions respectives de 95 % et de 93 % des passages. Les divergences, tant qu'à elles, s'expliquent par le fait que le seul représentant masculin chez les enseignants n'a aucunement fait référence à des *savoirs* ou des *savoir-faire* dans ses représentations. De plus, ce dernier associe les *savoir-agir* à la dimension *administrative* (80 % des passages) contrairement aux quatre représentants des parents qui le font à la dimension *humaine* (75 % des passages).

En somme, ici aussi les données indiquent que les représentations que se font ces deux groupes d'acteurs du CÉ quant aux compétences de la direction d'école primaire ne varient pas en fonction de leur *genre*, comme en fait foi le tableau synthèse suivant.

Tableau 22 : Synthèse des convergences et des divergences entre les représentations des parents et des enseignants selon le *genre*

Participant/Type de savoirs	Genre	
	Féminin	Masculin
PS	DP + A	DP
PSF	DH	DH
PSA	DP	DH
PSE	DH	DH+
ES	DP	-
ESF	DH	-
ESA	DH	DA
ESE	DH+	DH+

Légende : PS = Parents/Savoirs
 PSF = Parents/Savoir-Faire
 PSA = Parents/Savoir-Agir
 PSE = Parents/Savoir-Être
 ES = Enseignants/Savoirs
 ESF = Enseignants /Savoir-Faire
 ESA = Enseignants /Savoir-Agir
 ESE = Enseignants /Savoir-Être
 DH = Dimension Humaine
 DP = Dimension Pédagogique
 DA = Dimension Administrative
 + = pourcentage près de 100 %

On peut y observer que, peu importe le genre, tant les parents que les enseignants associent majoritairement les *savoirs* à la dimension *pédagogique* à l'exception des parents de sexe féminin qui partagent leurs représentations entre la dimension *pédagogique* et la dimension *administrative*. Comme les femmes se retrouvent en très grande majorité dans l'échantillon, il semble que ce soit là une tendance forte chez elles. De plus, il est intéressant de noter que l'unique représentant masculin des enseignants n'a pas cru bon d'associer les *savoirs* à aucune dimension. Nous pourrions y déduire que, pour ce dernier, les directions d'établissement d'enseignement primaire compétentes ne doivent pas nécessairement détenir de connaissances dans aucun de ces domaines et ce particulièrement en ce qui concerne la dimension *pédagogique*.

Quant aux autres types de savoirs, la grande majorité des répondants (neuf parents sur 10 et sept enseignants sur huit) associent *savoir-faire* et dimension *humaine*, alors qu'ils associent tous (100 %) *savoir-être* et dimension *humaine*. En ce qui a trait aux *savoir-agir*, ceux-ci sont associés à la dimension *humaine* pour la majorité des parents (60 %) et des enseignants (88 %) en notant que les parents féminins les associent davantage à la dimension *pédagogique*, (50 % des passages)

alors que l'enseignant masculin le fait à la dimension *administrative* (80 % des passages).

4.3.2.3 Compétences de la direction d'école en fonction du *milieu*, telles que décrites par les représentations des parents et des enseignants

Les écoles de milieu rural sont qualifiées de « petites écoles » en ce sens qu'elles accueillent moins de 125 élèves et appartiennent aux nombreux villages disséminées sur le territoire Témiscabibien. Les écoles de milieu urbain sont situées dans les principales villes de la région. Notre échantillon compte 10 écoles rurales et huit écoles urbaines. C'est donc dire que le milieu rural est plus fortement représenté dans notre échantillon.

4.3.2.3.1 Compétences liées aux écoles de milieu rural

L'échantillon des écoles de milieu rural soit 10 représentants sur 18 (56 %), est composé de quatre parents sur une possibilité de 10 (40 %) et de six enseignants sur une possibilité de huit (75 %). Il est intéressant de noter que la proportion d'enseignants de milieu rural compte pour pratiquement le double de la proportion des parents.

Tableau 23 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du milieu (rural) de l'école, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Milieu rural	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/5)	0/4	60 % (3/5)	2/4	40 % (2/5)	2/4
PSF	86 % (24/28)	4/4	7 % (2/28)	2/4	7 % (2/28)	2/4
PSA	40 % (10/25)	2/4	48 % (12/25)	3/4	12 % (3/25)	2/4
PSE	94 % (16/17)	4/4	6 % (1/17)	1/4	0 % (0/17)	0/4
ES	0 % (0/14)	0/6	79 % (11/14)	5/6	21 % (3/14)	3/6
ESF	89 % (16/18)	5/6	6 % (1/18)	1/6	6 % (1/18)	1/6
ESA	62 % (18/29)	6/6	7 % (2/29)	2/6	31 % (9/29)	5/6
ESE	98 % (44/45)	6/6	2 % (1/45)	1/6	0 % (0/45)	0/6

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs

Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

Les parents des écoles de milieu rural associent, à la dimension *pédagogique*, les *savoirs* (60 % des passages et de 50 % des répondants) et les *savoir-agir* (48 % des passages et de 75 % des répondants). Sont associés à la dimension *humaine*, les *savoir-faire* (86 % des passages et de 100 % des répondants) et les *savoir-être* (94 % des passages et de 100 % des répondants).

Pour leur part, les enseignants des écoles de milieu rural associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 79 % des passages et 83 % des répondants. Alors que les autres catégories de savoirs : les *savoir-faire* (89 % des

passages et 83 % des répondants), les *savoir-agir* (62 % des passages et 100 % des répondants) et les *savoir-être* (98 % des passages et 100 % des répondants) sont tous associés à la dimension *humaine* des compétences.

En somme, les convergences entre les représentations des parents et des enseignants des écoles de milieu rural sont les mêmes que décrites précédemment, c'est-à-dire que les *savoirs* sont associés à la dimension *pédagogique* (70 % des passages et 70 % des répondants), alors que les *savoir-faire* (88 % des passages et 90 % des répondants) et les *savoir-être* (96 % des passages et 100 % des répondants) le sont à la dimension *humaine*. La principale divergence qui se dégage dans cette catégorie fait référence au fait que les parents associent les *savoir-agir* à la dimension *pédagogique* (48 % des passages et de 75 % des répondants), alors que les enseignants le font à la dimension *humaine* (62 % des passages et 100 % des répondants). Pour le reste la tendance est respectée.

4.3.2.3.2 Compétences liées aux écoles de milieu urbain

L'échantillon des écoles de milieu urbain est constitué de huit représentants sur 18 (44 %), soit six parents sur une possibilité de 10 (60 %) et deux enseignants sur une possibilité de huit (25 %). Contrairement au milieu rural, nous constatons ici que ce sont les parents qui sont le plus fortement représentés. En effet, ceux-ci sont deux fois plus nombreux que les enseignants.

Tableau 24 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du milieu (urbain) de l'école, pour chaque catégorie de dimensions et de savoirs

Milieu urbain	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants	% des passages (nb / total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/10)	0/6	70 % (7/10)	3/6	30 % (3/10)	3/6
PSF	69 % (9/13)	5/6	0 % (0/13)	0/6	31 % (4/13)	2/6
PSA	82 % (14/17)	4/6	12 % (2/17)	2/6	6 % (1/17)	1/6
PSE	86 % (31/36)	6/6	14 % (5/36)	3/6	0 % (0/36)	0/6
ES	0 % (0/5)	0/2	40 % (2/5)	2/2	60 % (3/5)	2/2
ESF	100 % (4/4)	2/2	0 % (0/4)	0/2	0 % (0/4)	0/2
ESA	30 % (1/3)	1/2	0 % (0/3)	0/2	67 % (2/3)	2/2
ESE	100 % (22/22)	2/2	0 % (0/22)	0/2	0 % (0/22)	0/2

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs

Ratios de répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

Les parents d'écoles de milieu urbain associent les *savoirs* à la dimension *pédagogique* dans une proportion de 70 % des passages et de 50 % des répondants. Les autres catégories de savoirs, soit les *savoir-faire* (69 % des passages et 83 % des répondants), les *savoir-agir* (82 % des passages et 67 % des répondants) et les *savoir-être* (86 % des passages et 100 % des répondants) sont tous associés à la dimension *humaine*.

De leur côté, les enseignants d'écoles de milieu urbain associent les *savoirs* à la dimension *administrative* dans une proportion de 60 % des passages et de 100 %

des répondants. Les *savoir-faire* (100 % des passages et de 100 % des répondants), et les *savoir-être* (100 % des passages et de 100 % des répondants) sont tous deux associés à la dimension *humaine*, alors que les *savoir-agir* (67 % des passages et de 100 % des répondants) le sont à la dimension *administrative*.

Bref, les convergences entre les représentations des participants d'écoles de milieu urbain suivent la tendance en ce qui concerne les *savoir-faire* et les *savoir-être* que les deux groupes associent à la dimension *humaine*. Les principales divergences se situent au niveau des *savoirs* que les enseignants de milieu urbain associent à la dimension *administrative*, alors que les parents suivent la tendance en les associant plutôt à la dimension *pédagogique*. Même constat au chapitre des *savoir-agir* que les enseignants associent à la dimension *administrative*, alors que les parents poursuivent la tendance en les associant plutôt à la dimension *humaine*. Il s'agit là de deux exceptions si on considère les données des tableaux précédents.

En somme, les convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants indiquent que, de façon générale, les représentations de ces acteurs du CÉ ne varient pas en fonction du milieu d'appartenance de l'école, tel que le démontre le tableau suivant.

Tableau 25 : Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants selon le *milieu* d'appartenance de l'école

Types de savoirs	Milieux	
	Rural	Urbain
PS	DP	DP
PSF	DH	DH
PSA	DP	DH
PSE	DH	DH
ES	DP	DA
ESF	DH	DH
ESA	DH	DA
ESE	DH	DH

Légende :

PS = Parents/Savoirs

PSF = Parents/Savoir-Faire

PSA = Parents/Savoir-Agir

PSE = Parents/Savoir-Être

ES = Enseignants/Savoirs

ESF = Enseignants /Savoir-Faire

ESA = Enseignants /Savoir-Agir

ESE = Enseignants /Savoir-Être

DH = Dimension Humaine

DP = Dimension Pédagogique

DA = Dimension Administrative

+ = pourcentage près de 100 %

En effet, qu'il soit question du milieu rural ou du milieu urbain, il demeure que, pour la majorité des participants (67 %), les *savoirs* sont associés à la dimension *pédagogique* (cinq parents sur 10 et sept enseignants sur huit). Au chapitre des autres savoirs la tendance générale est respectée, c'est-à-dire que les *savoir-faire*, les *savoir-agir* et les *savoir-être* sont principalement associés à la dimension *humaine*.

Nous tenons, cependant, à souligner les deux divergences suivantes. La première concerne les *savoirs*, qu'une minorité de représentants du milieu *urbain* (cinq parents sur 10 et deux enseignants sur huit) associent à la dimension *administrative*. La deuxième divergence a trait aux *savoir-agir* qui sont à la fois associés à la dimension *pédagogique* par certains parents de milieu rural (trois parents sur quatre) et à la dimension *administrative* par des enseignants de milieu *urbain* (deux enseignants sur deux).

4.3.3. Quelles sont les convergences et divergences entre les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire des parents et des enseignants par rapport aux principaux référentiels de compétences ?

Dans la section précédente nous avons pu observer que les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire, que se font les parents et les enseignants, ne varient guère en fonction de leur âge, de leur genre ou du milieu d'appartenance de l'école. Dans cette section nous établirons d'abord les convergences et divergences entre les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants pour ensuite traiter des convergences et divergences de ces représentations par rapport aux principaux référentiels de compétences.

4.3.3.1 Convergences et divergences entre les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants

En considérant la totalité des passages significatifs retenus pour chaque type de *savoirs* (*savoirs*, *savoir-faire*, *savoir-agir* et *savoir-être*) en fonction de chacune des dimensions (*humaine*, *pédagogique* et *administrative*) tel que présenté au tableau 25, nous constatons les convergences générales suivantes entre les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants :

- Les compétences liées aux *savoir-être* (115 passages) ont été évoquées plus souvent par les deux catégories de participants que les *savoir-agir* (74 passages), les *savoir-faire* (63 passages) et les *savoirs* (34 passages) ;
- Les passages significatifs exprimés par les deux groupes d'acteurs se concentrent plus spécifiquement sur les compétences à dimension *humaine* (71 % des passages) par rapport aux autres dimensions (*pédagogique* : 17% et *administrative* : 12 %) ;
- Les enseignants semblent insister davantage sur des compétences à dimension *humaine* (75 %) que les parents (67 %) ;

Tableau 26 : Pourcentage de passages codés et ratios des répondants en fonction du discours des parents et des enseignants, pour chaque catégorie de savoir, en fonction des trois dimensions

Acteurs/Type de Savoirs	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants
PS	0 % (0/15)	0/10	67 % (10/15)	5/10	33 % (5/15)	5/10
PSF	81 % (33/41)	9/10	5 % (2/41)	2/10	15 % (6/41)	4/10
PSA	57 % (24/42)	6/10	33 % (14/42)	5/10	10 % (4/42)	3/10
PSE	85 % (41/48)	10/10	11 % (7/48)	5/10	0 % (0/48)	0/10
Total P	67 % 98/146	X = 6/10	23 % (33/146)	X = 4/10	10 % (15/146)	X = 3/10
ES	0 % (0/19)	0/8	68 % (13/19)	7/8	32 % (6/19)	5/8
ESF	91 % (20/22)	7/8	5 % (1/22)	1/8	5 % (1/22)	1/8
ESA	59 % (19/32)	7/8	6 % (2/32)	2/8	34 % (11/32)	7/8
ESE	99 % (66/67)	8/8	2 % (1/67)	1/8	0 % (0/67)	0/8
Total E	75 % (105/140)	X = 6/8	12 % (17/140)	X = 3/8	13 % (18/140)	X = 3/8
Total P+E	71 % (203/286)		17 % (50/286)		12 % (33/286)	

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs
 Ratios des répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension
 PS = Parents/Savoirs
 PSF = Parents/Savoir-Faire
 PSA = Parents/Savoir-Agir
 PSE = Parents/Savoir-Être
 Total P = Moyenne des « % de passages (nb/total) » et des « Ratios des répondants » chez les parents
 ES = Enseignants/Savoirs
 ESF = Enseignants /Savoir-Faire
 ESA = Enseignants /Savoir-Agir
 ESE = Enseignants /Savoir-Être
 Total E = Moyenne des « % de passages (nb/total) » et des « Ratios des répondants » chez les enseignants
 Total P+E = Moyenne des « % de passages (nb/total) » et des « Ratios des répondants » chez les parents et enseignants réunis

- En ce qui a trait aux autres dimensions, les données sont partagées également entre les dimensions *pédagogique* et *administrative* (entre 10 et

13 %), si ce n'est d'un intérêt particulier des parents envers les compétences de nature *pédagogique* (23 % des passages).

Quant aux divergences, l'analyse du discours des parents et des enseignants, lorsqu'ils énoncent leurs représentations d'une direction d'école compétente, nous permet de constater que les enseignants semblent davantage centrés sur le soutien (*pédagogique* et *administratif*) de la direction d'école dans l'exercice de leur profession, alors que les parents semblent davantage centrés sur l'élève (leur enfant) et sa réussite éducative. Voyons maintenant comment ce constat général s'applique par rapport aux référentiels de compétence véhiculés dans la littérature.

4.3.3.2 Convergences et divergences entre les représentations des enseignants et des parents de CÉ par rapport aux principaux référentiels de compétences ?

La section précédente nous a permis de mettre en parallèle les représentations sociales des compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire chez les parents et les enseignants. La présente section a pour objet d'analyser les convergences et divergences entre ces représentations et les compétences véhiculées dans les principaux référentiels de la littérature. Tel que présenté au chapitre trois, ceux-ci sont partagés en deux catégories, soit : 1) les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de *l'administration publique* et 2) les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de *l'éducation*.

4.3.3.2.1 Convergences et divergences entre les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'administration publique et les représentations sociales des participants.

Le tableau suivant présente une synthèse des principaux éléments des référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'administration publique. Il s'agit respectivement des référentiels de Bourgeault *et al.* (2003), du Conférence Board du Canada (2000) et ceux de Mayer et Salovey (1990) et Goleman (1995).

Tableau 27 : Référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'administration publique

Rôles et compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir (Bourgeault et al. 2003)	Profil des compétences relatives à l'employabilité 2000+ (Conférence Board du Canada, 2000)	L'intelligence émotionnelle (Mayer et Salovey, 1990, Goleman, 1995)
<p>1. Le sens politique. 2. Les capacités stratégiques et tactiques. 3. Les capacités perceptuelles de vision et d'innovation. 4. La gestion de la complexité, l'adaptabilité et l'apprentissage continu. 5. Le leadership. 6. L'intelligence émotionnelle. 7. La gestion des ressources humaines. 8. La gestion du savoir. 9. L'actualisation des valeurs éthiques. 10. La communication et la négociation. 11. La sensibilité technologique. 12. La gestion de la performance, du risque et de l'entrepreneuriat. 13. La gestion des partenariats et des réseaux. 14. L'ouverture aux modes de gouvernance.</p>	<p>1) Les compétences <i>de base</i> :</p> <p>1.1) l'aptitude à communiquer sous différentes formes, 1.2) à gérer l'information, 1.3) à utiliser les chiffres et à réfléchir et, 1.4) à résoudre des problèmes.</p> <p>2) Les compétences <i>personnelles</i> :</p> <p>2.1) les capacités de démontrer des attitudes et des comportements positifs, 2.2) d'être responsable, 2.3) d'être souple, 2.4) d'apprendre constamment et, 2.5) de travailler en sécurité.</p> <p>3) Les compétences pour le <i>travail d'équipe</i> :</p> <p>3.1) l'aptitude à travailler avec d'autres et 3.2) l'aptitude à participer aux projets et aux tâches.</p>	<p>Mayer et Salovey (1990) Les cinq composantes de l'IE, sont : 1) l'intrapersonnel, 2) l'interpersonnel, 3) l'adaptabilité, 4) la gestion du stress et 5) l'humeur générale. Les <i>capacités émotionnelles et sociales</i> aident à prédire le rendement et le succès. Il s'agit de la capacité : 1) d'être conscient de soi, 2) de se comprendre et de s'exprimer, 3) d'être conscient des autres, de les comprendre et d'entretenir des rapports avec eux, 4) de faire face à des émotions fortes et 5) de s'adapter au changement et de régler des problèmes de nature sociale ou personnelle.</p> <p>Goleman (1995) Les <i>compétences personnelles</i> sont caractérisées par la « Conscience de soi » et la « Gestion de soi ». Les <i>compétences sociales</i> le sont par « l'Intelligence interpersonnelle » et la « Gestion des relations ».</p>

Nous pouvons y constater que la dimension *humaine* des compétences remporte la palme sur la dimension *administrative* lorsque l'on considère, d'une part, les descripteurs suivants chez Bourgeault et al. (2003) soit : « les capacités perceptuelles de vision et d'innovation, la gestion de la complexité, l'adaptabilité et l'apprentissage continu, le leadership, l'intelligence émotionnelle, la gestion des ressources humaines, l'actualisation des valeurs éthiques, la communication et la négociation, la gestion des partenariats et des réseaux et l'ouverture aux modes de gouvernance » et, d'autre part, les compétences de *base*, *personnelles* et pour le travail d'équipe du Conférence Board du Canada (2000) et enfin, à la fois les

capacités *émotionnelles* et sociales de Mayer et Salovey (1990) et les compétences *personnelles et sociales* de Goleman (1995).

Quant aux divergences, outre le fait qu'il soit possible d'associer les « compétences de base » (*aptitude à communiquer sous différentes formes, à gérer l'information, à utiliser les chiffres et à réfléchir et à résoudre des problèmes*) du Conférence Board du Canada (2000), aux compétences de la dimension *administrative*, nous ne constatons aucune relation directe entre cette dimension et les éléments du référentiel des *Gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir* (Bourgeault et al. 2003) et de celui de *l'Intelligence émotionnelle*. Cette observation s'applique aussi en ce qui concerne l'absence de relation directe entre des éléments de l'ensemble de ces référentiels et la dimension *pédagogique*, compte tenu du fait que, comme leur catégorie l'indique, ceux-ci sont davantage associés au domaine de l'administration publique.

4.3.3.2 Convergences et divergences entre les référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'éducation et les représentations sociales des participants.

Le tableau suivant présente une synthèse des principaux éléments des référentiels associés aux compétences du gestionnaire de *l'éducation*. Il s'agit respectivement du référentiel de la Council of Chief State School Officers (CCSSO, 1996) et de ceux du ministère de l'Éducation (MEQ, 1995 et 2003).

Tableau 28 : Référentiels associés aux compétences du gestionnaire de l'éducation

Council of Chief State School Office (CCSSO, 1996).	Les 10 compétences les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation initiale du MEQ (1995).	Le référentiel des compétences pour les directions d'établissement (MEQ, 2003)
<p>Le gestionnaire scolaire est un leader pédagogique qui fait la promotion de la réussite de tous ses élèves » en :</p> <p><u>Compétence 1</u> : facilitant le développement, l'articulation, l'exécution et la gestion d'une vision d'apprentissage partagée et soutenue par la communauté</p> <p><u>Compétence 2</u> : préconisant, en enrichissant et en soutenant une culture scolaire et un programme d'enseignement efficace pour l'apprentissage de l'élève et le développement professionnel du personnel.</p> <p><u>Compétence 3</u> : assurant la gestion de l'organisation, des opérations et des ressources pour un environnement d'apprentissage sécurisant, efficace et efficient.</p> <p><u>Compétence 4</u> : collaborant avec les familles et les membres de la communauté, en répondant aux divers besoins et intérêts communautaires et en mobilisant les ressources de la communauté.</p> <p><u>Compétence 5</u> : agissant avec intégrité, impartialité et d'une manière éthique.</p> <p><u>Compétence 6</u> : interprétant (<i>understanding</i>), en réagissant (<i>responding</i>) et en influençant les contextes politique, social, économique, légal et culturel.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La facilité d'entretenir de bonnes relations interpersonnelles, de communiquer et d'entrer en relation avec les partenaires du milieu scolaire. 2. Le processus de la supervision pédagogique. 3. L'analyse et la négociation des attentes des différents partenaires : parents, enseignants, élèves, milieu et entreprises. 4. Le mode de gestion (planification, organisation, direction, contrôle et évaluation). 5. Les théories et techniques de motivation et de gestion du personnel. 6. La gestion du stress personnel, du climat de l'établissement d'enseignement et des conflits. 7. Les pratiques d'enseignement et le processus d'apprentissage. 8. Les techniques d'animation. 9. Les techniques d'analyse des problèmes et des besoins. 10. Les techniques de communication. 	<p>Compétence 1. La gestion des individus et des ressources</p> <p>Compétence 2. Le leadership</p> <p>Compétence 3. Le développement continu de l'organisation</p> <p>Compétence 4. Le développement d'une communauté d'apprentissage</p> <p>Compétence 5. Le développement professionnel</p>

Nous constatons qu'il y a convergence d'une part entre la dimension *pédagogique* et les compétences 1, 2 et 3 du référentiel de la CCSSO (1996) et, d'autre part, entre la dimension *humaine* et à la fois les compétences 4, 5 et 6 du référentiel de la CCSSO (1996), ainsi que les compétences 1, 2 et 5 du référentiel du MEQ (2003)

Les principales divergences se situent à deux niveaux. Le premier concerne les compétences 3, 4 et 6 du référentiel du MEQ (2003) qui semble davantage associé à la dimension *administrative* des compétences, alors que le deuxième

réfère à l'orientation privilégiée vers le développement des *savoirs* et des *savoir-faire* du référentiel du MEQ (1995) probablement en raison du fait qu'il s'agit d'un programme de formation initiale de la direction d'établissement d'enseignement.

Le tableau suivant démontre que cette tendance à accorder la priorité aux compétences à dimension *humaine* s'observe également dans les profils « maison » que , malheureusement trop peu de commissions scolaires proposent comme cadre de référence aux membres de CÉ lors de la consultation sur les compétences recherchées chez une direction d'école.

Tableau 29 : Profils de commissions scolaires à l'égard des compétences recherchées chez les directions d'établissement d'enseignement

DIMENSION	PROFIL DE LA COMMISSION SCOLAIRE X	PROFIL DE LA COMMISSION SCOLAIRE Y
HUMAINE	La personne devra : -être capable de faire preuve de leadership et d'amener les gens à se mobiliser ; -faire preuve de respect et d'ouverture dans ses relations interpersonnelles ; -être en mesure d'exprimer clairement ses idées à l'oral et à l'écrit ; -être capable de faire preuve de jugement ; -être capable de gérer les situations stressantes ; -avoir une préoccupation pour le partenariat école, famille, communauté.	La direction est humaine et habile dans les relations humaines. La direction, une ou un « leader » démocratique. La direction est une ou un gestionnaire préoccupé par le partenariat.
PEDAGOGIQUE	La personne devra : -être capable d'exprimer clairement sa vision de l'éducation ; -être capable de gérer l'orientation et le développement des élèves ; -être capable de gérer la consolidation du Programme de formation.	La direction est une ou un animateur pédagogique.
ADMINISTRATIVE	La personne devra : -avoir une connaissance de la LIP, des régimes et des politiques ; -avoir une connaissance du contenu du projet éducatif et du plan de réussite et du lien avec le plan stratégique de la Commission scolaire ; -avoir une connaissance des grandes orientations du plan stratégique.	La direction est une ou un gestionnaire efficace.

Bref, nous retenons que ces référentiels accordent une primauté aux compétences à dimension *humaine*, suivi de compétences à dimension *pédagogique* et enfin de compétences à dimension *administrative*.

En guise de conclusion à ce chapitre consacré à la présentation de nos résultats, nous retenons d'une part que les représentations des parents et des enseignants ne varient pas en fonction de variables sociodémographiques (âge et genre) ou environnementales (rurale ou urbaine) de l'école. De plus, nous constatons qu'au chapitre des types de savoirs, les compétences liées aux *savoir-être* (115 passages) ont été évoquées nettement plus souvent par les deux catégories de participants que les *savoir-agir* (74 passages), les *savoir-faire* (63 passages) et les *savoirs* (34 passages).

En ce qui a trait aux dimensions, nous sommes en mesure d'observer que les passages significatifs exprimés par les deux groupes d'acteurs se concentrent d'abord, et ce de façon très marquée, sur des compétences à dimension *humaine* (71 % des passages), suivi de loin par des compétences à dimension *pédagogique* (17%) et finalement des compétences à dimension *administrative* (12 %). Enfin, l'analyse des éléments de compétence présentés dans les référentiels retenus, nous permet d'observer que cette tendance à rechercher des compétences à dimension humaine s'observe aussi à différents degrés.

Bref, en considérant le nombre de passages significatifs retenus pour chacun des quatre types de savoirs en fonction des trois dimensions, nous pouvons prétendre que l'ordre d'importance des compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire telles que perçues par ces deux importantes catégories d'acteurs du Conseil d'établissement est le suivant :

- 1) *Savoir-être* à dimension *humaine*
- 2) *Savoir-agir* à dimension *humaine*
- 3) *Savoir-faire* à dimension *humaine*
- 4) *Savoirs* à dimension *pédagogique*

CHAPITRE 5 - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Selon Van der Maren (1996), faire l'interprétation des résultats, c'est élaborer des hypothèses, soit énoncer des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui rendent compte des phénomènes interrogés et qui nous permettent de les comprendre pour les expliquer aux lecteurs. Ce chapitre a pour objet d'interpréter les résultats de notre étude sur les représentations sociales des compétences de la direction d'établissement d'enseignement par les acteurs du Conseil d'établissement que sont les parents et les enseignants. Elle sera divisée en deux sections où nous tenterons d'abord d'expliquer les convergences et les divergences entre les représentations des parents et des enseignants, pour ensuite établir des liens entre nos résultats et les notions de *pouvoir*, de *décentralisation*, de *compétence* et de *représentations sociales*.

5.1 Interprétation des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants.

Nous avons vu que l'ordre d'importance des différents types de savoirs associés aux compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire telles que perçues par les parents et les enseignants interrogés est le suivant : 1) *Savoir-être* à dimension *humaine*. 2) *Savoir-agir* à dimension *humaine*. 3) *Savoir-faire* à dimension *humaine* et finalement, 4) *Savoirs* à dimension *pédagogique*. Cette section, qui vise à expliquer les principales convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants, sera subdivisée en quatre sous-sections correspondant à cet ordre d'importance, mais voyons d'abord le tableau suivant (tableau 29), qui présente le cumulatif des *passages codés* et des *ratios des répondants* en fonction de l'ordre d'importance des différents types de savoirs par rapport aux trois dimensions.

Tableau 30 : Cumulatif des passages codés et des ratios des répondants en fonction de l'ordre d'importance des types de savoirs et des trois dimensions

Type de Savoirs	Dimension humaine		Dimension pédagogique		Dimension administrative	
	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants	% de passages (nb/total)	Ratios des répondants
Savoir-être	93 % 107/115	18/18	7 % 8/115	6/8	0 % 0/115	0/18
Savoir-agir	58 % 43/74	13/18	22 % 16/74	7/18	20 % 15/74	10/18
Savoir-faire	84 % 53/63	16/18	5 % 3/63	3/18	11 % 7/63	5/18
Savoirs	0 % 0/34	0/18	68 % 23/34	12/18	32 % 11/34	10/18
Total	71 % 203/286	18	17 % 50/286	18	12 % 33/286	18

Légende : % de passages = nombre de passages codés (sur le nombre total) dans chaque dimension pour chaque type de savoirs
 Ratios des répondants = proportion de parents (sur 10) ou d'enseignants (sur huit) ayant insisté sur cette dimension

À première vue, nous y remarquons que la dimension *humaine* est la plus représentée dans le discours des participants (71 %), suivi de la dimension *pédagogique* (17 %) et de la dimension *administrative* (12 %). Le tableau qui suit (tableau 30), nous permet d'interpréter ces tendances en les appliquant à l'ordre d'importance des différents types de savoirs en fonction des variables analysées. Celui-ci présente la synthèse des convergences et divergences entre les représentations des participants, que nous interpréterons dans les quatre sous-sections suivantes respectivement intitulées : 1) compétences associées aux savoir-être, 2) compétences associées aux savoir-agir, 3) compétences associées aux savoir-faire et, 4) compétences associées aux savoirs.

Tableau 31 : Synthèse des convergences et divergences entre les représentations des parents et des enseignants

Types de savoirs	Âge	Genre	Milieu	Synthèse
SE	DH (surtout chez E des trois catégories)	DH (surtout chez Pm et E)	DH	DH
SA	DH (sauf P25-34 = DP et E 35-44 = DA)	DH (sauf Pf = DP et Em = DA)	DH (sauf Pr = DP et Eu = DA)	DH
SF	DH (surtout chez E 25-34 et E 45-54)	DH (Note : Em = nil)	DH	DH
S	DP	DP (sauf Pf = DP-DA (Note : Em = nil))	DP (sauf Eu = DA)	DP

Légende :

S = Savoirs	DH = Dimension Humaine	Eu = Enseignant urbain
SF = Savoir-Faire	DP = Dimension Pédagogique	Pr = Parent rural
SA = Savoir-Agir	DA = Dimension Administrative	
SE = Savoir-Être	Em = Enseignant masculin	
E + Enseignant	Pf = Parent féminin	
P = Parent		

5.1.1 Compétences associées aux *savoir-être*

Les passages relatifs aux compétences associées aux *savoir-être* (115 énoncés) sont, de loin, les plus nombreux chez les deux catégories de participants. Ce constat est particulièrement vrai au niveau de la dimension *humaine* (93 % des passages chez la totalité des répondants) et ce de façon marquée chez les enseignants (toutes catégories d'âge et de genre confondues), ainsi que chez les parents masculins.

En fait, les participants énumèrent tous de nombreuses qualités personnelles (*intègre, juste, compréhensif, travaillant, bonne réputation, diplomate, déterminé, humain, souriant, à son affaire, qui a une parole, sociable, dynamique, compréhensif ; capable de décrocher, ouvert d'esprit*) et aptitudes aux relations interpersonnelles (*qui fait confiance aux gens, qui aime le contact avec les jeunes, qui a de l'écoute, qui s'adapte, qui est capable de créer une relation, bon médiateur, qui parle à tout le monde, qui est intéressé, qui privilégie l'ouverture et la collaboration*) qu'une direction d'école devrait avoir pour être compétente. D'ailleurs, « être humaine » et « être à l'écoute » sont les deux aptitudes qui prévalent chez ces deux catégories d'acteur du CÉ. Il y a cependant

une divergence au niveau de certaines qualités évoquées. D'une part, chez les enseignants, la notion de « confiance » est davantage présente (*faire confiance aux autres, avoir la confiance des autres et se faire confiance*), alors qu'elle est complètement absente chez les parents.

Ceci nous laisse supposer que la notion de « confiance » telle que formulée par les enseignants réfère aux relations attendues entre d'une part la direction d'école et les enseignants, les parents et les enseignants et entre les enseignants entre eux. Il s'agit là de préoccupations liées au contexte, au climat de travail, contrairement aux parents où c'est la notion d'« élève » qui est davantage observée. En effet, les enseignants mentionnent des compétences telles que :

« Fait confiance aux gens.

S'il forme une petite famille avec son école, bien je pense qu'il va être capable d'aller chercher tout ce qu'il veut.

Si on a confiance en lui ou en elle, bien je pense qu'il a compris c'était quoi le rôle d'un bon directeur.

Prend pour acquis que ses enseignants ce ne sont pas du monde parfait, mais ils ont une formation, puis une certaine expérience, puis une volonté de faire. C'est sûr qu'il y en a qui sont plus performant que d'autres puis ça peut dépendre aussi des années, du vécu, de la santé, peu importe. »

Alors que les parents réfèrent plus souvent aux *savoir-être* qui concernent les élèves (*qui est proche de ses étudiants ; à l'écoute de leur besoins ; qui est capable de s'abaisser au niveau des enfants et qui a une bonne approche avec les jeunes*). Cette centration des parents sur l'élève est tout à fait normale à nos yeux, compte tenu de la posture qu'ils occupent. À cet effet Beauregard (2006) précise que :

« La posture du participant est primordiale dans sa façon de concevoir son rôle. Pour le parent, il s'agit de son enfant. En conséquence, il a une posture, des responsabilités et des buts à l'égard de celui-ci qui diffèrent de l'enseignant. Il n'a ni les relations, ni les responsabilités de l'enseignant envers les autres élèves de la classe. L'enseignant, de son côté voit l'élève dans un temps limité (une année scolaire), il ne l'a pas connu et ne le suivra pas durant toutes les étapes de développement. (p. 582)

En effet, les parents ne sont pas en liens professionnels avec la direction d'école comme le sont les enseignants. Il s'agit de leur enfant et de sa réussite éducative comme en témoigne le passage suivant : *« Comme parent, on confie nos enfants à une école. Ce qu'on veut dans le fond, c'est leur réussite. »*

En ce qui concerne la dimension *pédagogique*, un seul enseignant y fait allusion (*avoir une vision de l'éducation*), alors que quelques parents (quatre parents sur 10) en font mention.

« Je ne pense pas que ce soit des qualités de gestion financière qui soient importantes pour un bon directeur, à mon avis, il faut d'abord et avant tout être un bon enseignant, plutôt qu'un bon gestionnaire, pour être un bon directeur d'école. C'est quelqu'un qui est en mesure de diriger adéquatement, en collaboration avec les élèves, les enseignants et les parents, son école dans le souci de la réussite de ses étudiants. »

Cela ne signifie pas pour autant que les enseignants ne se préoccupent pas des élèves et de leur réussite, au contraire. Nous croyons plutôt qu'au niveau pédagogique, les principaux « *savoir-être* » que les enseignants attendent de la part d'une direction d'école compétente réfèrent plutôt à un soutien direct dans la réalisation leur travail.

Enfin, quant à la dimension *administrative*, il apparaît que les *savoir-être* sont complètement absents des préoccupations des deux groupes d'acteurs puisque cette dimension n'a pas été abordée dans un cas comme dans l'autre. Nous y voyons un message à l'effet que, pour nos participants, les *savoir-être* d'ordre *administratif* ne sont pas nécessaires dans la gestion de nos écoles.

5.1.2 Compétences associées aux *savoir-agir*.

En deuxième place au chapitre des compétences ayant recueillies le plus grand nombre de passages avec un total de 74, la catégorie des compétences associées aux *savoir-agir* est celle qui présente les résultats les plus diffus entre les trois dimensions, avec respectivement 58 %, 22 % et 20 % des passages pour les dimensions *humaine*, *pédagogique* et *administrative*.

La dimension *humaine* y demeure la plus populaire (13 des 18 répondants), suivie de la dimension *pédagogique* (sept répondants sur 18). Nous constatons que la compétence *faire preuve de leadership* domine chez les deux catégories d'acteurs et concerne plus particulièrement les compétences suivantes :

« Un leader qui soit à l'écoute de ce qui se passe dans ses écoles.

*Un rallieur, capable de faire que son équipe est bien ensemble.
Qui a du charisme, capable de faire vibrer ; un leadership pédagogique puis d'équipe.
Capable de faire l'unité entre ses employés ; mais capable de trouver un équilibre
dans tout ça. »*

Presqu'à égalité avec la dimension *administrative* lorsque l'on considère, à la fois, le nombre de passages retenus (20 %) et le ratio des répondants (10 répondants sur 18), la dimension *pédagogique* des *savoir-agir* semble préoccuper davantage les parents (cinq parents sur 10) que les enseignants (deux enseignants sur huit). Les premiers réfèrent à des compétences de l'ordre de :

*« Être à l'avant-garde des dernières formations pour les enseignants et pour lui-même et surtout les appliquer.
Que les enfants aient les services nécessaires.
Quelqu'un qui, à chaque question, chaque mouvement qu'il va faire, va penser est-ce que ça a un impact positif sur la réussite de l'élève. »*

Alors que les deuxièmes s'attardent davantage sur l'expérience pédagogique de la direction :

*« Quelqu'un qui est solide côté pédagogique, qui connaît ça, qui comprend ça qui a une vision de l'école, puis qui est capable de la partager.
Quelqu'un qui voit à la réussite de ses élèves, peu importe les difficultés, trouve les moyens, les ressources pour les faire avancer, pour les faire cheminer. »*

Nous y voyons là une congruence avec les propos tenus plus tôt, qui veulent que les parents se préoccupent davantage de la réussite de leur enfant, alors que les enseignants semblent moins préoccupés par les *savoir-agir* dit *pédagogique* de la direction d'école. Cela s'explique peut-être par le fait que comme les *savoir-agir* réfère à la capacité de passer à l'action de façon efficace, les enseignants se sentent suffisamment équipés pour assumer cette responsabilité « pédagogique », mais davantage préoccupés par le climat organisationnel dans lequel ils vont œuvrer.

Quant à la dimension *administrative* des *savoir-agir* (20 % des passages chez 10 répondants sur 18), c'est plutôt le contraire, les enseignants y faisant presque tous mention (sept enseignants sur huit) alors que chez les parents, seulement trois sur 10 y font référence :

« Je ne peux pas comprendre que quelqu'un va arriver puis gérer ça comme une entreprise, du côté administratif seulement, mais si tu travailles avec des gens, si tu fais évoluer des gens, tu fais grandir des gens, tu peux pas avoir juste le côté administratif entre les deux oreilles. »

En considérant les propos du paragraphe précédent, ceci nous permet de constater que les enseignants sont davantage préoccupés par les *savoir-agir* dits *administratif* des directions d'école :

« Quelqu'un capable de nous représenter à la commission scolaire pour aller chercher des ressources.

Quelqu'un de convaincant, qui va nous donner des opportunités de formation.

Quelqu'un qui est bon, capable d'aller chercher les services que requièrent les enfants.

Quelqu'un qui veille à que ça se passe de façon équitable, qu'on ait notre dû et qu'il soit bien partagé.

Capable de déléguer sans vouloir tout garder le pouvoir ; quelqu'un de pas trop contrôlant. »

5.1.3 Compétences associées aux *savoir-faire*

Dans la catégorie des compétences associées aux *savoir-faire*, nous constatons de nouveau que la dimension *humaine* est retenue par la très grande majorité des participants (84 % des passages chez 16 répondants sur 18). Curieusement, c'est la seule occasion où la dimension *administrative* se place en deuxième position (11 % des passages) par rapport à la dimension *pédagogique* (5 % des passages).

Au chapitre des compétences à dimension *humaine*, les participants recherchent le même type de *savoir-faire* chez une direction compétente. En effet, *savoir gérer le personnel* et les *problèmes* sont invoqués par un plus grand nombre de participants chez les deux catégories d'acteur, suivi de *savoir gérer l'information*, *gérer les élèves* et *savoir collaborer*.

Par contre, nous retenons que les parents (quatre parents sur 10) semblent plus préoccupés par les *savoir-faire* à dimension *administrative* que les enseignants (un enseignant sur huit). À cet égard, les parents précisent non seulement de *savoir gérer un budget* (un *savoir-faire* aussi soulevé par un enseignant), mais aussi de *savoir dépenser l'argent pour les élèves*, comme en fait foi ce passage :

« La direction d'école compétente c'est quelqu'un qui est capable de dépenser jusqu'à la moindre cent noire pour que ses élèves aient le plus de services possibles ; que l'argent qui est rentré grâce aux enfants soit dépensé pour eux, pas quelqu'un qui ramasse un bas de laine. »

Cette allusion au « bas de laine » incite certains parents à aller plus loin dans leurs commentaires au sujet des *savoir-faire administratifs* de certaines directions d'école :

« Qu'il dépense son argent, qu'il l'investisse dans les services ; il y a des écoles de 75 élèves qui ont des surplus de 60 000\$, je trouve ça inacceptable, j'aurais envie d'aller voir dans ces écoles là c'est quoi le taux de réussite des élèves, quand je vois ça, je doute des compétences du directeur d'école. Ce n'est pas l'argent qui reste dans ton compte de banque à la fin de l'année qui compte, c'est la réussite des élèves. »

Quant à la dimension *pédagogique*, les passages des participants qui en font mention convergent vers un *savoir-faire* lié à l'appui et au soutien (par la formation continue) des enseignants dans leur tâche (*« capable de donner les formations, l'aide, l'appui nécessaires à leurs tâches ; qui aide les enseignants à se tenir à jour. »*)

5.1.4 Compétences associées aux savoirs

Que ce soit chez les enseignants ou chez les parents, une majorité des participants associent les compétences liées aux *savoirs* à la dimension *pédagogique* (68 % des passages chez 12 répondants sur 18), une minorité les rattachent à la dimension *administrative* (33 % des passages chez 10 répondants sur 18), alors qu'aucune association n'est formulée avec la dimension *humaine* et ce peu importe leur âge, leur genre ou le milieu d'appartenance de l'école.

Au niveau *pédagogique*, tant les passages significatifs des parents (*il faut être un bon enseignant pour être un bon directeur d'école, bien comprendre ce que les enseignants vivent au quotidien, il faut l'avoir vécu, avoir été de l'autre côté de la barrière*) que ceux des enseignants (*il faut qu'il comprenne comment ça se passe dans une classe ; avoir une idée du rôle des gens que tu supervises ; avoir de l'expérience sur le terrain, dans le milieu ; quelqu'un qui connaît ça, qui comprend ça*) font référence à l'importance *d'avoir de l'expérience en enseignement et des connaissances pédagogiques* pour être en mesure de *bien diriger, pour comprendre et soutenir les enseignants*.

Quant aux compétences *administratives*, celles-ci font référence aux connaissances liées à la *gestion des priorités budgétaires* et à la capacité de *gérer*

les finances. Il est difficile ici de démontrer une nette priorité d'une dimension sur l'autre, lorsque l'on considère le ratio des répondants. Cependant, il est clair que pour une majorité d'enseignants (sept enseignants sur huit) et de parents (67 % des passages) la dimension *pédagogique* (*avoir de l'expérience en enseignement et avoir des connaissances en pédagogie*) semble être essentielle pour bien diriger une école et du personnel. Ceci nous semble aller dans le même sens que ceux qui croient que l'accession à la fonction de direction d'établissement nécessite, à la fois, un permis d'enseigner et une expérience minimale en enseignement, comme le stipule d'ailleurs les qualifications minimales requises pour accéder l'emploi de cadre d'école (Article 2 du *Règlement modifiant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*, p. 1508), soit :

Baccalauréat en sciences de l'éducation ou grade universitaire de 1^{er} cycle dans un champ d'études approprié sanctionnant un programme d'études universitaires d'une durée minimale de 3 ans ou occuper un emploi de hors cadre ou de cadre, à l'exception de celui de gérant, dans une commission (ou occuper un emploi de directeur adjoint d'école);

- 8 (5 pour un adjoint) années d'expérience dans un emploi d'enseignant ou de professionnel non enseignant;
- autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministre;
- à compter du 1^{er} septembre 2001, programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école :
- un minimum de 6 crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des 5 années qui suivent cette affectation;
- exceptionnellement, la commission peut diriger vers un comité de sélection, un candidat qui n'a pas accumulé 6 crédits en administration;
- un cadre qui ne complète pas la scolarité de 30 crédits en administration dans le délai prescrit peut exceptionnellement bénéficier d'une prolongation sinon il est relocalisé dans un emploi de cadre de gérant, d'enseignant ou de professionnel disponible et compatible avec sa compétence;
- malgré les dispositions susmentionnées, un cadre qui exerce, le 1^{er} septembre 2001, l'emploi de cadre d'école ou de cadre de centre est considéré comme satisfaisant aux exigences de l'emploi de cadre d'école et de cadre de centre.

Cependant, la rareté des candidats amène son lot de problèmes. D'une part les enseignants jugent que certains candidats manquent d'expérience en enseignement avant d'accéder à la fonction, alors que, d'autre part, des parents se questionnent sur la durée de cette expérience. Les passages suivants illustrent cette dichotomie :

Enseignant : *« Il y a un âge où on comprend peut-être mieux les choses. Moi, une direction d'école de 23 ans, je ne sais pas, j'ai un peu de misère, il y a un manque de bagage en quelque part. »*

Parent : *« Il faut être un bon enseignant pour être un bon directeur d'école, bien comprendre ce que les enseignants vivent au quotidien, il faut l'avoir vécu, avoir été de l'autre côté de la barrière, de là à dire que ça prend cinq ans, on passe peut-être à côté de bons candidats. »*

Dans le même sens, devant les problématiques du recrutement et de sélection des directions d'établissement d'enseignement, on assiste à un mouvement qui remet en question ces qualifications minimales d'accession à la fonction. Ce mouvement est supporté par la croyance que pour diriger une école, le permis d'enseigner, délivré par le Ministre de l'éducation au terme du baccalauréat en enseignement, ne devrait pas être obligatoire parce que ne correspondant pas aux exigences de la fonction. Ce que Payette (1997) appuie lorsqu'il écrit :

« Le noyau central des compétences en gestion est constitué des qualités personnelles de celles et de ceux qui remplissent ce rôle ; c'est pourquoi il y a – et il y aura toujours – des gestionnaires qui deviennent d'excellents gestionnaires sans aucun diplôme ni aucune formation en management. La gestion n'est ni un métier, ni un art, ni une science, ni une profession. Gérer, c'est accepter de jouer un rôle social dans une organisation » (p. 12).

Bref, nous avons vu que la posture occupée par l'un et par l'autre joue sur la représentation que parents et enseignants ont de leurs rôles et des attentes qu'ils nourrissent envers les personnes impliquées. Ce qui nous amène à conclure que l'analyse du discours des enseignants et des parents, lorsqu'ils énoncent leurs représentations d'une direction d'école compétente, nous permet de constater, d'une part, que les qualités personnelles et les aptitudes aux relations interpersonnelles prennent le pas sur les compétences pédagogique et administrative. D'autre part, que la principale divergence veut que les enseignants semblent davantage centrés sur le soutien de la direction d'école (formation, climat, ressources) dans leur travail, alors que les parents semblent davantage centrés sur l'élève (leur enfant) et sa réussite éducative.

5.2 Liens entre nos résultats et les notions de *pouvoir*, de *décentralisation* et de *représentations sociales*.

Nos résultats, lorsque mis en parallèle avec les notions de *pouvoir*, de *décentralisation*, de *compétences* et de *représentations sociales*, nous conduisent vers une synthèse des compétences attendues de la direction d'établissement d'enseignement. Mais voyons d'abord ces liens.

5.2.1 Liens avec les notions de pouvoir et de compétence

Nous avons vu que le *pouvoir* est la « capacité de faire quelque chose ». Nous avons aussi appris que la *compétence* réfère à la capacité de faire ce « quelque chose » de façon efficace et efficiente et que pour exister, toute compétence suppose le jugement d'autrui (Le Boterf, 1994). De plus, le pouvoir a un caractère relationnel, car agir sur autrui, c'est entrer en relation avec lui (Crozier et Friedberg, 1977). Les parents et les enseignants sont des *acteurs du pouvoir*. Ils sont respectivement détenteurs d'influence *externes* (non-salariés qui utilisent leurs bases d'influence pour essayer d'avoir un effet sur le comportement des employés), et *internes* (employés salariés à plein temps qui se font reconnaître et s'expriment) qui se regroupent au sein de « coalition » (groupe de personnes qui négocient entre elles pour déterminer une certaine répartition de pouvoir organisationnel (Cyert et March, 1963), ou de *clans* (Saint-Germain, 1997) pour réclamer un élargissement de leur pouvoir d'intervention (phénomène de *castes* selon Maffesoli, 1988). Les parents, membres de la société civile, élus sur les bases de la légitimité démocratique, ne sont *experts* ni en éducation, ni en gestion. Partisans de la pensée postmoderne ils insistent toutefois pour se faire entendre et faire reconnaître leurs aspirations (*morcellement social*, Toffler, 1991) et imposent aux gestionnaires de l'éducation, détenteur de l'expertise (légitimité professionnelle) le défi de s'adapter en décentralisant, entre autre, leur pouvoir à des *parties prenantes* (Mitroff, 1983).

5.2.2 Liens avec la notion de décentralisation

Toute forme de décentralisation implique une délégation de pouvoir et toute décentralisation s'effectue selon trois principes (subsidiarité, supériorité et serviabilité (McGinn et Welsh, 2001). Le principe de *subsidiarité* veut qu'une organisation est mieux gérée lorsque l'autorité disposant du pouvoir de décision se trouve « aussi près que possible » du lieu de l'action. Dans le monde de l'éducation, le CÉ est la représentation politique d'un de ces pouvoirs régionaux et communautaires qui a pour objet de favoriser l'autogestion et la résolution des problèmes.

Établie sur les bases de la légitimité démocratique ce type d'administration fait en sorte que la direction d'établissement d'enseignement doit davantage être un *animateur de la société civile* (McGinn et Welsh, 1999) que le *professeur principal*. Cela demande aux directions d'école de détenir des compétences non seulement en gestion scolaire et dans le domaine pédagogique, mais surtout des qualités personnelles et des aptitudes aux relations interpersonnelles qui contribuent à instaurer un climat de confiance entre les élèves, les enseignants et les parents. Ces acteurs du pouvoir recherchent donc, chez la direction d'école des compétences qui privilégient la (dimension humaine) avant toute autre dimension.

5.2.3 Liens avec la théorie des représentations sociales

Appliquée à la théorie des représentations sociales qui veut que les énoncés des participants sont :

« Le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Une représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, de pratiques, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (Abric, 1993, p. 188).

Nos résultats indiquent que la dimension *humaine*, davantage représentée dans le discours des participants, s'identifie au noyau central des représentations

des participants. Le noyau central des représentations sociales des compétences de la direction d'établissement tant des parents que des enseignants pourraient être associée à la dimension *humaine* tant celle-ci est centrale dans les passages significatifs de ces deux groupes d'acteurs du CÉ. Les éléments périphériques tant qu'à eux pourraient être constitués des passages significatifs qui sont en lien avec les dimensions *pédagogique* et *administrative*.

5.2.4 Synthèse des représentations sociales de parents et d'enseignants de CÉ envers les compétences attendues de la direction d'établissement d'enseignement

Peut-on dégager le profil spécifique de compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire recherché par les parents et les enseignants de Conseils d'établissement ? À la lumière de nos résultats nous sommes portés à répondre affirmativement à cette question comme en fait foi la modélisation suivante.

Tableau 32 : Synthèse des représentations sociales de parents et d'enseignants de CÉ envers les compétences attendues de la direction d'établissement d'enseignement

TYPE DE SAVOIRS	CATÉGORIE DE DIMENSION	COMPÉTENCES RECHERCHÉES
Savoir-être	Dimension humaine	Être : humaine, confiante, intègre, juste, dynamique, empathique, passionnée, attentive, compréhensive, travaillante, débrouillarde, déterminée.
		Être à l'écoute, impliquée, accueillante, diplomate et sociable. Démontrer de l'ouverture d'esprit. Faire preuve de disponibilité, de tolérance, d'intérêt. Manifester une capacité de s'adapter.
	Dimension pédagogique	Être visionnaire, avoir été un bon enseignant et avoir le souci de la réussite des élèves.
	Dimension administrative	<i>Note : Aucune compétence n'a été associée à cette dimension et ce tant chez les parents que chez les enseignants.</i>
Savoir-faire	Dimension humaine	Capable de gérer le personnel et les élèves, de résoudre les problèmes, d'assurer la circulation de l'information et de susciter la collaboration.
	Dimension administrative	Capable de gérer le budget et d'affecter de façon juste et équitable les ressources financières pour assurer la réussite des élèves.
	Dimension pédagogique	Supporter les enseignants notamment en ce qui a trait à la formation continue.
Savoir-agir	Dimension humaine	Démontrer du leadership, faire preuve de disponibilité, être capable de prendre des décisions.
	Dimension pédagogique	Veiller à la réussite des élèves, avoir une vision et la partager.
	Dimension administrative	Savoir évaluer, trouver les ressources, assurer les services, gérer équitablement, travailler en partenariat, déléguer.
Savoirs	Dimension humaine	<i>Note : Aucune compétence n'a été associée à cette dimension et ce tant chez les parents que chez les enseignants.</i>
	Dimension pédagogique	Témoigner de connaissances théoriques et stratégiques issues de la formation pédagogique et de l'expérience vécue lors de la pratique enseignante.
	Dimension administrative	Détenir des connaissances techniques associées à l'administration des ressources.

Les compétences dont il est question ici concernent à prime abord les « savoir-être », ces attitudes qui se rapportent à des qualités personnelles (humaine, confiante, intègre, juste, dynamique, empathique, passionnée, attentive, compréhensive, travaillante débrouillarde, déterminée) et à des aptitudes aux relations interpersonnelles (ouverture d'esprit, à l'écoute, impliquée accueillante, diplomate, sociable, disponible tolérante, intéressée, capable de s'adapter). Ces compétences concernent aussi ces attitudes liées à la dimension pédagogique (être visionnaire, avoir été un bon enseignant et avoir le souci de la réussite des élèves).

Ces compétences recherchées se rapportent aussi aux « savoir-faire », ces habiletés à dimension 1) *humaine* (gestion du personnel, des élèves, des problèmes, de l'information, de la collaboration); 2) *administrative* (gestion budgétaire, affectation juste et équitable des ressources financières pour assurer la réussite des élèves) et ; 3) *pédagogique* (support aux enseignants notamment en ce qui a trait à la formation continue).

Troisièmement, les compétences attendues s'apparentent aux « savoir-agir », ces « stratégies d'action », qui concernent principalement : 1) la dimension *humaine* (le leadership, la disponibilité, la capacité de prendre des décisions), mais aussi, 2) la dimension *pédagogique* (veiller à la réussite des élèves, avoir une vision et la partager) et 3) la dimension *administrative* (savoir évaluer, trouver les ressources, assurer les services, gérer équitablement, travailler en partenariat, déléguer) et la dimension pédagogique

Enfin, bon dernier, les compétences liées aux « savoirs » qui réfèrent d'une part à ces connaissances théoriques et stratégiques issues de la formation pédagogique et de l'expérience vécue lors de la pratique enseignante et, d'autre part, à ces connaissances techniques associées à l'administration des ressources.

En résumé, pour les parents et les enseignants, la direction d'école avant d'être un gestionnaire d'établissement, est avant tout un humaniste dont le style de gestion est d'abord orienté sur les personnes plutôt que sur les chiffres. Un gestionnaire qui privilégie les relations interpersonnelles dans une optique de réussite éducative des élèves plutôt que la gestion administrative de son établissement. Bref, et c'est là toute la centralité des représentations de ces acteurs du CÉ, les parents et les enseignants ne veulent pas d'un gestionnaire qui « sait », mais bien d'une direction d'école qui « est ».

Cependant, ces conclusions exigent prudence et nuance. En effet, comment expliquer que les parents et les enseignants ont complètement ignorés la double association « *savoir-être/dimension administrative* » et « *savoirs/dimension humaine* » ? Est-ce à dire que, d'une part, des connaissances (savoirs) associées aux intelligences multiples, aux stratégies d'apprentissage des élèves, aux

processus mentaux, etc. et, d'autre part, des attitudes (savoir-être) associées à la dimension administrative telles que : la gestion de la complexité, l'adaptabilité aux modes de gestion et aux demandes de plus en plus exigeantes et chaotiques de la société, la prise de décision difficile, la gestion des conflits, la responsabilisation du personnel, etc. ne sont pas des compétences attendues chez la direction d'établissement d'enseignement efficace ? Bien sûr que non ! Les représentations des parents et des enseignants sont basées sur leurs besoins et leurs perceptions des exigences de la gestion scolaire. Aussi ces conclusions ne doivent pas être limitatives. La fonction de direction d'école étant au carrefour des relations politiques entre ses clients (les élèves, les enseignants, les parents et le milieu socioéconomique) et son employeur (commission scolaire, direction générale, conseil des commissaires), il est facile d'imaginer que chacun de ces acteurs ont leurs représentations des compétences de la direction d'école efficace.

CONCLUSION

Une recherche est, par définition, quelque chose qui se cherche. Elle est un cheminement vers une meilleure connaissance et elle doit être acceptée comme tel, avec tout ce que cela implique d'hésitations, d'errements et d'incertitudes. (Quivy et Van Campenhoud, 1988). Cette recherche avait pour objet de mettre en lumière les représentations sociales des compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire, chez les acteurs privilégiés de Conseils d'établissements, que sont les parents et les enseignants. Cette étude prend sa source dans la législation qui impose aux commissions scolaires de consulter les membres de Conseils d'établissement quant aux compétences attendues chez leur direction d'établissement d'enseignement.

La question principale était de savoir : « Quelles étaient les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire, telles qu'exprimées par les représentations sociales de certaines catégories d'acteurs du conseil d'établissement ? ». Les questions spécifiques tant qu'à elles se lisaient comme suit :

1. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants ?
2. Quelles sont les compétences de la direction d'école primaire qui émergent des représentations des parents et des enseignants, selon les variables sociodémographiques (âge et genre) des participants et environnementales (rural vs urbain) de l'école ?
3. Quelles sont les convergences et divergences des représentations des compétences de la direction d'école primaire des parents et des enseignants par rapport aux principaux référentiels de compétences véhiculés dans la littérature ?

La méthode de recherche utilisée est de type qualitative/interprétative. L'échantillon était composé de 10 parents et de huit enseignants dont l'âge varie entre 25 et 54 ans, et constitué de 14 femmes et de quatre hommes provenant de 10

écoles de milieu rural et de huit écoles de milieu urbain distribuées sur tout le territoire de l'Abitibi-Témiscamingue.

Les données ont été recueillies par l'entremise d'entrevues semi-dirigées au cours desquelles les participants étaient invités à répondre à différentes questions. Ces données ont ensuite été transcrites et analysées à l'aide du logiciel de traitement de données qualitatives NVivo. Le codage des passages significatifs des entrevues a été effectué, d'une part, en accord avec les onze phases de codage du modèle de Van der Maren (1996) et, d'autre part, en nous inspirant des quatre rubriques du modèle des savoirs de Thiébaud (1998), soit les : 1) Savoirs, 2) Savoir-faire, 3) Savoir-agir et, 4) Savoir-être. Chacun de ces types de savoir a été caractérisé par trois dimensions associées à la fonction de direction d'établissement d'enseignement, soit la dimension *administrative* (DA), la dimension *pédagogique* (DP) et la dimension *humaine* (DH), elle-même subdivisée en deux sous-groupes soit, 1) les « Qualités personnelles » (qp) et 2) les « Relations interpersonnelles » (rintp).

Les résultats démontrent que, tant chez les parents que chez les enseignants, les compétences attendues des directions d'école sont d'abord caractérisées par des qualités intrapersonnelles et interpersonnelles. Ces compétences humaines sont, de loin, les plus importantes pour les deux catégories de participants, suivies, presque à égalité, de compétences *pédagogiques* et *administratives*. Au chapitre des *savoirs*, les représentations des compétences de la direction d'école par les participants sont définies par des *savoir-être* à dimension *humaine*, suivies de près par des *savoir-faire* à dimension *humaine*, puis, dans une moindre proportion, de *savoirs* à dimension *pédagogique*. Enfin de *savoir-agir* qui, bien que majoritairement à dimension *humaine*, touchent presque également aux dimensions *pédagogique* et *administrative*. Les parents et les enseignants ont donc une représentation semblable de la notion de compétence chez la direction d'établissement d'enseignement. En effet, la direction d'école compétente est celle qui démontre avant tout des compétences *humaines* de l'ordre des qualités personnelles et des aptitudes aux relations interpersonnelles). Ces compétences humaines sont ensuite suivies, de loin, de certaines compétences *pédagogiques* plus spécifiquement liées à une formation en pédagogie (baccalauréat) et à une expérience pratique

d'enseignement. Ces compétences sont finalement, complétées par certaines compétences *administratives* de l'ordre des connaissances techniques et de la gestion équilibrée des ressources financières. Fait à noter, ces représentations sociales ne semblent pas varier d'un individu à l'autre malgré l'âge et le genre des participants ou le milieu d'appartenance de l'école. Bref, ces résultats nous ont permis de mieux cerner les représentations sociales des compétences de la direction d'école primaire chez les parents et les enseignants de Conseils d'établissements. Ils nous ont également permis d'identifier les points de convergences et de divergences, d'abord entre les membres d'un même groupe, puis entre les deux groupes de participants à cette étude.

Connaître les représentations des parents et des enseignants quant aux compétences de la direction d'école, nous permet de mieux comprendre les comportements attendus chez cette dernière et d'orienter les organisations (commissions scolaires, fédération de parents, etc.) qui doivent consulter ces acteurs du CÉ. De plus, les connaissances acquises à la suite de cette étude permet de sensibiliser les organismes responsables des programmes de formation initiale en administration scolaire (universités) afin que ceux-ci s'intéressent non-seulement au développement de compétences pédagogiques et administratives, mais aussi et surtout aux théories des sciences sociales et humaines (connaissance de soi et des autres). Enfin, parce que nous avons pris cet engagement auprès de ceux-ci lors de notre demande d'autorisation (Annexe IV), notre intention est de soumettre les conclusions de cette recherche aux membres de la table régionale des directeurs généraux des commissions scolaires de la région Abitibi-Témiscamingue et du Nord Québécois, afin de sensibiliser ces décideurs face à l'importance des compétences à dimension humaines lors de la sélection des futurs candidats à la fonction de direction d'établissement d'enseignement.

Cette étude a contribué à l'avancement des connaissances en administration de l'éducation. En effet, la conceptualisation des compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire chez les parents et les enseignants de Conseils d'établissements peut être considérée comme une contribution importante à l'avancement des connaissances. Les connaissances acquises au terme de cette recherche, permettent de démontrer que, tant les parents

que les enseignants, s'attendent à ce que la direction d'école démontre des habiletés (savoir-faire) humaines. Les premiers s'attendent à ce qu'elle sache passer à l'action (savoir-agir) en ce qui concerne la réussite des élèves, alors que les deuxièmes souhaitent plutôt que la direction démontre des compétences administratives. Enfin, et c'est là toute la centralité des représentations de ces acteurs du CÉ, les deux groupes ne veulent pas d'une direction d'école qui « sait », mais bien d'une direction qui « est ».

Toute recherche a ses limites et celle-ci ne fait pas exception. La première concerne le paradigme de recherche qualitatif. En effet, nous avons vu que le savoir produit par la recherche qualitative interprétative est vu comme une dynamique temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer et également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. D'autre part, le faible nombre de participants ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population, bien que ce ne soit pas le but d'une recherche exploratoire. Enfin, les représentations, dont il est question ici sont toujours susceptibles de changer en fonction des événements auxquels un échantillon d'individus sont confrontés, le tout dans un contexte qui, malgré toute la bonne volonté du chercheur, fait en sorte que les résultats ne sont que le fruit de sa propre représentation et ce dans un espace temps qui est en incessante évolution. La « transférabilité » des résultats de cette étude est donc possible à la condition que soit pris en compte que :

« Les représentations lorsque confrontées à une réalité, se transforment et peuvent conduire à un changement de position à l'égard de cette réalité. Elles indiquent également que les émotions participent de façon importante à cette transformation. Cela suggère que, selon des conditions mises en place et les émotions ressenties, les représentations peuvent être à nouveau modifiées. Cela permet de poser l'hypothèse suivante : un participant pourrait changer à nouveau sa position à l'égard des compétences de la direction d'école, si ses attentes sont comblées ou non » (Beauregard, 2006, p.).

De plus, cette recherche se limite aux représentations sociales des compétences de la direction d'établissement d'enseignement chez deux catégories d'acteurs du CÉ que sont les parents et les enseignants et démontre la place privilégiée que doivent occuper les compétences à dimension humaine. L'aspect pédagogique et administratif y est peu développé. Des recherches futures devraient s'intéresser plus particulièrement à ces dimensions ainsi qu'aux représentations de

cette autre catégorie d'acteurs privilégiés du CÉ que sont les membres de la communauté. Dans le même sens, le cadre conceptuel de cette recherche pourrait faire l'objet de recherches plus poussées, afin d'améliorer nos connaissances des compétences attendues des directions d'écoles primaires.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRIC, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ABRIC, J.-C. (1994). « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. » Dans GUIMELLI, C. (dir.) 1994). *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 73-84
- ABRIC, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 187-203.
- ABU-DUHOUE, I. (1999). *Une gestion plus autonome des écoles*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- AKTOUF, p. (1999). *Le management entre tradition et renouvellement*. 3^e édition. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- AFFICHARD, J. (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : les principaux cadres d'analyse*. Paris : L'Harmattan.
- ALLISON, G.T. (1971). *Essence of Decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*. Boston: Little Brown.
- ANDERSON, M. E. (1991). "Recruiting and Selecting Principals". In *Principals. How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's Schools*. Eugene, Oregon : ERIC Clearinghouse on Educational management, p. 29-48.
- (ACSAT) Association des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue (2007). Information obtenues par courrier électronique.
- ASTOLFI, J.-P. et al. (1997). « Représentation (ou conception). » Dans *Mots-clés de la didactique des sciences : Repères, définitions, bibliographies*. Coll. Pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck-Université, p. 147-158
- BANDURA, A. (1990). "Reflection on nonability determinants of competence", *Competence considered*, Yale University Press, p. 315-362.
- BARNABÉ, C. (2003). « L'analyse, le recrutement, la sélection et l'orientation du personnel. » Dans MOISSET, J.-J, PLANTE, J. et P. TOUSSAINT. (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : PUQ., p. 107-128.
- BARNABÉ, C. et P. TOUSSAINT. (2002). *L'administration de l'éducation: une perspective historique*. Sainte Foy : PUQ.

- BAR-ON, R. & J. D. PARKER. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco (California): Jossey-Bass Inc. Publishers.
- BAR-ON, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory: a measure of emotional intelligence*. Toronto : Multi-health systems.
- BAROSSO, J. (2000). « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ». *Revue française de pédagogie*. No 130, p. 57-71.
- BATAILLE, M. (2000). « Représentations, implication des représentations sociales aux représentations professionnelles. » Dans GARNIER, C. et M.-L. ROUQUETTE (dir.). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles, p.165-190.
- BEAUD, J.-P. (1992). « L'échantillonnage. » Dans GAUTHIER, B. (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : PUQ., p. 195-225
- BEAUREGARD, F. (2006). « Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire ». *Revue des Sciences de l'éducation*. Volume 32, no 3, p. 567-591.
- BÉDARD-HÔ, F. (1996). « *Partage des pouvoirs et des responsabilités. Éléments de comparaison internationale et canadienne.* » Québec : Commission des états généraux sur l'éducation.
- BELLAVANCE, A. (1992). Étude portant sur les perceptions du personnel de direction d'école à l'égard de la formation initiale du directeur d'école au Québec. Dans le cadre de la maîtrise en sciences de l'éducation, profil administration scolaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Inédit.
- BERGERON, P.G. (2001). *La gestion dynamique. Concepts, méthode et applications*. 2^e édition. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- BLANCHÉ, S., A. GARAUDE et P.-H. FRANÇOIS (1998). « Représentations sociales des compétences. » Dans B.-X. RENÉ et B. FOUCTEAU (éd.), *Pédagogies de Médiations*, 3, p. 120-129.
- BLEAU, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley and Sons.
- BLIN, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : l'Harmattan.
- BOGDAN, R. C. & KNOPP-KIKLEN, S. (1998). *Qualitative Research for Education* (3rd edition). Toronto : Allyn and Bacon.

- BOISVERT, y. (1995). *Le postmodernisme*. Boucherville : Boréal.
- BONARDI, C. et N. ROUSSIAU (1999). *Les représentations sociales*. Coll. Les Topos. Paris : Dunod.
- BORDELEAU, Y. (1992). *Gestionnaires performants : comment expliquent-ils leur succès ?* Montréal : Agence d'Arc Inc.
- BOURGAULT et al. (2003). *Les rôles et les compétences des gestionnaires supérieurs du gouvernement du Québec pour l'avenir*. Centre d'expertise en gestion des ressources humaines. Rapport synthèse.
<http://www.tresor.gouv.qc.ca/resource/acrobat/synthese-roles-comp.pdf>
- BOURNONVILLE, C. (1998). *Introduction aux théories des organisations*. Paris : Foucher.
- BOUTIN, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BROSSARD, L. et G. CORRIVEAU. (1988). « Portrait de bons directeurs et de bonnes directrices d'école. » *Vie pédagogique*, 53. Québec : MEQ, p. 17-36.
- BRUNET, L. (2004). « Intelligence émotionnelle et sélection des directions d'école. » *Le Point en administration scolaire*, Vol. 6, no 3, printemps 2004, p. 8-9.
- BRUNET, L. (2003). « La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. » Dans MOISSET, J.-J, PLANTE, J. et P. TOUSSAINT. (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy : PUQ, p. 267-290.
- BRUNET, L., Y. HÉTU et A. SAVOIE (1997). « Hâiletés de gestion et sélection des directions d'école », dans *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*, Montréal, Logiques, p. 311-334.
- CARNOY, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. UNESCO – IIEP.
- CHARUEST, J. L. et al. (2001). *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Rapport final réalisé à la demande de la Fédération des commissions scolaires du Québec. Sainte-Foy : FCSQ.
- COLLERETTE, P., DELISLE, G. et R. PERRON. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Ste-Foy : PUQ
- CONFÉRENCE BOARD DU CANADA. (2000). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*.
<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/pdfs/esp2000f.pdf>

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). « La gestion de l'éducation: nécessité d'un autre modèle ». *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Sainte-Foy : CSÉ.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *Avis sur l'orientation scolaire et professionnelle*, Sainte-Foy : CSÉ.
- COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (CCSSO). (1996). « Compétences des leaders scolaires. » Traduction libre de *Standards for School Leaders*. Interstate School Leaders Licensure Consortium.
<http://www.ccsso.org/publications/details.cfm?PublicationID=87>
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions Du Seuil.
- CROZIER, M. (1964). *Le phénomène bureaucratique*. Éd. Seuil.
- CYERT, R.M. et J.G. MARCH. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- DAHL, R.A. (1957). "The Concept of Power". *Behavioral Science*, p. 201.
- DAUNAIS, J. P. (1984), « L'entretien non directif », dans Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (Eds.). (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- DESLAURIER, J.-P. & KÉRÉSIT, M. (1997). « Le devis de recherche qualitative. » Dans POUPART, J. et al. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin, p. 85-112.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- DURKHEIM, E. (1895, 1956). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC (FCPPQ). (2002). *Le conseil d'établissement au centre de l'école*.
[http://www.fcppq.qc.ca/doc_pdf/fascicule12fr%20\(1\).pdf](http://www.fcppq.qc.ca/doc_pdf/fascicule12fr%20(1).pdf)
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DE QUÉBEC (FCPPQ). (1997). *Progression ou régression de la participation parentale ?* Mémoire sur l'avant projet de loi. Présenté à la Commission de l'éducation. Septembre 1997.
- FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (FCSQ). (2002). *Guide en vue de l'élaboration d'un plan de relève des directions d'établissements*. Sainte-Foy : FCSQ. p. 29-33.

- FERRÉOL, G. *et al.* (2002). *Dictionnaire de sociologie*, 3^e édition. Armand Colin, p. 189-196.
- FLAMENT, C. (1994). « Aspects périphériques des représentations sociales. » Dans GUIMELLI, C. (dir.) 1994). *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 85-118.
- FONTANA, A. & FREY, J. H. (1994). « Interviewing : The Art of Science ». In *Handbook of Qualitative Research*.
- FORTIN, R. (2002). *Cadre de référence en matière de formation continue, de soutien et d'accompagnement du personnel de direction d'établissement dans la mise en œuvre de la réforme (projet)*. Québec : Comité d'implantation de la réforme au secondaire.
- FORTIN, R. et A. GÉLINAS. (1999). Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école. Dans *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*, Paris, De Boeck Université, p. 47-70.
- FRANÇOIS, P.H. (2004). « Représentations des compétences, une approche psychosociale ». *Psychologie du travail et des organisations*, Vol 10 Juin 2004, p. 131-144.
- FRANÇOIS, P.-H. et Y. AÏSSANI. (2002). « Les représentations sociales des compétences et les processus d'autorégulation des conduites. » Dans GARNIER, C. et DOISE, W. (dir.). *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS., p. 157-186
- FRENCH, J.R.P. et B. RAVEN. (1959). « The Bases of Social Power ». In *Studies in Social Power*. Ann Arbor : Institute for Social Research : University of Michigan, p. 150-167.
- GALBRAITH, J.K. (1985). *Anatomie du pouvoir*. Paris : Éd. du Seuil
- GARNIER, C. et W. DOISE. (2002). *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. (sous la dir. de). Montréal : Éditions Nouvelles.
- GARNIER, C. et M.-L. ROUQUETTE. (2000). *Les représentations sociales en éducation*. (dir.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (2000). « Mais moi, comment ai-je appris à enseigner? Et comment puis-je savoir que je suis compétent ? ». *Vie pédagogique* 117, nov.-déc. 2000, p. 15-19.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève : rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF
- GODIN, A. (1993). *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire*, Sherbrooke : C.R.P.

- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence*. New-York : Bantam Books. Traduction française (2002). *L'intelligence émotionnelle au travail*. Montréal : Village Mondial.
- GROULX, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans POUPART, J. et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Montréal : Gaétan Morin.
- GUIMELLI, C. (dir.) 1994). *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HALL, R.H. (1999). *Organizations*, 7th edition. London : Prentice-Hall.
- HANSON, E.M. (1995). *Best (and worst) practices in educational decentralization : the cases of Venezuela, Colombia, Argentina and Spain*. Séminaire de la Banque mondiale sur la Décentralisation de l'éducation 6 : Banque mondiale.
- HIRSCHMAN, A.O. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions*. Éd. Ouvrières.
- HUBERMAN, A.M. et M.B. MILES. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Traduit de l'anglais par DeBACKER, C. et V. LAMONGIE. Bruxelles : De Boeck
- HUFFY, M. (1998). *La pensée comptable : État, néolibéralisme, nouvelle gestion publique*. Collection Enjeu. Paris : PUF
- IHLE, R. (1987). « Defining the Big Principal--What Schools and Teachers Want in Their Leaders. » In *NASSP Bulletin*, 71(500), p. 94-98.
- JODELET, D. (1993). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- KANTER, R.M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Université de Sherbrooke: Editions du CRP.
- KATZ, R.L. (1974). « Skills of an effective administrator ». *Harvard Business Review*, vol. 33.
- KIPNIS, D. (1974). "The Powerholder ». *In Perspective on Social Power*. Chicago: Aldine, p. 82-122.
- KOFFI, V., LAURIN, P. et A. MOREAU. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Québec : PUQ.
- KOONTZ, H., et O'DONNELL, C. (1980). *Management: principes et méthodes de gestion*, Montréal : McGraw-Hill.

- KVALE, S. (1983). « The Qualitative Research Interview : A Phenomenological and Hermeneutical Mode of Understanding ». *Journal of Phenomenological Psychology*, vol 14, no 2, p. 171-196.
- LABELLE, J. et M. ST-GERMAIN (2001). « Décentralisation et rapports de forces : Évolutions et stratégies politiques. » Dans Origines et incidences des nouveaux rapports de forme dans la gestion de l'éducation. *Education et francophonie*, Vol. XXIX, No 2, automne 2001.
<http://www.acef.ca/revue/XXIX-2/articles/09-Labelle.html>
- LAPERRIÈRE, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J. *et al.* (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Montréal : Gaétan Morin.
- LAPLANTINE, F. (1989). « Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie. » Dans JODELET, D. (dir.) *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
- LAURIN, P. (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec*. Fédération des Principaux du Québec.
- LAVEAULT, D. (2003). *Les compétences des directeurs d'école : un atout à ne pas négliger*. Actes du Congrès de la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement. Montréal, avril 2003, p. 19-31.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Montréal : Éditions d'Organisation.
- LEMIEUX, V. (1997). *La décentralisation*. Québec : Éd. de l'IQRC
- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *La recherche qualitative : fondements pratiques*. Montréal : éd. Nouvelles.
- LESSARD-HÉBERT, M., G. GOYETTE et G. BOUTIN. (1996). *Recherche qualitative*. Montréal : Éditions Nouvelles. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- LEVY, S.R. & DWECK, C.S. (1998). "Trait vs processed-focused social judgment". *Social Cognition*, Vol. 16, p. 151-172.
- LINCOLN, Y. & E. GUBA (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly-Hills, Calif.: Sage.
- LIPHAM, J.M., R.E. RANKIN et J.A. HOEH Jr. (1985). *The Principalship : Concepts, Competencies, and Cases*. New York, Longman, 335 p.
- LIPOVETSKY, G. (2002). «Narcisse au piège de la postmodernité?», dans *Métamorphoses de la culture libérale. Éthique, médias, entreprise*. Montréal, Éditions Liber.
<http://agora.qc.ca/encyclopedie/index.nsf/Impression/Postmodernisme>

- LYOTARD, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris : Minuit.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le Temps des tribus*. Paris : Méridiens
- MARCH, J.G. et H.A. SIMON (1969). *Les organisations*. 2^e édition. Paris : Dunod
- MARTINEAU, S. et C. GAUTHIER. (2002). *Les fondements de l'éducation*.
- MAYER, J.D. et P. SALOVEY. (1995). "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings". *Applied & Preventive Psychology*, 4. Cambridge University Press., p.197-208,
- McCALL, M.W. (1979). "Power Authority and Influence". In *Organizational Behavior*. Colombus Ohio: Grid.
- McCLELLAND, D.C. (1970). "The Two Faces of Power". *Journal of International Affairs*, p. 29-47.
- McCLELLAND, D.C. (1999). « Identifying competencies with behavioral-event interviews. » *Psychological Science*, 9(5), p. 331-339.
- McGINN, N. et T. WELCH. (1999). *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?* Paris : UNESCO
- MEGEMONT, J.-L. et R. DUPUY. (2000). « Mobilités professionnelles et compétences : Contribution à une nouvelle conception du lien individus-organisations. » Dans GLANGOFF, B. *Les compétences professionnelles : Descriptif, mesure et développement*. Paris : l'Harmattan, p. 39-48.
- MILES, M. et M. HUBERMAN. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e édition. Paris : De Boeck.
- MILLS, A. et al. (1991). *La décentralisation des systèmes de santé*. Paris : OMS.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2004). *Les Conseils d'établissement : votre site d'information et de formation*. Dernière mise à jour le 15 février 2004.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/conseils/>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003a). *Référentiel de compétences pour les directions d'établissement*. Québec (document de travail, non publié).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2003b). *Portrait statistique de l'éducation 2003 : Région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue (08)*. Québec : Éditeur officiel.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/portraits%5Fregionaux/DOC-ABITIBI.pdf>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2002). *Questionnaire d'analyse des emplois d'encadrement des directions d'établissement de commissions scolaires*. Direction générale des relations du travail. Québec : Éditeur officiel.
<http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpncl/class/cadre.htm>

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001a). *La formation à l'enseignement : Les compétences professionnelles*. Québec : Éditeur Officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2001b). *Pour développer les compétences des directions d'établissement : la formation continue*. Document de consultation. (Inédit).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2000). Le personnel de direction des écoles des commissions scolaires. *Bulletin statistique de l'éducation, No 15*, mai 2000. Québec : Éditeur officiel.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/bulletin/bulletin_15.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1999a). *Les conseils d'établissement : regard sur une première année de fonctionnement*. Québec : Éditeur officiel. http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/cons_etab/Conseil.pdf
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1999). *Statistiques Percos 1998-1999*. Direction générale des relations du travail. Québec : Éditeur officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1998). *À la poursuite du succès, un leadership pour le changement : Rapport du groupe de travail sur la formation initiale et continue du personnel de direction des établissements d'enseignement*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec : Éditeur officiel.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1997a). « Troisième ligne d'action : Donner plus d'autonomie à l'école ». *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : Prendre le virage du succès*. Québec : Éditeur officiel, p. 16.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1997b). Le rôle de la direction d'établissement est plus important que jamais. *Allocation de la Ministre de l'éducation, Mme Pauline Marois, au colloque de l'Association des directeurs généraux de commission scolaires (ADIGECS). Novembre 1997*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire : Résultats d'un sondage*. Québec : Éditeur officiel.
- MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris: Éd. d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1984). *Le management au quotidien: les dix rôles du cadre*, Paris : Éditions d'Organisation.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris: Éd. d'Organisation.
- MITROFF, I. (1983). *Stakeholders of the Organizational Mind*. San Francisco : Jossey-Bass.

- MOISSET, J. (1997). « L'éducation de l'économie pour une nouvelle gestion scolaire. » Dans CORRIVEAU, L. et M. SAINT-GERMAIN. *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal : Logiques.
- MOLINER, p. (2000). « Étudier pour quoi faire ? » Dans GARNIER, C. et M.-L. ROUQUETTE (dir.). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles, p.79-92.
- MOLINER, P. (1994). « Les méthodes de repérage et d'identification des représentations sociales. » Dans GUIMELLI, C. (dir.) 1994). *Textes de base en sciences sociales : Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 199-232.
- MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Québec : PUL
- MORIN, L. et R. DESLANDES. (2001). « Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision ». Dans Origines et incidences des nouveaux rapports de forme dans la gestion de l'éducation. *Education et francophonie*, Vol. XXIX, No 2, automne 2001.
<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/articles/15-Morin.html>
- MOSCOVICI, S. (1993). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. » Dans JODELET, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, p. 62-86.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, PUF.
- MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- MURPHY, J. et L.G. BECK. (1995). *School-based management as school reform : taking stock*. Thousand oaks, CA: Corwin Press.
- NAESP - NATIONAL ASSOCIATION OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS (1991). *Elementary and Middle schools Proficiencies for Principals*. Revised, Alexandria, 64 p.
<http://naesp.org/pdev.html>
- NPBEA - NATIONAL POLICY BOARD FOR EDUCATIONAL ADMINISTRATION. (1992). «*Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification*», National Commission for the Principalship, Fairfax, Virginia: NPBEA, 50 p.
- NOISEUX, G. (1998). *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition : Traité de formation à l'enseignement par médiation*, Tome 2, Sainte-Foy : MST Éditeur.

- OCDE - ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- PAILLÉ, P. et A. MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Éditions Armand Colin, 2003.
- PALMONARI, a. et W. DOISE. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchatel, Suisse : Delachaux & Niestlé.
- PASCOE, S. et R. PASCOE. (1998). *Education reform in Australia : 1992-97. A case study*. Washington, D.C.: Banque mondiale, Education Reform and management Series, no 2.
- PATCHEN, M. (1974), « The Locus and Basis of Influence on Organizational Decisions ». *Organizational Behavior and Performance*, p. 195-221.
- PATRINOS, H.A. et D.L. ARIASINGHAM. (1997). *Decentralization of education : demand-side financing*. Washington, D.C.: Banque mondiale, Directions in Development.
- PAYETTE, A. (1997). « Les compétences des gestionnaires et la performance des organisations publiques: Essai de synthèse. » Dans GUAY, M. (dir.). *Performance et secteur public : Réalités, enjeux et paradoxes*. Sainte-Foy : PUQ. p. 7-29.
- PAYETTE, A. (1992). « Les compétences des managers publics. » Dans PARENTEAU, R. (dir.). *Management public : comprendre et gérer les institutions de l'État*. Sillery : PUQ., p. 197-218.
- PAYETTE, A. (1988). *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- PEDLER, M., BURGOYNE, S. et T. BOYDELL. (1978). *A Manager's Guide to Self-Development*. U.K.: McGraw-Hill.
- PELLETIER, G. (2001). *Autonomie et décentralisation en éducation : entre projet et évaluation*. (Collectif) Montréal : Éditions AFIDES.
- PELLETIER, G (2000). *Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel*. Conférence d'ouverture du Colloque de l'AFIDES Réguler, évaluer et décider dans les systèmes éducatifs. Lyon, avril 2000.
- PELLETIER, G. (1997). « La décentralisation su système scolaire québécois : Une variation sur un thème majeur. » Dans Origines et incidences des nouveaux rapports de forme dans la gestion de l'éducation. *Education et francophonie*, Vol. XXIX, No 2, automne 2001.
<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/articles/07-Pelletier.html>

- PIRES, A.P. (1997). « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. » Dans POUPART, J. *et al.* (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin, p. 113-172.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans POUPART, J. *et al.* (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaétan Morin.
- POURTOIS, J.-P. et DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Coll. Psychologie et sciences humaines. Liège : Pierre Mardaga, éditeur.
- QUÉBEC (Gouvernement du). (2003). *Loi sur l'instruction publique*, Section V. Le directeur d'école. Article 96. Dernière mise à jour 1^{er} décembre 2003.
<http://publicationsduquebec.gouv.qc.ca>
- QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUD (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- RAISCH, C.D. (1993). « Let Teachers Pick Principals. » *Executive Educator*, 15(8), p. 23-24.
- RAULET, G. (1989). « Stratégies consensuelles et esthétiques postmoderne ». *Recherche sociologique*. Vol. XX, No 2, p. 11.
- REBOUL, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : PUF
- ROLAND-LÉVY, C. (2002). « Comment manipuler les représentations sociales : une exploration. » Dans GARNIER, C. et W. DOISE (dir.). *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS., p. 125-143.
- ROUQUETTE, M.-L. et P. RATEAU (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- ROY, J. (2003). « Parents engagés, école vivante! Portrait de la participation des parents en milieu scolaire au Québec. » *Revue Veux-tu savoir ? FCPPQ*, sept.-oct. 2003, p. 11-14.
- ROY, G. et DENIGER, M.-A. (2001). *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec. Résumé de l'enquête*.
<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/enquete.pdf>
- RUGH, A. et H. BOSSERT. (1998). *Involving communities : participation in the delivery of education programs*. Washington, D.C. : Creative Associates International.

- RUSSEL, B. (1938). *Power: A New Social Analysis*. London: Georges Allen & Unwin.
- SAINT-GERMAIN, M. (1999). La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies. Dans *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*, Paris : De Boeck Université, p. 153-180.
- SAINT-GERMAIN, M. (1997). « Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs : le rôle de la clanocratie ». Dans Corriveau, L. et M. Saint-Germain (dir.) *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*. Montréal : Logiques, p. 103-164.
- SAINT-LAURENT, L *et al.* (1994). « Enquête sur la collaboration famille-école. » Dans *Revue Canadienne de l'Éducation*, Vol. 19, Ne 3, 1994, p. 270-286.
- SAINT-PIERRE, M. (2004). « La décentralisation scolaire en action : Le processus de prise de décision en partenariat ». Dans *De la décentralisation au partenariat : Administration en milieu scolaire*. Ste-Foy : PUQ, p. 121-150.
- SAINT-PIERRE, M. (2001). « Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : L'institutionnalisation de rapports de force. » Dans *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation. Education et francophonie*, Vol. XXIX, No 2, automne 2001.
<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/articles/14-StPierre.html>
- SAHUC, L. (1985). *Comment identifier les futurs managers ?* Paris : INSEP.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- SAVOIE-ZAJC, L. et KARSENTI, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : PUL.
- THIÉBAUD, M. (1998). « Développer des compétences de direction. » Site Web de l'AFIDES.
<http://afides.org/FORMATION/thiebaud.html>
- TRUDEL, P. (2000). Notes personnelles glanées dans le cadre du cours EDU7590 Ottawa : Université d'Ottawa.
- TOFFLER, A. (1991). *Les nouveaux pouvoirs*. Paris : Fayard.
- UNESCO (2005). « Décentralisation en éducation : politiques et pratiques nationales ». Collection *Politiques et stratégies d'éducation* (Dir. Asghar Husain). Publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture : Paris.

- 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.
- UNESCO. (1993). *Conférence nationale sur l'éducation pour tous*. Jomtien, Thaïlande : UNESCO.
- VAN DEN MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e Édition. Coll. Éducation et formation. Montréal : PUM
- WEBER, M. (1969). "The Three Type of Legitimate Rule". In *A Sociological Reader on Complex Organizations*, New York: Holt, Rinehart & Winston, p. 6-15.
- WEBER, M. (1954). *Law in Economy and Society*. Cambridge Mass.
- WEISINGER, H. (1998). *L'intelligence émotionnelle au travail – Gérer ses émotions et améliorer ses relations avec les autres*. Montréal: Transcontinental.
- WHETTEN, D.A. et K.S. CAMERON. (1984). *Developing Management Skills*. New York: Harper & Collins.

ANNEXE I

PROFIL DE COMPÉTENCES DE COMMISSION SCOLAIRE

COMMISSION SCOLAIRE [REDACTED]Directrice, directeur d'école primaire

PROFIL RECHERCHÉ**PERSONNALITÉ**

- * La personne devra être capable de faire preuve de leadership et d'amener les gens à se mobiliser.
- * La personne devra faire preuve de respect et d'ouverture dans ses relations interpersonnelles.
- * La personne devra être en mesure d'exprimer clairement ses idées à l'oral et à l'écrit.
- * La personne devra être capable de faire preuve de jugement.
- * La personne devra être capable de gérer les situations stressantes.

PROFESSIONNEL

- * La personne devra être capable d'exprimer clairement sa vision de l'éducation.
- * La personne devra être capable de gérer l'orientation et le développement des élèves.
- * La personne devra avoir une préoccupation pour le partenariat école, famille, communauté.
- * La personne devra être capable de gérer la consolidation du Programme de formation.
- * La personne devra avoir une connaissance de la LIP, des régimes et des politiques.
- * La personne devra avoir une connaissance du contenu du projet éducatif et du plan de réussite et du lien avec le plan stratégique de la Commission scolaire.
- * La personne devra avoir une connaissance des grandes orientations du plan stratégique.
- * La personne devra avoir une connaissance des structures d'une commission scolaire.

ANNEXE II

**CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LA NOMINATION DE LA DIRECTION
D'ÉCOLE**

CRITÈRES DE SÉLECTION POUR LA NOMINATION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

Tel que prévoit la loi de l'Instruction publique, le conseil des commissaires doit consulter le conseil d'établissement sur les critères de sélection de la direction d'école

La Commission scolaire du [REDACTÉ] soumet donc, pour fin de consultation, les critères ci-dessous pour le remplacement éventuel de la direction d'école. Bien évidemment, nous devons prioriser l'utilisation des candidates ou candidats disponibles à l'interne.

Critères retenus

1. **La direction est humaine et habile dans les relations humaines :**
 - elle est à l'écoute des personnes, les accepte comme elles sont et les respecte;
 - elle est chaleureuse, compréhensive;
 - elle est juste, discrète et rassurante;
 - elle maintient l'harmonie dans l'école.

2. **La direction, une ou un « leader » démocratique :**
 - elle est l'âme de l'école, lui donne sa couleur, son orientation;
 - elle a une vision large de l'éducation;
 - elle sait convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes;
 - elle sait prendre des décisions, s'y tenir et faire preuve de souplesse au besoin;
 - elle a un dynamisme communicatif et développe un sentiment d'appartenance.

3. **La direction est une ou un animateur pédagogique :**
 - elle se préoccupe de la pédagogie et connaît les programmes;
 - elle est ouverte au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie;
 - elle stimule, motive et encourage les enseignantes et les enseignants;
 - elle soutient les projets pédagogiques.

4. **La direction est une ou un gestionnaire efficace :**
 - elle est organisée, structurée et capable de déléguer des responsabilités;
 - elle exerce son pouvoir et sait prendre les décisions administratives qui s'imposent;
 - elle a des attentes claires et est capable de gérer la diversité.

5. **La direction est une ou un gestionnaire préoccupé par le partenariat :**
 - elle instaure des partenariats avec les agents sociaux, les parents;
 - elle décèle les besoins et adapte les services.

ANNEXE III

COMPÉTENCES DES LEADERS SCOLAIRES (CCSSO)

COMPÉTENCES DES LEADERS SCOLAIRES (CCSSO)
(Traduction libre de STANDARDS FOR SCHOOL LEADERS)
Council of Chief State School Officers (CCSSO)

La vision du leadership privilégiée par le consortium¹ est basée sur le prémisses suivant : les critères et les normes (*standards*) professionnels de pratique des leaders scolaires doivent s'appuyer sur des principes de la connaissance et de la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage. Le gestionnaire scolaire est donc un leader « pédagogique » qui fait la promotion de la réussite de tous ses élèves en :

- Compétence 1 : facilitant le développement, l'articulation, l'exécution et la gestion d'une vision d'apprentissage partagée et soutenue par la communauté.
- Compétence 2 : préconisant, enrichissant et soutenant une culture scolaire et un programme d'enseignement efficace pour l'apprentissage de l'élève et le développement professionnel du personnel.
- Compétence 3 : assurant la gestion de l'organisation, des opérations et des ressources pour un environnement d'apprentissage sécurisant, efficace et efficient.
- Compétence 4 : collaborant avec les familles et les membres de la communauté, en répondant aux divers besoins et intérêts communautaires et en mobilisant les ressources de la communauté.
- Compétence 5 : agissant avec intégrité, impartialité et d'une manière éthique.
- Compétence 6 : interprétant (*understanding*), en réagissant (*responding*) et en influençant les contextes politique, social, économique, légal et culturel.

¹ Établi en 1994 sous la supervision du Council of Chief State School Officers (CCSSO), l'Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) est le fruit de la collaboration - un consortium - de 32 agences d'éducation et de 13 associations en administration de l'éducation afin d'établir un cadre de référence, une politique cadre (*education policy framework*) du leadership scolaire. Les 13 organisations d'éducation membres de l'ISLLC sont :

1. American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE)
2. American Association of School Administrators (AASA)
3. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
4. Association of Teacher Educators (ATE)
5. Council of Chief State School Officers (CCSSO)
6. National Alliance of Business (NAB)
7. National Association of Elementary School Principals (NAESP)
8. National Association of State Boards of Education (NASBE)
9. National Association of Secondary School Principals (NASSP)
10. National Council for Accreditation of Teachers Evaluation (NCATE)
11. National Council of Professors of Educational Administration (NCPA)
12. National School Boards Association (NSBA)
13. University Council for Educational Administration (UCEA)

ANNEXE IV

**DEMANDE D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS GÉNÉRALES DES
COMMISSIONS SCOLAIRES**

ANNEXE V

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE, DU PARTICIPANT

ANNEXE VI

**AUTORISATION DES DIRECTIONS GÉNÉRALES DES COMMISSIONS
SCOLAIRES**

ANNEXE VII

**ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE DE
L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA**

ANNEXE VII (suite)

COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE
EN SCIENCES SOCIALES ET HUMANITÉS

ATTESTATION D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

La présente attestation certifie que le Comité d'éthique de la recherche en Sciences Sociales et Humanités de l'Université d'Ottawa a examiné la demande d'approbation déontologique présentée par André Bellavance de la Faculté d'éducation pour son projet de recherche, **Compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire : représentations sociales d'acteurs du conseil d'établissement (Dossier 08-04-01)**, qui est supervisé par Michel Saint-Germain de la Faculté d'éducation. Le Comité d'éthique a déterminé que la demande respectait les principes déontologiques établis par l'Énoncé de politique des trois conseils et par les règles de procédure des Comités d'éthique de l'Université d'Ottawa. Le Comité d'éthique a donc accordé une **catégorie 1a** (approbation) à ce projet. La présente attestation est **valide pour un an** à partir de la date indiquée ci-dessous.

Catherine Paquet
Responsable de l'éthique en recherche
Pour le Président du CÉR en Sciences Sociales et Humanités
Richard Clément

27 août 2004
Date

ANNEXE VIII

GUIDE D'ENTREVUE

GUIDE D'ENTREVUE

CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

- Présentation et remerciements du chercheur pour la collaboration de la participante, du participant
- Court rappel des objectifs de la recherche
- Lecture et signature du *Formulaire de consentement de la participante, du participant*
- Compléter la *Fiche d'identification de la participante, du participant*
- Avis à la participante, au participant de ne pas se surprendre qu'à l'occasion le chercheur prendra des notes au cours de l'entretien (codage, matrice, journal de bord)
- Test d'enregistrement
- Invitation à la participante, au participant à débiter l'entrevue

PREMIÈRE PARTIE DE L'ENTREVUE

Voir *Fiche d'identification de la participante, du participant* en annexe

DEUXIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE

Voir *Mise en situation* et *Questions* en annexe

CLÔTURE DE L'ENTREVUE

- Demander au participant(e) si il, elle a quelque chose à ajouter
- Remerciements du chercheur

ANNEXE VIII (suite)

FICHE D'IDENTIFICATION DE LA PARTICIPANTE, DU PARTICIPANT

Nom du, de la participant(e)		Pseudonyme ou numéro				
Coordonnées de l'entrevue	Date	Heure		Location de l'entrevue		
Coordonnées du participant	Adresse					
	Téléphone					
	Courriel					
Catégorie de membre du CÉ	Parent	Nom/âge du ou des enfants			Niveau scolaire	
	Enseignant(e)	Années d'expérience en enseignement/éducation				
		Années d'expérience à l'école				
Communauté	Sentiment d'appartenance au milieu (année résidence)					
Variables socio-démographiques	Catégories d'âge	24 et moins	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 et plus
	Genre	Femme			Homme	
	Occupation					
	Niveau de scolarité	Années de scolarité				
		Dernier diplôme obtenu		DES, DEC, BACC, M, D		
	Expérience au CÉ	Années d'expérience				
À quel titre ?						
Variables géographiques (répartition sur le territoire A-T)	Nom et adresse de l'école					
	CS d'appartenance					
Variables physiques et environnementales de l'école	Taille (nbre d'él.)	Petite (100 et -)	Moyenne (100-200)	Grosse (200 et +)		
	Type	Rural		Urbain		
	Contexte socio-écono.	Indice de défavorisation (MEQ) - Indice du seuil de faible revenu de l'école [_____]				
Commentaires :						

Dernière mise à jour le 27 octobre 2004

ANNEXE VIII (suite)

DEUXIÈME PARTIE DE L'ENTREVUE

Mise en situation

À titre de représentant : des parents / du personnel enseignant, du Conseil d'établissement (CÉ) de l'école _____, vous avez été consulté, par la CS _____, relativement aux critères de sélection de la direction d'établissement d'enseignement. En effet, l'article 79 de la Loi sur l'instruction publique stipule que :

79. Le conseil d'établissement doit être consulté par la commission scolaire sur:

- 1° la modification ou la révocation de l'acte d'établissement de l'école;
- 2° les critères de sélection du directeur de l'école;

Questions

1. *Décrivez-moi la procédure de consultation. Comment cela s'est-il passé ?*
2. *Comment avez-vous vécu cette expérience ? / Quelle utilité/valeur accordez-vous à ce processus consultatif ?*
3. *Que retenir-vous des résultats de cette consultation ? / Quels étaient les critères de sélection retenus par le CÉ ?*
4. *Considérez-vous que cette consultation (du CÉ par la CS) a eu un impact sur la décision du comité de sélection ? / Considérez-vous que le comité de sélection de la CS a tenu compte de cette consultation ?*
NB pour M. Dumais : Considérant que vous avez eu l'opportunité de représenter le CÉ de l'école X au comité de sélection de la CS, considérez-vous que celui-ci a tenu compte de cette consultation ?
5. *Selon vous quelles sont les principales compétences attendues d'un directeur d'école compétent ? / Pouvez-vous me donner des exemples (situation, événement, expérience vécue) où une direction d'école a démontré des compétences particulières ? (passage d'enseignant à direction vs formation)*
6. *Bref, une direction d'école primaire compétente c'est quelqu'un qui...*

ANNEXE IX

LISTE ALPHABÉTIQUE DES 135 CODES (« nœuds » en langage NVivo)

LISTE ALPHABÉTIQUE DES 135 CODES (« nœuds » en langage NVivo)

1 Administrer	35 Entretenir bonnes relations avec les parents
2 Administrer+diriger l'école	36 Être à l'écoute
3 Applique nouveautés pédagogique	37 Être attentif aux élèves
4 Appui enseignants dans leur tâche	38 Être compréhensif
5 Avant-gardiste pour la formation pédagogique	39 Être créatif
6 Avoir approche adaptée élève primaire	40 Être déterminé
7 Avoir capacité d'adaptation	41 Être diplomate
8 Avoir confiance en soi	42 Être dynamique
9 Avoir connaissances au plan éducatif	43 Être empathique
10 Avoir connaissances pédagogiques	44 Être en relation avec les élèves
11 Avoir esprit d'analyse	45 Être équitable
12 Avoir expérience en enseignement	46 Être facile d'approche
13 Avoir la confiance de son équipe	47 Être gentil
14 Avoir passion pour les enfants	48 Être gestionnaire
15 Avoir qualités interpersonnelles	49 Être humain
16 Avoir une vision à long terme	50 Être innovateur
17 Avoir vision de l'éducation	51 Être intègre
18 Capable de créer partenariats	52 Être juste
19 Capable de décrocher du travail	53 Être leader
20 Capable de faire part des choses	54 Être leader pédagogique
21 Capable de trancher	55 Être mature
22 Capable de travailler en groupe	56 Être médiateur
23 Capacité à résoudre problèmes	57 Être motivateur
24 Capacité à s'adapter à la clientèle	58 Être ouvert aux personnes
25 Cherche à améliorer l'école	59 Être ouvert d'esprit
26 Collabore avec les parents	60 Être passionné par l'éducation
27 Collaborer, collégialité	61 Être pédagogue
28 Comprendre dynamique école+milieu	62 Être présent et disponible
29 Créer une famille	63 Être proche de son équipe
30 Créer une relation	64 Être rassembleur
31 Diriger	65 Être sociable
32 Donne formation et aide aux enseignants	66 Être transparent
33 Donner appui pédagogique aux enseignants	67 Être travaillant
34 Entretenir bonnes relations avec les enseignants	68 Être un livre ouvert
	69 Être un modèle
	70 Faire confiance aux autres
	71 Faire partie de la famille
	72 Faire respecter les règles
	73 Faire unité entre ses employés
	74 Favoriser, maintenir l'harmonie

ANNEXE IX (suite)

75	Gérer conflits	106	Qui se tient debout
76	Gérer du personnel	107	Qui s'occupe des enfants
77	Gérer la diversité des intervenants	108	Qui s'occupe des enseignants
78	Gérer l'école	109	Rassembler, mener l'équipe-école
79	Gérer les enseignants	110	Reconnaître les lacunes
80	Gérer mécontentements parents	111	Représenter les enseignants à la CS
81	Gérer un budget	112	S'adapter au milieu
82	Gestionnaire ressources financières	113	Savoir ce que c'est l'enseignement
83	Investie du temps	114	Savoir communiquer
84	Met de la vie dans l'école	115	Savoir créer une synergie
85	Mobiliser les élèves	116	Savoir déléguer
86	Ne pas être un cheveu sur la soupe	117	Savoir dire non
87	Objectiver problèmes	118	Savoir diriger en collaboration avec
88	Ouverture à la présence des parents	119	Savoir reconnaître vrai problème
89	Partage sa vision de l'éducation	120	Savoir utiliser son réseau
90	Prendre et appliquer décisions	121	S'intéresse aux enseignants comme personne
91	Priorise la réussite des élèves	122	Soucis pour la réussite scolaire
92	Priorise services aux élèves	123	Souriant
93	Qui n'a pas les doigts dans le nez	124	Soutenir enseignants pour la discipline
94	Qui a une parole	125	Superviser les ressources humaines
95	Qui consulte son équipe	126	Transmet sa passion aux autres
96	Qui dépense l'argent pour les élèves	127	Transmettre ses idées en douceur
97	Qui fait des enseignants heureux dans leur travail	128	Travailler en équipe
98	Qui fait peur aux enfants	129	Trouver équilibre
99	Qui finalise ses projets	130	Un tout
100	Qui met ses culottes	131	Va chercher ressources pour les enseignants
101	Qui ne juge pas	132	Va chercher ressources-services
102	Qui ne prend pas parents de haut	133	Valoriser le respect
103	Qui ramène l'info aux enseignants	134	Veut faire quelque chose avec école
104	Qui sait où il s'en va	135	Volonté que ça marche
105	Qui se fait respecter		