

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES NOUVELLES
DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT



VOLUME 1, JANVIER 2006

IDE

RECHERCHE ET
DÉVELOPPEMENT





PRÉSENTATION

Le projet de recherche sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement, commandité par la FQDE, a été amorcé en décembre 2004.

La recherche poursuivait deux objectifs : dresser un portrait de la situation actuelle des directions d'établissement en ce qui a trait à leur insertion professionnelle et dégager des pistes d'actions prometteuses pour faciliter cette insertion.

Une première phase a servi à explorer la problématique avec cinq groupes de directions d'établissement; c'est ce qui a permis d'élaborer le questionnaire d'enquête. En deuxième phase, le questionnaire a été envoyé à plus de mille (1000) directions d'établissement ayant cinq ans ou moins d'expérience dans la fonction de direction et de direction adjointe.

Nous avons reçu 365 questionnaires complétés. Le présent rapport fait état des résultats et en présente l'analyse et les conclusions.

Pour les fins de cette recherche, la durée de l'insertion professionnelle a été fixée à cinq ans, soit la période correspondant à la durée de la formation universitaire obligatoire pour les nouvelles directions d'établissement.

Le terme « direction d'établissement » est utilisé ici pour désigner, de manière générale, toute personne occupant une fonction de directrice, de directeur, de directrice adjointe ou de directeur adjoint; des termes plus spécifiques sont utilisés lorsque nécessaires.

Le présent rapport est complété par un document d'accompagnement qui fait état de la compilation de toutes les réponses contenues dans les questionnaires reçus. Ces questionnaires, de même que les enregistrements des entrevues réalisées avec des directions d'établissement, demeurent confidentiels et sous ma responsabilité.

Je demeure disponible auprès des directions d'établissement, des associations professionnelles de directions et de la FQDE, pour toute explication utile à la compréhension de ce rapport.

Bonne lecture,
Régent Fortin, chercheur

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE QUI SONT LES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET QUE VIVENT-ELLES?

4	1.1 QUI SONT LES 365 PERSONNES QUI ONT RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE?
4	1.1.1 Fonction occupée
4	1.1.2 Répartition des femmes et des hommes
4	1.1.3 Expérience dans la fonction
4	1.1.4 Âge des directions
5	1.2 DANS QUELS CONTEXTES TRAVAILLENT CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT?
5	1.2.1 Type d'établissement : préscolaire et primaire, secondaire, autre
5	1.2.2 Type de milieu : rural, urbain, autre ou mixte
6	1.3 QU'EST-CE QUI A AMENÉ CES PERSONNES À VOULOIR OCCUPER UNE FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT?
6	1.3.1 Les facteurs incitatifs
6	1.3.2 Intérêt pour les rôles de direction
7	1.4 QU'EST-CE QUE CES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT DÉCOUVERT À LEUR DÉBUT DANS LA FONCTION DE DIRECTION?
7	1.4.1 Rôles et tâches correspondant à l'anticipation
8	1.4.2 Surprises et découvertes à l'entrée en fonction
9	1.5 QUELLES RESSOURCES ONT-ELLES UTILISÉES ET QUELS BESOINS ONT-ELLES RESENTIS?
9	1.5.1 Des ressources utilisées
10	1.5.2 Certains besoins ressentis
10	1.6 QUELS SONT LES RÔLES DE DIRECTION QUI LEUR APPORTENT LE PLUS DE SATISFACTION?
12	1.7 CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT-ELLES DÉJÀ REMIS EN QUESTION LEUR CHOIX PROFESSIONNEL?
12	1.7.1 Explications de ceux qui n'ont JAMAIS remis en question leur choix
12	1.7.2 Remise en question UNE OU DEUX FOIS ainsi que PLUSIEURS FOIS
13	1.8 QUE POUVONS-NOUS DÉGAGER COMME PORTRAIT D'ENSEMBLE?
13	1.8.1 La diversité chez les directions d'établissement
13	1.8.2 Le changement dans l'ensemble des directions d'établissement
13	1.8.3 L'émergence de problématiques particulières
14	1.9 EN CONCLUSION DE CETTE PARTIE... HISTOIRES DE « CHEMINEMENTS PARTICULIERS »

TABLE DES MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE ANALYSE DE LA SITUATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

TROISIÈME PARTIE LES PISTES D'ACTIONS

18

2.1 UN NOUVEAU MODÈLE D'ANALYSE

19

2.2 ANALYSE DE LA SITUATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

19

2.2.1 L'axe des dimensions politique et intentionnelle

20

2.2.2 L'axe des dimensions théorique et technique

20

2.2.3 L'axe des dimensions éthique et relationnelle

21

2.2.4 Une vision globale de la pratique professionnelle

22

2.3 DES PROBLÉMATIQUES PARTICULIÈRES

22

2.3.1 L'ampleur et la lourdeur de la tâche

23

2.3.2 Difficultés de conciliation de la vie professionnelle et de la vie personnelle

24

2.3.3 La formation universitaire obligatoire de 30 crédits

25

2.3.4 La formation continue

26

3.1 LES PERSPECTIVES D'ACTION

26

3.1.1 Une perspective contractuelle

26

3.1.2 Une perspective socioculturelle

26

3.1.3 Une perspective professionnelle

26

3.2 LES CHAMPS D'ACTION

26

3.2.1 La délimitation du mandat professionnel

26

3.2.2 L'explicitation de l'éthique professionnelle

26

3.2.3 L'amélioration de la qualité de vie

26

3.2.4 La révision des programmes de formation universitaire obligatoire

26

3.2.5 Le développement de la formation continue

26

3.2.6 Le développement des moyens d'information et de communication

26

3.2.7 Le développement de l'entraide chez les directions d'établissement

26

3.2.8 La valorisation de la fonction de direction adjointe

27

3.3 LES STRATÉGIES ET LES MOYENS D'ACTION

27

3.3.1 Agir pour et avec toutes les directions d'établissement

27

3.3.2 Miser sur les succès actuels et viser la responsabilisation

27

3.3.3 Favoriser l'émergence et l'expérimentation

27

3.3.4 Privilégier l'interaction et l'animation

27

3.3.5 Viser la différenciation

27

CONCLUSION

INTRODUCTION

« Nous sommes 365 directrices et directrices adjointes, directeurs et directeurs adjoints d'établissement, membres de la FQDE. Nous avons répondu au questionnaire que la FQDE nous a adressé dans la cadre de la recherche sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement.

NOUS SOMMES AVANT TOUT DES PERSONNES QUI :

AVONS FAIT UN CHOIX PROFESSIONNEL ET QUI
AVONS FAIT DES DÉMARCHES POUR LE RÉALISER;

AVONS DES ASPIRATIONS, DES DÉSIRS,
DES ANTICIPATIONS, DES ATTENTES, DES ESPOIRS;

AVONS TROUVÉ, AU DÉBUT DE NOTRE NOUVELLE
PROFESSION, UN CERTAIN NOMBRE DE RÉPONSES
POSITIVES À CES ASPIRATIONS ET À CES ATTENTES;

AVONS AUSSI FAIT DES DÉCOUVERTES, AVONS EU
DES SURPRISES ET AVONS VÉCU DES DÉCEPTIONS;

AVONS VÉCU ET VIVONS ENCORE DES RUPTURES
ET DES TRANSFORMATIONS, DES BONHEURS ET
DES ANGOISSES.

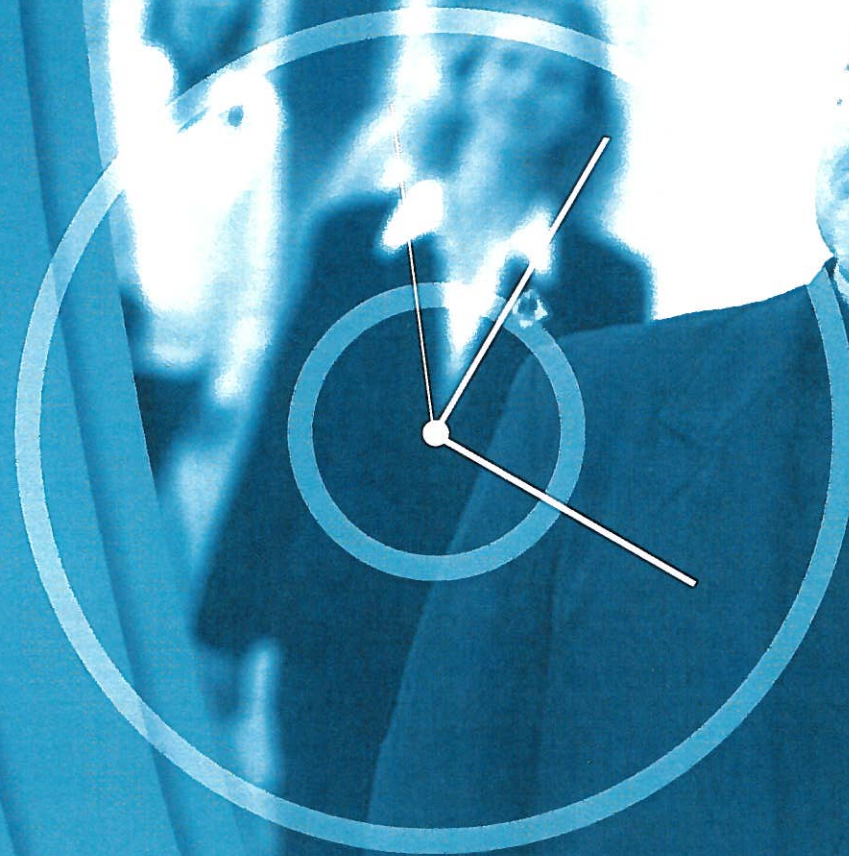
Au-delà des données objectives sur notre travail, sur nos expériences antérieures, sur le milieu où nous travaillons, sur nos activités de formation et sur les conditions d'exercice de la profession, c'est de nous comme personnes dont nous voulons vous parler. Nous nous adressons à vous, nos collègues. Nous nous adressons à celles et à ceux qui, comme nous, sont à leurs premières années d'exercice de cette profession, à celles et à ceux qui sont plus expérimentés, à celles et à ceux qui sont engagés dans nos associations professionnelles et la FQDE.

MERCI DE NOUS AVOIR DONNÉ LA PAROLE. MERCI DE NOUS ÉCOUTER.

Les 365 répondantes et répondants. »

QUI SONT LES NOUVELLES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT ET QUE VIVENT-ELLES?

PREMIÈRE PARTIE



GDE

QUI SONT LES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ET QUE VIVENT-ELLES?

DANS CETTE PREMIÈRE PARTIE, NOUS ALLONS TENTER DE RÉPONDRE AUX QUESTIONS SUIVANTES :

1.1 QUI SONT LES 365 PERSONNES QUI ONT RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE?

Pour mieux savoir, nous devons prendre connaissance de plusieurs données quantitatives, présentées ci-après sous forme de tableaux, dont la lecture sera utile à la compréhension de la suite. Ainsi, nous parlerons des fonctions que ces personnes occupent (tableau 1), de leur répartition entre les femmes et les hommes (tableau 2), de leur expérience dans la fonction (tableau 3) et de leur âge (tableau 4).

1.2 DANS QUELS CONTEXTES TRAVAILLENT CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT?

Nous verrons d'abord si ces directions travaillent dans un établissement primaire, secondaire ou autre (tableau 5) et si cet établissement se situe en milieu rural, urbain, autre ou mixte (tableaux 6a, 6b, 6c, 6d).

1.3 QU'EST-CE QUI A AMENÉ CES PERSONNES À VOULOIR OCCUPER UNE FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT?

Ici, nous nous intéresserons aux facteurs incitatifs qui les ont influencées (tableau 7) et aux rôles de direction qui les intéressaient davantage (tableau 8).

1.4 QU'EST-CE QUE CES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT DÉCOUVERT À LEUR DÉBUT DANS LA FONCTION DE DIRECTION?

Voilà que les « personnes » dont nous parlions sont devenues directions d'établissement. Nous parlerons d'abord des aspects de leur fonction qui correspondaient à leur anticipation, puis nous analyserons les aspects qui, pour elles, constituaient des découvertes, parfois très heureuses... et parfois moins.

1.5 QUELLES RESSOURCES ONT-ELLES UTILISÉES ET QUELS BESOINS ONT-ELLES RESSENTIS?

Les ressources dont il sera question sont de l'ordre de l'expérience antérieure, des ressources de l'organisation actuelle et des informations recueillies (tableau 9). Nous verrons également un certain nombre de besoins qu'elles ont ressentis (tableau 10).

1.6 QUELS SONT LES RÔLES DE DIRECTION QUI LEUR APPORTENT LE PLUS DE SATISFACTION?

Nous prendrons connaissance du degré de satisfaction ressenti à l'exercice des différents rôles de direction (tableau 11) et nous les mettrons en relation avec ceux qui les attireraient davantage avant leur entrée en fonction.

1.7 CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT-ELLES DÉJÀ REMIS EN QUESTION LEUR CHOIX PROFESSIONNEL?

Ce peut être jamais, ce peut être une ou deux fois, ou bien plusieurs. Dans tous les cas, elles nous ont dit pourquoi.

1.8 QUE POUVONS-NOUS DÉGAGER COMME PORTRAIT D'ENSEMBLE?

Il faut voir...

1.9 EN CONCLUSION DE CETTE PARTIE... HISTOIRES DE « CHEMINEMENTS PARTICULIERS ».

1.1 QUI SONT LES 365 PERSONNES QUI ONT RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE?

1.1.1 Fonction occupée et tendance à la réorganisation des postes de direction

Parmi les répondants au questionnaire, nous avons un nombre presque égal de directions (48%) et de directions adjointes (52%). Ces données ne correspondent pas à la répartition de l'ensemble des membres de la FQDE où, à l'inverse, le nombre de directions est plus élevé (58%) que le nombre de directions adjointes (42%), en juin 2005.

TABLEAU 1 NOMBRE DE RÉPONDANTS SELON LA FONCTION

QUESTIONNAIRE : QUESTION 1.1

Directrice d'établissement	(115) 32%	Directrice adjointe	(123) 16%
Directeur d'établissement	(60) 16%	Directeur adjoint	(67) 18%
Directrices et directeurs	(175) 48%	Adjointes et adjoints	(190) 52%

Les données fournies par la FQDE indiquent par ailleurs que l'écart, entre le nombre total de « directions » et le nombre total de « directions adjointes », s'est réduit de façon régulière depuis juin 2000, moment où on comptait deux fois plus de directions que de directions adjointes.

Le nombre total de membres de la FQDE ayant peu fluctué au cours des années, variant entre 2 268 (en 2002) et 2 419 (en 2005),

soit une faible variation de moins de 1%; nous assistons à une transformation importante de la répartition des directions et des directions adjointes à l'intérieur d'un nombre total de membres plutôt stable.

Ce qui, sur le plan organisationnel, signifierait que les commissions scolaires ont réorganisé la répartition des postes sur leur territoire en réduisant le nombre de directrices et de directeurs et en augmentant le nombre d'adjointes et d'adjoints.

1.1.2 Répartition des femmes et des hommes et féminisation de la profession

TABLEAU 2 NOMBRE DE FEMMES ET D'HOMMES

QUESTIONNAIRE : QUESTION 1.1

Nombre de femmes	(238) 65%	Hommes	(127) 35%
------------------	-----------	--------	-----------

Nous avons ici un nombre de femmes deux fois plus grand que le nombre d'hommes. Ce rapport de 2 à 1 en faveur des femmes est plus élevé que celui que l'on retrouve dans la population totale des membres de la FQDE, qui est de 1,4 à 1 en faveur des femmes au 30 juin 2005.

Si on remonte au 30 juin 2000, il y avait plus d'hommes que de femmes dans des fonctions de directions, et il y avait égalité entre les deux groupes en 2002. Nous assistons donc à une forte tendance à la féminisation de la profession que l'on pourrait relier à la féminisation de l'enseignement. Rien ne nous indique par ailleurs jusqu'où ira cette tendance.

1.1.3 Expérience dans la fonction et cheminement dans la profession

TABEAU 3 EXPÉRIENCE DANS LA PROFESSION

QUESTIONNAIRE : QUESTION 1.2 vs QUESTION 2.1

Nombre d'années dans la fonction actuelle incluant l'année en cours (direction ou direction adjointe)		Nombre total d'années dans une fonction de direction incluant l'année en cours (direction et direction adjointe)	
1 an	(120) 33%	1 an	(68) 19%
2 ans	(121) 33%	2 ans	(97) 27%
3 ans	(72) 20%	3 ans	(93) 26%
4 ans	(35) 10%	4 ans	(65) 18%
5 ans	(17) 4,7%	5 ans	(41) 11%
moyenne de 2,2 ans		moyenne de 2,8 ans	

La moyenne des années **d'expérience dans leur fonction actuelle** (directrice, directeur, adjointe ou adjoint) est de 2,2 ans, et la moyenne des années **d'expérience totale dans une fonction de direction** est de 2,8 ans; ce qui signifierait, entre autres, que le passage d'une fonction d'adjointe à une fonction de direction s'effectue en moyenne après moins d'un an et que, pour plusieurs, l'entrée dans une fonction de direction se fait directement, sans passer par une fonction d'adjointe ou d'adjoint. Seulement 56% des directions, en effet, indiquent avoir occupé une fonction de direction adjointe avant leur fonction actuelle de direction.

L'occupation d'une fonction par intérim a constitué, pour 146 répondants, soit 40% de l'ensemble des répondantes et répondants, une première expérience de direction d'établissement.

Ces périodes d'intérim ont varié en nombre, allant de 1 à 5 périodes d'intérim pour une même personne, et en durée, allant de 1 à 29 mois au total (avec une moyenne de 6 mois).

On peut croire que l'occupation d'une fonction de direction par intérim est une bonne manière d'acquérir de l'expérience, mais il faudrait en connaître les conditions d'encadrement et d'inclusion véritable dans des groupes de direction, ce qui n'avait pas été prévu dans la présente recherche. C'est une question à approfondir.

1.1.4 Âge des directions

TABEAU 4 GROUPES D'ÂGES D'APPARTENANCE

QUESTIONNAIRE : QUESTION 1.1 vs QUESTION 10

	directions adjointes	directions	total
sans réponse	(18) 9%	(4) 2,2%	(22) 6%
34 ans et moins	(37) 22%	(28) 16%	(65) 19%
35 à 39 ans	(49) 28%	(40) 23%	(89) 26%
40 à 44 ans	(36) 21%	(35) 20%	(71) 21%
45 à 49 ans	(31) 18%	(37) 22%	(68) 20%
50 ans et +	(19) 10%	(31) 18%	(50) 15%
total	(190)100%	(175)100%	(365)100%

Nous pouvons noter, en premier lieu, l'**étalement des âges** des répondantes et répondants allant d'environ 30 ans à environ 55 ans.

En deuxième lieu, on peut noter que plus de la moitié des répondantes et répondants, soit 55%, ont moins de quarante ans, ce qui constitue un **rajeunissement significatif** de la profession.

On peut présumer qu'il y a de plus en plus de diversité parmi les directions, non seulement en termes d'âge, mais aussi en termes d'expériences antérieures, de formations, de rapports avec les jeunes, d'aspirations et de visions de l'avenir. Et une telle diversité ne peut être sans effet sur la dynamique des groupes de directions et sur l'insertion professionnelle. À vérifier en cours d'analyse.

Par ailleurs, on doit se demander si les phénomènes d'étalement des âges et de rajeunissement sont également présents chez les groupes d'enseignants dont sont issues les directions et avec lesquels elles travaillent. Si oui, quel en est l'effet sur l'insertion des nouvelles directions?

1.2 DANS QUELS CONTEXTES TRAVAILLENT CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT?

1.2.1 Type d'établissement : préscolaire et primaire, secondaire, autre

TABLEAU 5 TYPE D'ÉTABLISSEMENT : PRIMAIRE, SECONDAIRE, AUTRE

QUESTIONNAIRE : QUESTION 4

- ♦ 202 (55%) travaillent dans des établissements préscolaires et primaires;
- ♦ 134 (37%) travaillent dans des établissements secondaires;
- ♦ (8%) travaillent dans des établissements autres : primaires et secondaires, formation professionnelle, écoles spéciales.

Selon les données fournies par la FQDE, la proportion des directions d'établissement et des directions adjointes travaillant au primaire au 30 juin 2005 était de 60% et celle du secondaire était de 38%. Ces pourcentages sont demeurés stables depuis l'an 2000 et rien n'indique un changement à venir.

Tenant compte de la catégorie des établissements autres, la répartition des répondants au questionnaire correspond bien à la répartition des données de la FQDE en ce qui a trait au type d'établissement où travaillent ces personnes.

1.2.2 Type de milieu : rural, urbain, autre ou mixte

TABLEAU 6a ÉTABLISSEMENTS EN MILIEU RURAL, URBAIN OU AUTRE

QUESTIONNAIRE : QUESTION 5

L'établissement où vous oeuvrez est situé...

en milieu rural	(120)	33%	en milieu urbain	(226)	62%
autre ou mixte	(18)	5%			

TABLEAU 6b NOMBRE ÉTABLISSEMENTS PAR DIRECTION

QUESTIONNAIRE : QUESTION 8.2

	1 établissement	2 établissements	3 établissements et plus
en milieu rural	51%	41%	8%
en milieu urbain	91%	9%	---

TABLEAU 6c NOMBRE DE BÂTISSSES PAR DIRECTION

QUESTIONNAIRE : QUESTION 8.3

	1 bâtisse	2 bâtisses	3 bâtisses et plus
en milieu rural	34%	47%	19%
en milieu urbain	80%	17%	2%

Les problèmes soulevés par les répondants sont reliés à la répartition de la clientèle sur le territoire et à l'existence de nombreuses petites écoles à diriger.

Pour les directrices et directeurs d'établissement des milieux ruraux, les conséquences de la faible densité de population sont l'accroissement du nombre d'établissements et du nombre de bâtisses dont elles et ils sont responsables et les distances à parcourir pour faire leur travail :

- ♦ ainsi, en milieu rural, 49% des directions sont responsables de plus d'un établissement, alors qu'en milieu urbain ce pourcentage n'est que de 9%;
- ♦ en milieu rural, 66% des directions sont responsables de plus d'une bâtisse, alors qu'en milieu urbain ce pourcentage est de

1.3 QU'EST-CE QUI A AMENÉ CES PERSONNES À VOULOIR OCCUPER UNE FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT?

Comment les 365 personnes qui ont répondu au questionnaire en sont-elles venues à la direction d'établissement : les facteurs incitatifs et l'intérêt pour la fonction?

1.3.1 Les facteurs incitatifs

Dans une liste de six facteurs incitatifs, les répondants avaient à indiquer lequel ou lesquels avaient influencé leur décision; les regroupements dans le tableau ont été faits après analyse des résultats.

TABLEAU 7 FACTEURS INCITATIFS

QUESTIONNAIRE : QUESTION 14

- ♦ **Facteurs de l'ordre de la représentation personnelle**
 - je voulais relever le défi que cela représentait pour moi (328) 90%
- ♦ **Facteurs de l'ordre des sollicitations externes**
 - des amis ou des collègues m'ont incité(e) à me présenter à un poste (244) 67%
 - j'ai été sollicité(e) par une commission scolaire ou une direction d'établissement (231) 63%
- ♦ **Facteurs de l'ordre du cheminement professionnel**
 - c'est un projet que j'avais en tête depuis un certain temps (239) 66%
 - je voyais ça comme une étape normale de mon cheminement de carrière (216) 59%
 - j'avais fait le tour du jardin, je voulais faire et apprendre autre chose (193) 53%

Le défi que représentait la direction d'établissement est fortement en tête de liste, mais il n'est pas de même nature que les autres facteurs. En fait, il vaudrait mieux le considérer comme un motif, un but, une finalité, au lieu de le voir comme une cause.

1.3.2 Intérêt pour les rôles de direction

Dans une liste de douze rôles, les répondants avaient à indiquer lesquels de ces rôles de direction les attiraient davantage, avant leur entrée en fonction. Les regroupements du tableau ont été faits après analyse des résultats, en fonction des pourcentages.

TABEAU 8 LES RÔLES QUI ATTIRAIENT DAVANTAGE

QUESTIONNAIRE : QUESTION 16

PREMIER GROUPE : climat, leadership pédagogique, gestion pédagogique

- influence sur le climat de l'école : collaboration, formation d'équipes de travail, projets rassembleurs et dynamisants (338) 94%
- leadership pédagogique : animation, supervision, accompagnement (305) 84%
- gestion pédagogique : régime pédagogique, plan de réussite, plans d'intervention auprès des élèves (264) 73%

DEUXIÈME GROUPE : changement, projet éducatif, consultation et décision

- agent de changement, entre autres, dans le cadre de la réforme (214) 59%
- élaboration et promotion du projet éducatif de l'établissement (190) 52%
- participation aux mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement (190) 52%

TROISIÈME GROUPE : encadrement, communauté, ressources

- gestion de l'encadrement des élèves : assiduité, discipline, surveillance (170) 47%
- relations avec la communauté (170) 47%
- gestion administrative des ressources humaines, financières et matérielles (152) 42%

QUATRIÈME GROUPE : conflits, décisions commission scolaire, relations de travail

- gestion des tensions et conflits auprès des élèves, enseignants et parents (126) 35%
- participation aux orientations et décisions de la commission scolaire (112) 31%
- gestion des relations de travail et des conventions collectives (55) 15%

Influence sur le climat, leadership pédagogique, gestion pédagogique, ce premier groupe de rôles tranche vraiment sur les trois autres. « C'est d'abord pour ça que nous sommes dans une fonction de direction » disent les répondants.

Mais est-ce bien ce qu'ils retrouvent à leur entrée en fonction et ce qu'ils vivent depuis?

Allons voir leurs débuts dans la fonction!

1.4 QU'EST-CE QUE CES NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT DÉCOUVERT À LEUR DÉBUT DANS LA FONCTION DE DIRECTION?

Quelles visions de leur travail les répondants ont-ils développées après leur entrée en fonction : confirmations, surprises et déceptions?

1.4.1 Rôles et tâches correspondant à l'anticipation

La question 17 du questionnaire était la suivante : « Au cours des premiers mois après votre entrée en fonction, quels ont été les aspects (rôles, activités, tâches, etc.) qui correspondaient assez bien à votre anticipation de la fonction? Identifiez-en au plus trois (3) et explicitez-les. »

Les réponses, très diversifiées, ont été mises en relation avec les rôles du tableau 8. Les rôles correspondant le plus à l'anticipation sont : l'influence sur le climat, le leadership pédagogique, la gestion pédagogique, l'encadrement des élèves et la gestion administrative des ressources.

La participation aux décisions de la commission scolaire, les relations de travail, la consultation au niveau de l'école, et les relations avec la communauté sont très peu mentionnées à la question 17.

1.4.2 Surprises et découvertes à l'entrée en fonction... certaines heureuses, d'autres moins

Les deux questions suivantes, 18 et 19, portaient sur les aspects de la fonction qui **correspondaient le moins** à leur anticipation et sur ceux qui furent de **vraies découvertes**.

Surprises et découvertes directement reliées à la tâche

Un très grand nombre des répondants soulignent avoir été vraiment surpris par la « lourdeur » de la tâche. L'analyse des commentaires a permis d'identifier différents facteurs qui amènent les personnes à employer ce mot et que l'on peut regrouper sous la rubrique : **ampleur de la tâche**.

Tout d'abord, on pointe la grande **quantité de dossiers diversifiés**, allant de l'organisation scolaire, en passant par le grand nombre d'imprévus, de demandes et de sollicitations qui surviennent dans une journée, la multitude de courriels, les élèves référés, les conflits entre des personnes, l'entretien de la bâtisse, les visites impromptues des parents, la gestion du transport, du service de garde et jusqu'à la présence de la drogue et des poux, etc. « Où est le temps pour la pédagogie? »

Parmi tous ces nombreux dossiers, certains répondants pointent plus spécifiquement la gestion administrative, qualifiée par certains de « paperasses ». Les formulaires à compléter ou les rapports à fournir viennent de partout : MEQ, MAS, C.S. Les demandes de financement d'un projet spécial, ce que l'on a fait avec cet argent, le budget, les déclarations d'élèves, les interventions auprès de la DPJ, les besoins en service de garde, et les redditions de comptes, etc. « Où est le temps pour écrire tout cela? »

La gestion des personnels variés qui œuvrent régulièrement ou occasionnellement dans l'école ou dans les bâtisses est aussi une grande surprise pour plusieurs répondants. On mentionne le nombre de conventions collectives complexes à comprendre, le peu de préparation et de connaissances dans ce domaine et la rapidité du temps de réponse à donner dans des situations urgentes. « Ai-je le droit à l'erreur? »

« Que de réunions et de rencontres! À la commission scolaire pour avoir parfois l'impression de ne pas faire partie de la décision, rencontres avec les enseignants souvent stimulants mais parfois résistants à mes propositions, avec le conseil d'établissement, parfois deux, où il faut que je sois bien préparé, avec les instances du milieu qui m'aident à avoir une meilleure connaissance de l'environnement mais où se côtoient aussi des visions parfois fort différentes. Oh! J'oubliais les formations organisées par la commission scolaire ainsi que celles, obligatoires, données par l'Université. Que d'absences! Quand vais-je avoir le temps de faire du suivi dans mon ou mes écoles? Quand vais-je avoir le temps de faire mes travaux? »

« Je suis bien entré(e) dans la fonction de direction parce que j'aimais travailler avec mes élèves en classe et parce que j'avais à cœur la réussite de tous. Mais quelle surprise de découvrir qu'il y a autant de jeunes et quelques fois leurs familles, qui vivent des situations aussi difficiles. »

Même si 47% des répondants ont signifié avoir été attirés dans la fonction par le rôle d'encadrement des élèves, ils se disent aussi avoir été très étonnés par le grand nombre d'élèves qui se retrouvent dans leur bureau; beaucoup trop même. On reconnaît qu'il y a des cas lourds, mais aussi, à leur avis, que plusieurs cas d'indiscipline, d'absences etc. auraient pu être réglés en classe. On met aussi en cause le manque de support de certains parents. « Quand vais-je cesser d'être perçu uniquement comme un préfet de discipline et avoir encore du plaisir avec les jeunes? Aurai-je les ressources humaines et financières pour offrir aux élèves des projets pédagogiques ou autres afin de les motiver et de les stimuler? »

À ces principaux facteurs attribuables directement à la tâche, on peut comprendre que des répondants (une trentaine) évoquent la notion de temps. Quelques-uns en parlent d'une manière positive : « trépidant, pas de monotonie, les journées passent vite, etc. » mais un grand nombre évoquent « les longues heures, à l'école et à la maison, le manque de temps pour bien faire le travail, pour jouer le rôle de leader pédagogique comme il s'en croyait capable, etc. ». Ce constat que « ce n'est jamais fini » amène des répondants à se questionner sur leur capacité à bien gérer leur vie professionnelle,

leur vie personnelle et/ou familiale ainsi que leur compétence à exercer la fonction telle qu'ils la perçoivent. « Suis-je fait pour être directeur d'établissement? »

Autres découvertes ou aspects inattendus reliés aux rapports avec l'environnement

Un petit nombre de répondants se disent surpris par l'aspect politique de la fonction. On utilise des mots comme « influence, agent de changement, pouvoir » autant à l'intérieur de l'école que dans leurs rapports avec les familles ou le milieu. Par contre, d'autres répondants attribuent à cet aspect politique une image moins positive, en parlant par exemple des pressions de certains groupes pour influencer des décisions de la commission scolaire et même de « politicaillerie ».

Un autre objet d'étonnement et non le moindre, par le nombre de commentaires recensés, se situe dans les rapports avec les enseignants; en fait, des répondants emploient même le mot « déception ». On évoque l'incompétence de certains enseignants, le manque d'initiative, les résistances au changement et jusqu'à la déresponsabilisation envers les élèves. Pour d'autres répondants, la déception se situe dans le rôle qui leur incombe de gérer les conflits entre des enseignants (beaucoup plus nombreux qu'ils ne croyaient) entre enseignants et élèves et parfois entre enseignants et parents. « C'est beaucoup plus facile de gérer des élèves que des adultes! »

Le support, le soutien accordés par la direction ou par les services et le personnel de la commission scolaire ont été, pour quelques nouveaux venus dans la fonction, des surprises heureuses qui ont facilité leurs tâches et leur insertion. Par contre, quelques-uns (28) soulignent un manque de support et d'informations, d'avoir été laissés à eux-mêmes et même d'avoir vécu des divergences avec leur supérieur.

Le sentiment de solitude et d'isolement sont enfin des aspects imprévus de la fonction. Dans une équipe d'enseignants, les collègues sont à proximité, on partage des projets, des visions et

des affinités se créent. Dans la nouvelle fonction, les collègues directions sont parfois éloignés en distance, chacun est absorbé par sa tâche, dans certains cas on parle même de compétition. Les anciens collègues enseignants ne nous voient plus du même œil; le rôle a changé. « À qui puis-je parler? Me confier? Demander un avis? Sans être évalué? »

Certains mentionnent avoir trouvé une écoute auprès de membres du personnel de la commission scolaire, auprès du supérieur immédiat et pour d'autres, l'aide « précieuse » et acceptée est venue du mentor. « Heureusement qu'il était là! »

Les impacts, plus ou moins positifs, de ces premiers mois en insertion dans la profession de direction semblent être assez déterminants dans la décision de poursuivre ou non. De : « J'adore » à « Je reste malgré... » à « Je me demande si j'ai fait le bon choix » ou « Ai-je encore le choix? », ces différentes réflexions peuvent expliquer les remises en question faites au cours des 5 premières années.

1.5 QUELLES RESSOURCES ONT-ELLES UTILISÉES ET QUELS BESOINS ONT-ELLES RESSENTIS?

1.5.1 Des ressources utilisées

La question posée était la suivante : « Depuis votre entrée en fonction, devant des situations nouvelles pour vous, avez-vous utilisé les ressources suivantes?
(rarement ou jamais, quelquefois, assez souvent, souvent) ».

Le tableau* prend en compte le nombre de personnes ayant répondu « assez souvent » ou « souvent ». Les regroupements du tableau ont été faits après analyse des résultats.

* (Tableau 9 à la page suivante)

TABEAU 9 RESSOURCES UTILISÉES DEVANT DES SITUATIONS NOUVELLES

QUESTIONNAIRE : QUESTION 21

Ressources de l'ordre de son expérience antérieure :

- Votre expérience antérieure dans l'enseignement	(329) 90%
- Un modèle de direction que vous avez connue et appréciée	(251) 69%
- Une expérience de gestion antérieure à votre entrée en fonction	(148) 41% *

Ressources du personnel de l'organisation :

- Le personnel des services de la commission scolaire	(268) 73%
- Une direction que vous considérez comme un mentor	(224) 61%
- Un supérieur	(215) 59%

Ressources de l'ordre des informations :

- Tirées des formations données par la commission scolaire	(198) 54%
- Tirées de documents existants : école, commission scolaire, autres	(198) 54%
- Recueillies auprès des enseignants	(188) 52%
- Tirées de la formation universitaire	(154) 42%

* Plusieurs répondants ont rapporté des expériences antérieures directement ou indirectement reliées à l'administration : gestion d'entreprises, de commerces et d'organisations diverses; organisation d'activités sportives, communautaires et culturelles; activités syndicales et professionnelles, etc. (question 13.2).

Ce tableau met en lumière l'importance pour les nouvelles directions de pouvoir puiser dans leur pratique professionnelle antérieure. Les directions d'établissement sont des enseignantes et des enseignants de formation et d'expérience. Une question majeure que pose l'insertion professionnelle des nouvelles directions est celle de la nature et de l'ampleur du changement de pratique à faire et du contexte dans lequel ce changement peut se réaliser harmonieusement.

1.5.2 Certains besoins ressentis

La question posée était la suivante : « Dans l'exercice de votre fonction actuelle, ressentez-vous certains besoins tels ceux qui sont listés ci-dessous? (rarement ou jamais, quelquefois, assez souvent, souvent) ».

Le tableau suivant prend en compte le nombre de personnes ayant répondu « assez souvent » ou « souvent ». Les résultats sont dans l'ordre décroissant des pourcentages.

TABEAU 10 CERTAINS BESOINS RESSENTIS

QUESTIONNAIRE : QUESTION 22

Valider votre vision d'une situation problématique	(219) 60%
Réduire les tensions et le stress	(198) 54%
Prendre du recul à l'égard du quotidien	(195) 53%
Réduire l'incertitude devant des choix difficiles	(181) 50%
Briser l'isolement	(156) 43%
Vous rassurer sur une décision que vous avez prise	(143) 39%

1.6 QUELS SONT LES RÔLES DE DIRECTION QUI LEUR APPORTENT LE PLUS DE SATISFACTION?

La même liste de 12 rôles, utilisée précédemment pour identifier les intérêts des répondants avant leur entrée en fonction, a été utilisée ici pour connaître leur degré de satisfaction à l'égard de l'exercice de ces rôles. Le tableau suivant prend en compte le nombre de personnes ayant répondu « assez » ou « beaucoup » de satisfaction. Ce sont les mêmes regroupements que dans le tableau 8.

Les rôles du premier groupe, **climat, leadership, pédagogie**, sont ceux que les répondants trouvent les plus satisfaisants à exercer. Rappelons que ces rôles étaient aussi ceux qui les attiraient le plus avant leur entrée en fonction (cf. : tableau 8). Cependant, les répondants indiquent qu'ils n'ont pas suffisamment de temps à y investir, les autres rôles prenant souvent toute la place.

En ce qui a trait aux rôles du deuxième groupe, **changement, projet éducatif, consultation et décision**, nous pouvons noter le haut degré de satisfaction à l'égard de la participation aux mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement (83%) alors que ce rôle apparaissait présenter davantage d'intérêt pour seulement 52%.

TABEAU 11 SATISFACTION RESSENTIE À L'EXERCICE DES RÔLES

QUESTIONNAIRE : QUESTION 23

PREMIER GROUPE : climat, leadership, pédagogie

- influence sur le climat de l'école : collaboration, formation d'équipes de travail, projets rassembleurs et dynamisants (319) 87%
- leadership pédagogique : animation, supervision, accompagnement (279) 76%
- gestion pédagogique : régime pédagogique, plan de réussite, plans d'intervention auprès des élèves (323) 88%

DEUXIÈME GROUPE : changement, projet éducatif, consultation et décision

- agent de changement, entre autres, dans le cadre de la réforme (229) 63%
- élaboration et promotion du projet éducatif de l'établissement (243) 67%
- participation aux mécanismes de consultation et de décision au niveau de l'établissement (304) 83%

TROISIÈME GROUPE : encadrement, communauté, ressources

- gestion de l'encadrement des élèves : assiduité, discipline, surveillance (279) 76%
- relations avec la communauté (208) 57%
- gestion administrative des ressources humaines, financières et matérielles (235) 64%

QUATRIÈME GROUPE : conflits, décisions commission scolaire, relations de travail

- gestion des tensions et conflits auprès des élèves, enseignants et parents (262) 71%
- participation aux orientations et décisions de la commission scolaire (121) 33%
- gestion des relations de travail et des conventions collectives (155) 42%

Dans le troisième groupe, **encadrement, communauté, ressources**, la gestion de l'encadrement des élèves apporte également un haut degré de satisfaction (76%) alors que seulement 47% des répondants disaient y voir de l'intérêt. Cependant, plusieurs se disent surpris par le nombre d'élèves auprès de qui ils interviennent et par le temps qu'ils y consacrent.

Dans le quatrième groupe, **conflits, décisions commission scolaire, relations de travail**, la gestion des tensions et conflits auprès des élèves, enseignants et parents présente un degré relativement élevé de satisfaction (71%) si l'on considère que ce rôle ne présentait un intérêt que pour 35 % des répondants. Cependant, un bon nombre de répondants sont surpris par le nombre de conflits entre enseignants et le poids qu'ils représentent dans la tâche de direction.

Il faut signaler par ailleurs un plus faible degré de satisfaction des directions adjointes par rapport aux directions en regard de certains rôles. Ainsi, un certain nombre de directions adjointes se disent :

- exclues des tables de consultation ou de décision de la commission scolaire;
- écartées de la gestion des ressources financières et matérielles;
- peu impliquées dans l'élaboration du projet éducatif et dans les relations avec la communauté sinon avec les parents.

Quant à la **gestion des relations de travail et des conventions collectives**, un bon nombre de répondants se considèrent exécutants, peu informés, sans expérience, sans compétence juridique et insuffisamment soutenus. Aussi, à la question 24 traitant des besoins d'information, de formation, de soutien ou d'accompagnement, c'est en regard de ce rôle que la demande est la plus forte, soit de 46% des 264 répondants à cette question.

1.7 CES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT ONT-ELLES DÉJÀ REMIS EN QUESTION LEUR CHOIX PROFESSIONNEL?

Ce peut être **jamais**, ce peut être **une ou deux fois**, ou bien plusieurs fois (question 20.1).

TABEAU 12 REMISE EN QUESTION DU CHOIX PROFESSIONNEL

QUESTIONNAIRE : QUESTION 20.1

jamais : (112) 31% une ou deux fois : (146) 40% plusieurs fois : (105) 29%

Explications données par les répondants (question 20.2)

Voyons d'abord les explications positives de ceux qui n'ont jamais remis en question leur choix; nous verrons par la suite les explications de ceux qui ont déjà remis en question leur choix.

1.7.1 Explications de ceux qui n'ont JAMAIS remis en question leur choix

Nous pouvons regrouper les explications positives données par les personnes répondant « jamais » sous trois rubriques :

Réalisation professionnelle

L'expression « J'aime » est fréquemment utilisée. On qualifie la tâche de variée, motivante, stimulante, etc. Le contact enrichissant avec les jeunes, les rapports humains, la collaboration de l'équipe enseignante ou de direction font aussi partie du « Plaisir » relié au travail. Quelques personnes reconnaissent qu'elles sont dans une période d'apprentissage et que même les difficultés rencontrées sont des éléments positifs dans cette étape.

Caractéristiques personnelles

Des répondants s'attribuent à eux-mêmes leur décision de n'avoir jamais remis en doute leur choix. D'abord à leur personnalité, par des mots comme « déterminé, aller au bout, optimiste, engagé, etc. »; ou encore à leur cheminement professionnel, leurs expériences antérieures et leurs compétences : « Je savais où je m'en allais, mes expériences précédentes sont utiles, je savais que j'étais capable, je sais que je suis bonne, etc. »

Reconnaissance par l'environnement

Reconnaissance et complicité avec les collègues, les enseignants ou autres personnels, semblent être de grands facteurs de motivation dans la fonction de direction : « Les gens me signifient qu'ils aiment travailler avec moi. Je me sens appréciée, etc. » Reconnaissance qui vient aussi des jeunes et de leurs parents : « Avec les jeunes, le retour est direct. Les parents me font confiance... ». Le support et le soutien reçus sont aussi reliés à la reconnaissance non seulement de la tâche mais de la personne elle-même. « J'ai le support du DG, l'appui de mon équipe, heureusement que ma secrétaire était là, etc. »

Pour quelques-uns, la reconnaissance « politique » s'avère un élément positif. Cet aspect, relié directement à la fonction, leur a fait prendre conscience de leur pouvoir de changer des choses à l'intérieur de l'école ainsi que dans le milieu.

Il va sans dire que ce groupe de personnes émet aussi des commentaires un peu moins enthousiastes par rapport à la fonction, à la tâche ou à l'environnement; ces commentaires rejoignent dans leur contenu, mais avec moins d'intensité et en moins grand nombre, les aspects plus négatifs énumérés ci-dessous par d'autres répondants.

1.7.2 Remise en question UNE OU DEUX FOIS ainsi que PLUSIEURS FOIS

Les différents aspects mentionnés à la question 20 rejoignent exactement les découvertes « moins heureuses » relevées aux questions 18 et 19. C'est pourquoi, nous ne ferons ici qu'une énumération de ceux qui apparaissent le plus fréquemment, accompagnés, le cas échéant, de quelques remarques.

L'ampleur de la tâche

La quantité élevée de dossiers variés, le nombre d'heures qu'on y consacre, dont la gestion administrative, la reddition de comptes, la gestion du personnel, le manque de ressources, la gestion des conflits, etc.

L'absence de réalisation pédagogique

On l'attribue au manque de temps, au manque d'autonomie, aux résistances des enseignants et aux divergences de vision avec le supérieur immédiat ou la commission scolaire, etc.

Remarque : l'aspect d'insatisfactions pédagogiques semble assez majeur dans la remise en question de son choix professionnel. Cet aspect apparaît en aussi grand nombre à la question 20 qu'aux questions 18 et 19. On notera aussi que cet ensemble de rôles est celui qui suscitait le plus d'intérêt avant l'entrée en fonction (question 16).

Le manque de reconnaissance

Le sentiment de ne pas être reconnu comme personne compétente ou comme collaborateur, ayant choisi la fonction de direction pour contribuer au système d'éducation, provoque chez certains répondants une déception telle qu'elle suscite une remise en question sérieuse de leur choix.

Ce manque de reconnaissance viendrait, selon le cas, soit des enseignants, soit du supérieur immédiat ou de la commission scolaire : « Le feed-back positif est rare, peu d'encouragements, notre avis n'est pas important, manque de respect, informé à la dernière minute... ».

Remarque : c'est aussi après des commentaires particulièrement amers que des répondants (5%) soulèvent la question du mince salaire vs le nombre d'heures travaillées.

L'isolement et la solitude

L'isolement et la solitude sont encore ici identifiés comme des facteurs de non satisfaction.

La lourdeur de la tâche

Le cumul des différents aspects négatifs aux questions 18, 19 et 20 et perçus comme des sources d'insatisfaction amène plusieurs répondants à utiliser l'expression « lourdeur de la tâche » Cette lourdeur contribue pour un assez grand nombre, à se questionner sur leur compétence et leur capacité à exercer cette fonction « Suis-je à la hauteur? ».

La difficulté de concilier vie personnelle et vie professionnelle

La lourdeur de la tâche, pour plusieurs, fait en sorte que leur qualité de vie personnelle ou familiale ainsi que leur santé sont en déséquilibre. D'ailleurs les réponses à la question 28.1 qui sera traitée plus loin d'une façon plus élaborée vient confirmer ce malaise :

«28.1 La conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle constitue-t-elle pour vous une situation problématique?

Souvent 26,6% Parfois 62,2% Jamais 11% »

1.8 QUE POUVONS-NOUS DÉGAGER COMME PORTRAIT D'ENSEMBLE?

Les principaux éléments que nous pouvons dégager comme portrait d'ensemble sont la diversité chez les directions d'établissement en insertion professionnelle, le changement amorcé dans l'ensemble des directions d'établissement et l'émergence de nouvelles problématiques à approfondir.

1.8.1 La diversité chez les directions d'établissement en insertion professionnelle

Tout d'abord, on peut noter une grande diversité chez les nouvelles directions d'établissement qui ont répondu au questionnaire :

- diversité d'expériences antérieures dans des activités de gestion dans des entreprises, dans la communauté, dans le système d'éducation;
- diversité de formation et d'expérience dans l'enseignement, dans l'animation, l'accompagnement, la participation à des projets pédagogiques, etc.;
- diversité des groupes d'âges, allant d'un groupe de 34 ans et moins à un groupe de cinquante ans et plus;
- diversité d'intérêts et d'aspirations, et diversité des façons de voir l'exercice de la fonction de direction;
- diversité des contextes dans lesquels ces directions travaillent : types d'écoles, milieu environnant, commissions scolaires et climat organisationnel.

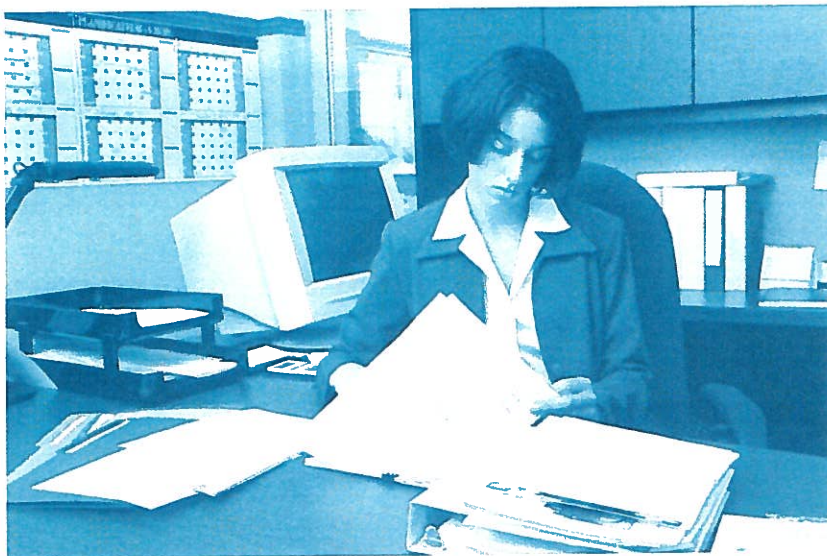
1.8.2 Le changement dans l'ensemble des directions d'établissement

Ce groupe de nouvelles directions d'établissement représente des tendances de changement importantes dans la composition des membres de la Fédération comme :

- la féminisation de la profession;
le rajeunissement de la relève et l'étalement des âges;
- une différenciation accrue entre la direction en milieu rural et
- la direction en milieu urbain.

1.8.3 L'émergence de problématiques particulières à approfondir

Un certain nombre de problématiques ont été soulevées dans cette première partie du rapport, surtout en termes de surprises, de découvertes et d'explications de la remise en question du choix professionnel. Ces problématiques seront approfondies dans la deuxième partie du rapport. Ce sont :



- l'ampleur et la lourdeur de la tâche;
- la conciliation de la vie professionnelle et de la vie personnelle;
- la formation universitaire obligatoire;
- la formation continue.

1.9 EN CONCLUSION DE CETTE PARTIE... HISTOIRES DE « CHEMINEMENTS PARTICULIERS »

L'insertion professionnelle, dans la présente recherche, est vue comme un processus qui prend racine dans la situation que vit une future direction bien avant son entrée en fonction comme direction, c'est-à-dire dans sa pratique d'enseignement; l'image qu'elle a d'elle-même, de la fonction de direction, de ses compétences et de ses intérêts commence déjà à se construire.

Dès son entrée en fonction, cependant, le processus s'accélère, une nouvelle pratique professionnelle se construit sur la base de la pratique antérieure et l'image initiale se transforme.

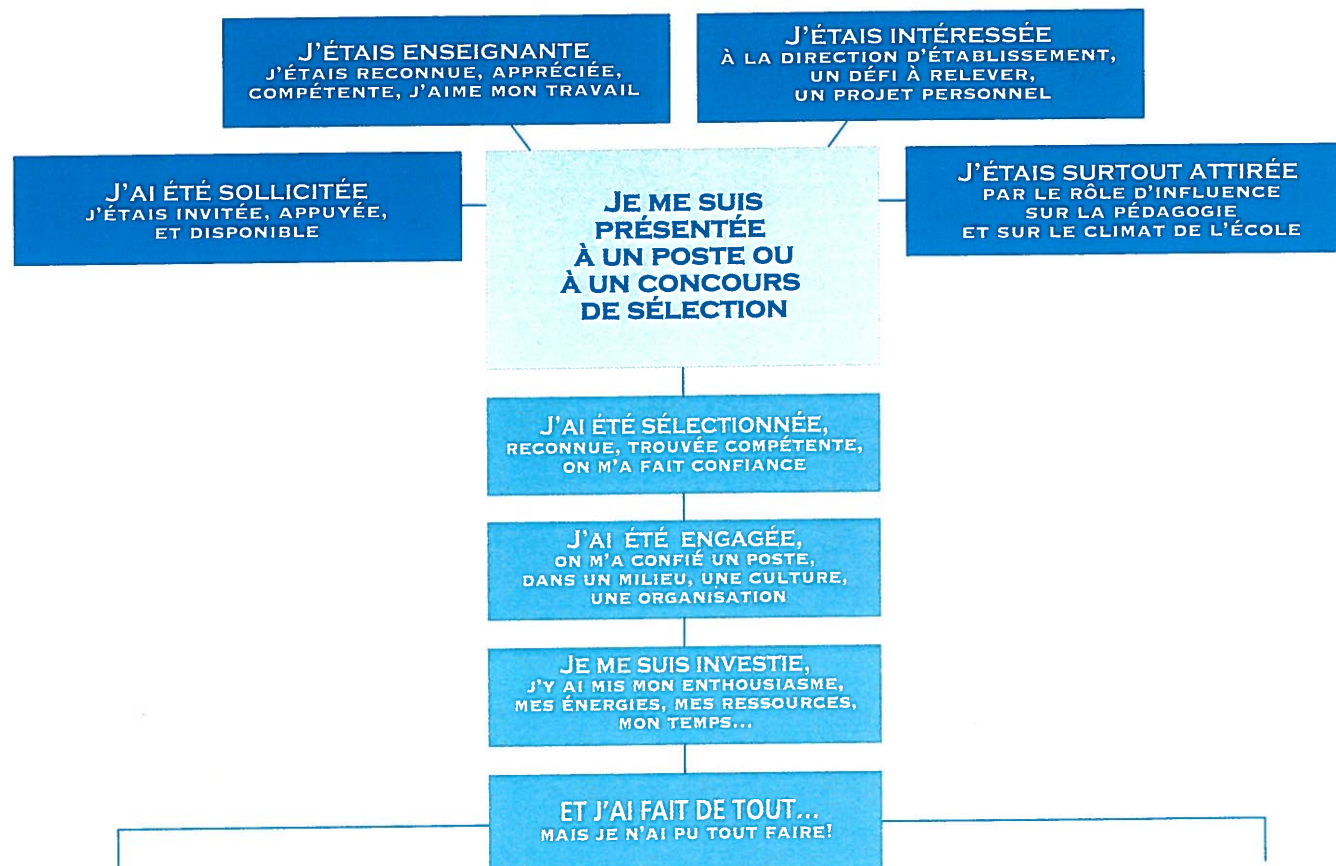
L'insertion professionnelle, selon moi, est avant tout une histoire où les décisions de poursuivre, de modifier ou d'arrêter le scénario sont régulières. Les schémas des deux pages suivantes illustrent cette histoire.

ANALYSE DE LA SITUATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

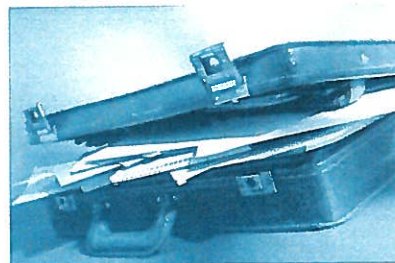
DEUXIÈME PARTIE



LE PROCESSUS D'INSERTION PROFESSIONNELLE



Animé... consulté... décidé... motivé... encadré... contrôlé...
suppléé... remplacé... surveillé... sanctionné... Réunions...
comités... rencontres... demandes de ressources... budget...
présentations de projets... plans... contrôles... rapports...
redditions de comptes...



Beaucoup de discipline... peu de pédagogie... peu de supervision...
pas beaucoup de pauses... beaucoup de courriels à trier, classer,
jeter, répondre, faire suivre, oublier... Suivre des formations...
produire des travaux... répondre aux questionnaires... Prendre
du retard... emprunter du temps sur mes vacances... en voler
un peu à d'autres...

DEUXIÈME ÉPISODE : J'ARRÊTE OU JE CONTINUE ?

NOUS NOUS SOMMES RENCONTRÉS,
JEANNE, ROBERT ET MOI POUR PARLER DE NOUS,
DE NOTRE TRAVAIL, DE NOS PROJETS

JEANNE	ROBERT	MOI
J'AI ÉTÉ ADJOINTE PENDANT DEUX ANS	JE SUIS DIRECTEUR DEPUIS DEUX ANS	JE SUIS DIRECTRICE DEPUIS TROIS ANS
JE SUIS DIRECTRICE DEPUIS UN AN	LE MANDAT EST LARGE ... LA TÂCHE EST ÉTENDUE...	MA COMPÉTENCE EST PEU RECONNUE MANQUE DE SUPPORT, CONTRÔLE
JE SUIS APPRÉCIÉE RECONNAISSANCE, ENTRAIDE, COMPLICITÉ	JE N'AI PAS DE TEMPS POUR LA PÉDAGOGIE, POUR LA RÉFLEXION	LA TÂCHE EST LOURDE PRESSION, URGENCE, MANQUE DE TEMPS
« J'AIME » CE QUE JE FAIS C'EST STIMULANT, VARIÉ, J'AI DU PLAISIR	JE NE RÉALISE PAS CE QUE JE VOULAIS FAIRE, PEU D'AUTONOMIE, RÉSISTANCES	JE N'AI PLUS DE TEMPS POUR MOI, POUR MA FAMILLE, POUR RÉFLÉCHIR, ME RESSOURCER, ME DIVERTIR
JE N'AI JAMAIS REMIS EN QUESTION MON CHOIX PROFESSIONNEL ET JE CONTINUE... EN CROISANT LES DOIGTS	JE M'ENNUIE PARFOIS DE L'ENSEIGNEMENT, DE MES ÉLÈVES, DE NOS SUCCÈS	JE M'INTERROGE SUR MA COMPÉTENCE, MES CAPACITÉS, MA RÉSISTANCE, MA SANTÉ, MON ÉQUILIBRE
	UNE OU DEUX FOIS J'AI REMIS EN QUESTION MON CHOIX, MAIS C'EST RÉGLÉ. JE CONTINUE... EN QUÊTE DE SENS	PLUSIEURS FOIS J'AI REMIS EN QUESTION MON CHOIX ET CE N'EST PAS FINI. CONTINUERAI-JE ? RÉPONSE APRÈS MON CONGÉ SANS SOLDE D'UN AN...

ANALYSE DE LA SITUATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

2.1 UN NOUVEAU MODÈLE D'ANALYSE

Dans la première partie, nous avons pris connaissance d'un grand nombre de données, de tableaux, de constats et de problématiques à approfondir. Nous pourrions considérer qu'il s'agit là de problèmes distincts qu'on doit traiter séparément, en trouvant pour chacun la ou les solutions idéales. Ainsi :

- on pourrait dire, comme déjà entendu, que les directions d'établissement manquent de temps parce qu'elles ne savent pas s'organiser; il faut donc leur donner une formation, obligatoire si possible, sur la gestion du temps;
- on pourrait également dire que les directions sont envahies par les interventions disciplinaires auprès des élèves parce qu'elles ne savent pas déléguer; une formation peut-être? Ou une politique de la commission scolaire?
- on pourrait continuer...

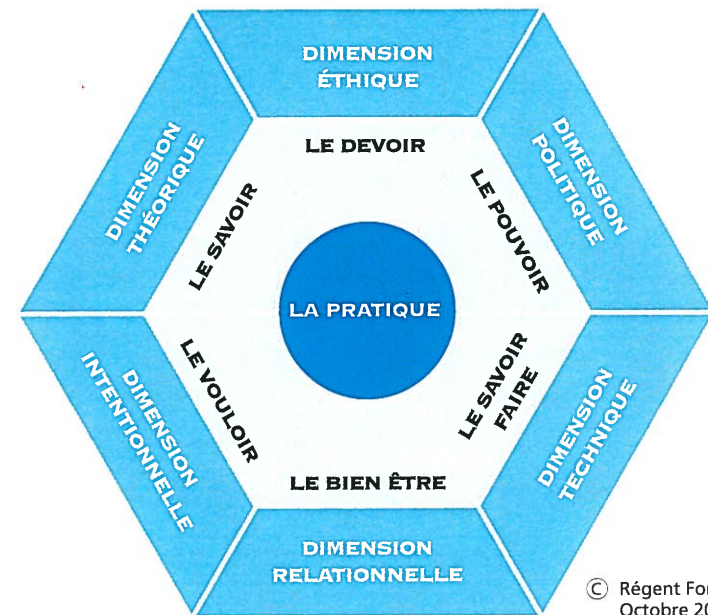
Mais la réalité est plus complexe, les « problèmes » ne sont pas isolés les uns des autres. Il y aurait donc avantage à utiliser un modèle d'analyse qui nous permette de voir les relations des problèmes entre eux.

Ce modèle s'intéresse à six dimensions de la pratique professionnelle qui sont la dimension théorique, la dimension éthique, la dimension politique, la dimension technique, la dimension relationnelle, et la dimension intentionnelle.

Le schéma suivant présente ces six dimensions. Leur disposition tente d'illustrer les tensions qui peuvent exister entre elles. Par exemple, si on se situe sur un axe reliant la **dimension politique** et la **dimension intentionnelle**, il n'est pas rare que les intentions d'une direction d'établissement divergent de celles de la commission scolaire qui lui définit son mandat et lui détermine sa tâche.

Voyons d'abord ce schéma. Nous utiliserons ensuite le modèle.

LES DIMENSIONS DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE



© Régent Fortin
Octobre 2004

De même, la **dimension théorique** et la **dimension technique** sont parfois si éloignées l'une de l'autre qu'on ne voit plus la pertinence des connaissances enseignées dans la pratique concrète. Enfin, dans l'axe de la **dimension éthique** et de la **dimension relationnelle**, on constate parfois l'incohérence entre le discours sur les valeurs et les comportements et on constate encore plus facilement les tensions entre les valeurs des uns et les comportements des autres...

2.2 ANALYSE DE LA SITUATION DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

L'analyse qui suit est plus qu'un résumé ou une synthèse des données présentées jusqu'à maintenant. Il s'agit d'une mise en relation de quatre éléments distincts :

- le modèle d'analyse présenté ci-haut et issu de mes travaux antérieurs sur la pratique professionnelle;
- les réponses au questionnaire du présent projet de recherche;
- de rencontres de validation auprès d'individus et de groupes au cours de la recherche;
- des observations du milieu recueillies au cours de ma carrière en formation de directions d'établissement.

Aussi, il se peut que mes propos dépassent le cadre strict de l'analyse des données; nous parlerons donc plutôt d'une analyse de la problématique générale de l'insertion professionnelle. En même temps, il faut voir cette analyse comme la transition entre la première partie qui est surtout descriptive et la troisième partie qui est davantage tournée vers l'action à venir.

2.2.1 L'axe des dimensions politique et intentionnelle

La **dimension politique** est ce qui légitime l'action d'une direction d'établissement : d'où lui vient son mandat, en quoi consiste-t-il, quelles en sont les limites et à qui doit-elle en répondre?

Le mandat du « directeur d'école » est défini dans la Loi sur l'instruction publique, qui en détermine les pouvoirs, les fonctions et les responsabilités, ainsi que les structures dont il relève.

Dans les faits, cependant, on peut considérer que la direction d'établissement tient son pouvoir de trois sources en même temps qu'elle est soumise au pouvoir de ces trois sources :

- la commission scolaire et son directeur général de qui relève la direction d'établissement;
- le conseil d'établissement et les autres mécanismes de consultation et de participation de l'école;
- les élèves, les enseignants, les parents et la communauté à qui la direction dispense des services.

Des directions d'établissement se retrouvent à l'occasion coincées dans des situations de **tensions et de conflits** entre ces trois sources de pouvoir, comme dans le cas des conflits de travail, du changement de vocation ou de la fermeture d'une école, ou de réorganisation des services aux élèves en difficulté, etc. De telles situations augmentent la pression sur la direction et alourdissent considérablement sa tâche.

Mais c'est, la plupart du temps, le **cumul des attentes** de ces trois pouvoirs de même que **l'urgence** que chacun y met qui augmentent la pression et alourdissent la tâche; chacun des groupes se comportant comme **demandeur unique** envers la direction d'établissement.

Par ailleurs, plusieurs directions se demandent si elles ont vraiment du pouvoir ou si elles sont simplement des **exécutantes au service des autres**.

La **dimension intentionnelle** comprend l'ensemble des finalités, des buts, des objectifs qu'une direction d'établissement poursuit dans sa pratique. Ces intentions sont à la fois de l'ordre de la réalisation de sa vision de l'éducation et de son rôle et de l'ordre de sa réalisation personnelle.

Les directions d'établissement ont, à leur entrée en fonction, leur propre vision de l'éducation et de ses finalités, leurs propres préférences pédagogiques et se donnent leur propre « mandat » qu'elles espèrent bien réaliser. Mais elles expriment, dans leurs réponses, le sentiment de ne pas se réaliser et l'impression qu'on n'accorde pas beaucoup d'importance à ce qu'elles pensent et souhaitent.

La grande majorité des directions ont indiqué qu'elles étaient surtout attirées par les **rôles relatifs à la pédagogie** mais mentionnent en même temps leur insatisfaction devant le **peu de temps** dont elles disposent pour s'en occuper et devant les **résistances** qu'elles rencontrent quand elles veulent le faire.

Des tensions se développent entre les intentions personnelles des directions et le pouvoir des autres groupes (enseignants, parents, supérieurs immédiats), tensions qui deviennent parfois conflits entre les personnes. Mais il arrive aussi qu'il y ait harmonie, complémentarité, coopération et réalisation collective.

2.2.2 L'axe des dimensions théorique et technique

La **dimension théorique** couvre l'ensemble des connaissances utiles à une direction d'établissement pour réaliser son mandat : connaissances en éducation, en pédagogie, en administration, en psychologie et en sociologie. Il s'agit de savoirs d'expérience, tirés de la réflexion sur sa propre pratique et de l'observation du milieu de pratique mais aussi de savoirs académiques issus de recherches et d'essais de théorisation, codifiés et transmis par les institutions de formation.

La **dimension technique** comprend l'ensemble des manières de faire, des procédures, des techniques et outils de gestion. Ces manières de faire peuvent toucher :

- des gestes administratifs comme la gestion des ressources humaines, matérielles et financières;
- la communication, l'animation d'équipes, la conduite de réunions, le fonctionnement de mécanismes de consultation et de décision;
- la gestion pédagogique, l'encadrement des élèves, la fabrication d'horaires.

C'est particulièrement en ce qui a trait à la **formation des directions d'établissement** que les rapports entre la dimension théorique et la dimension technique posent problème. Les savoirs académiques sont vus par plusieurs comme trop abstraits, non pertinents, très éloignés de la réalité et peu utiles dans la pratique; on y préfère le savoir d'expérience accumulé par les directions d'établissement les plus expérimentées et transmis par l'accompagnement, le coaching, le mentorat, les groupes d'entraide.

En ce qui a trait à l'acquisition des techniques, les directions d'établissement ne souhaitent pas des sessions de formation par des techniciens de la chose mais des rencontres d'échanges et de partage entre praticiens.

La formation ne se limite pas aux contenus de formation; elle revêt un caractère social de première importance. Un des effets les plus bénéfiques de la formation universitaire, que nous indiquent les directions d'établissement, est la possibilité de rencontres et de création de véritables réseaux d'échanges professionnels et personnels.

En plus des rapports entre les divers types de formation, se pose la problématique des rapports quasi inexistantes entre les diverses ressources en formation : les universités dispensent surtout le savoir académique dans le cadre du diplôme obligatoire, les services des commissions scolaires donnent surtout de l'information sur les techniques et les procédures et les directions d'établissement demandent des formations ponctuelles à leurs associations. Faudrait-il des rencontres au sommet... ou des rencontres à la base?

2.2.3 L'axe des dimensions éthique et relationnelle

La **dimension éthique** comprend l'ensemble des valeurs, des principes d'action et des devoirs auxquels une direction d'établissement se réfère comme fondement de ses gestes. Justice, équité, respect des droits des personnes, sont de cet ordre.

Une des difficultés que nous rencontrons en ce qui a trait à l'éthique chez les directions d'établissement est que les valeurs sont considérées comme personnelles; elles ne sont ni explicites ni partagées, si ce n'est en termes généraux comme le « bien de l'enfant », le « bon ordre », le « bien commun », le « respect », au nom desquels tous les gestes peuvent se justifier.

Les gestes des directions d'établissement sont donc souvent jugés sur la base du respect des exigences légales, lesquelles sont également muettes sur le plan éthique, sur la base de leur loyauté envers leur commission scolaire ou sur la base du respect d'une décision du conseil d'établissement. Des directions d'établissement soulignent leur fragilité lorsqu'elles s'opposent à leurs supérieurs immédiats, à leur conseil d'établissement ou à leurs partenaires sur des questions de valeurs éthiques. D'autres directions soulignent leur sentiment d'impuissance devant ce qu'elles nomment la « déresponsabilisation » de certains enseignants. En l'absence de principes éthiques explicites, lorsque les situations de tension dégénèrent en conflits, les solutions sont politiques et elles viennent d'en haut.

La **dimension relationnelle** couvre la qualité des rapports qu'une direction entretient avec les autres, l'image et l'estime qu'elle a d'elle-même et le plaisir et le bien-être qu'elle ressent dans son travail.

Les rapports avec les autres ne sont pas toujours très satisfaisants; en effet, plusieurs directions d'établissement participantes nous disent :

- que les rapports avec la direction générale et le personnel des services de la commission scolaire sont surtout hiérarchiques et impersonnels;
- que la reddition de comptes est une forme d'évaluation qui leur demande beaucoup, en énergie et en temps et qui leur rapporte peu dans leur pratique;
- que les directions adjointes sont considérées comme des cadres de seconde classe, sans véritable pouvoir, sans participation et sans reconnaissance;
- que les directions sont perçues par les enseignants comme des transfuges passés du côté des patrons;
- mais il arrive aussi que ces rapports avec les autres soient harmonieux, enrichissants et qu'ils jouent un rôle très important dans la réussite de l'insertion professionnelle.

L'image et l'estime de soi se construisent à travers les interactions avec les autres et la satisfaction à l'égard du travail lui-même. Certaines directions s'interrogent, par exemple, sur leur compétence et leur capacité à faire ce travail; d'autres se demandent si ce travail est fait pour elles...

2.2.4 Une vision globale de la pratique professionnelle

L'analyse de la situation que nous venons de faire à l'aide des trois axes est importante mais elle ne permet pas de voir toutes les relations entre les six dimensions. Aussi, nous allons tenter d'avoir une vision plus globale de la complexité de la situation. Pour mieux comprendre l'utilité d'une telle « vision globale », on peut la comparer avec ce qui se fait habituellement, c'est-à-dire avec une « vision partielle et morcelée » de la réalité.

La vision partielle habituelle

La vision habituelle de la pratique professionnelle est **partielle** car elle ne considère que quelques éléments de cette pratique, soient :

- la tâche et les conditions de travail;
- les connaissances et la formation;
- les procédures et les techniques de gestion.

Cette vision est **morcelée** parce que ces éléments sont traités séparément les uns des autres :

- la tâche est déterminée par la loi et les diverses politiques du MEQ et des commissions scolaires; les salaires et les conditions de travail sont décrétés par le gouvernement;
- les programmes de formation, tant dans leurs contenus que dans leurs modalités d'organisation, sont décidés et administrés par les universités;
- les procédures et les techniques sont déterminées et administrées par les différents services du MEQ et des commissions scolaires.

À la limite, un bon décret sur la tâche et les conditions de travail, un bon programme de formation universitaire, un bon recueil de directives ministérielles et un bon cahier de gestion de la commission scolaire seraient suffisants pour décrire et prescrire la pratique professionnelle des directeurs d'établissement...

Dans cette vision partielle :

- l'éthique est une affaire de valeurs personnelles mais quand on en parle, c'est en termes de loyauté envers la commission scolaire, d'adhésion à ses politiques et de respect des règles et une question de capacité d'intégration;
- la qualité des relations entre les différents acteurs, la qualité de vie et le bien-être des directions sont des responsabilités personnelles et une question de capacité d'adaptation;
- la volonté de réaliser ses intentions dans sa pratique professionnelle est une affaire personnelle et une question de capacité d'adhésion aux priorités institutionnelles et de capacité d'oubli de soi;
- la lourdeur de la tâche et le manque de temps pour la réaliser sont des questions de compétence professionnelle et de capacité d'organisation;
- la difficulté de concilier la vie professionnelle et la vie personnelle est un problème personnel et une question de capacité d'adaptation.

Au fond, la logique est simple : il y a une tâche à exécuter, il faut des employés qui conviennent à la tâche. On recrute et on sélectionne donc les directions en fonction de la tâche à accomplir, sur la base de leurs capacités ou compétences. La tâche est correcte; les employés doivent s'y adapter.

Une vision globale à développer

Avoir une vision globale de la pratique professionnelle, c'est d'abord considérer toutes les dimensions de cette pratique. Dans cette vision, l'éthique, le relationnel et l'intentionnel sont vus comme des dimensions essentielles de la pratique professionnelle et non uniquement comme des compétences à posséder ou à développer.

Mais, avoir une vision globale, c'est surtout s'intéresser aux relations entre les diverses dimensions. Ainsi, nous avons vu précédemment, en parlant de la dimension politique, que le cumul ou l'intégration des attentes, commandes et demandes des divers groupes augmente ou réduit l'ampleur de la tâche et que l'urgence en augmente la lourdeur.

Mais en même temps, le climat organisationnel, l'état des relations entre les acteurs, la compétition ou la coopération, les tensions et les conflits ou leur absence, tout ce que nous pouvons inclure dans la dimension relationnelle, amplifient ou réduisent la pression, le stress et la démotivation et toutes leurs conséquences.

En même temps aussi, l'obligation de mettre en veilleuse ou au contraire la possibilité de réaliser leurs propres intentions de développement, leurs projets, leur vision du monde a un impact direct sur la motivation.

La formation universitaire et les formations venant des commissions scolaires, bien que jugées utiles au développement des connaissances et à l'acquisition des techniques de gestion, amplifient encore le problème de manque de temps.

Avoir une vision globale, c'est donc découvrir la complexité de l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement et en même temps c'est remettre en question nos façons de penser et d'agir dans cette situation. C'est ce que nous tentons de faire dans ce rapport et c'est dans cette perspective que nous aborderons les problématiques particulières qui suivent.

2.3 DES PROBLÉMATIQUES PARTICULIÈRES

2.3.1 L'ampleur et la lourdeur de la tâche

Nous avons beaucoup parlé de la tâche dans la première partie du rapport. Cependant, les directions d'établissement semblent parler autant de l'ampleur de la tâche que de sa lourdeur.

L'ampleur de la tâche définit davantage l'étendue du champ couvert, soit le grand nombre de dossiers, leur variété et le temps nécessaire pour s'en occuper. L'ampleur est une donnée objective. Un bon nombre de directions trouvent d'ailleurs que c'est un aspect intéressant de la tâche.

La lourdeur de la tâche commence à se manifester quand le temps nécessaire est plus important que le temps dont on dispose. Dans le monde de la production industrielle, on dirait que « ce n'est pas l'ampleur du carnet de commandes qui fait problème, au contraire, mais c'est la pression des délais de livraison trop courts ».



Il y a la pression venant de toute part, la pression venant des supérieurs immédiats ou lointains, la pression des partenaires, la pression de la clientèle, la pression des parents, la pression que les directions d'établissement se mettent elles-mêmes sur les épaules. Et il y a aussi la pression des imprévus, des états d'urgence et des états de crise.

La lourdeur de la tâche est aussi d'ordre relationnel. Selon plusieurs directions, on ne fait pas que leur demander beaucoup : on réclame beaucoup, on exige beaucoup. La lourdeur n'est pas une donnée objective : c'est un poids que l'on ressent, c'est un sentiment d'impuissance et une impression de durée illimitée...

Tous ne ressentent pas la lourdeur de la même manière, au même degré et n'en vivent pas les mêmes effets. Cependant, c'est une préoccupation pour une bonne majorité des directions participantes. Aussi, on aurait tort de considérer ce phénomène comme marginal, passager, et résultant de la difficulté ou de l'incapacité de quelques personnes à s'adapter à la situation.

On se trompe également si on attribue ce phénomène aux seules directions d'établissement. Nous pourrions dire qu'il s'agit plutôt d'un problème écologique, c'est-à-dire relié au contexte et à l'environnement dans lesquels s'exerce la profession. En plus de dire que la lourdeur de la tâche est perçue différemment par chacune des directions, nous pourrions dire que cette lourdeur varie en fonction des lieux de pratique, sur la base des caractéristiques des organisations, particulièrement de l'état des relations entre les acteurs. Devrions-nous voir la lourdeur de la tâche comme la cause ou comme l'effet des tensions entre les acteurs? Nous pouvons sûrement dire, tout au moins, qu'elles sont reliées.

De plus, la vérification faite auprès de groupes mixtes de directions débutantes et de directions d'expérience indique que la lourdeur de la tâche concerne tout autant les plus expérimentées que les nouvelles directions et que la tâche continue de s'amplifier et de s'alourdir d'année en année. Sans ajouter à la pression, disons qu'il y a urgence d'agir.



2.3.2 Difficultés de conciliation de la vie professionnelle et de la vie personnelle

Nous avons abordé cette question en première partie du rapport dans le traitement des questions ouvertes sur les surprises, les découvertes et les remises en question. Mais de quoi parlons-nous au juste?

Le concept de conciliation travail-famille, surtout utilisé par les économistes et les politiciens, est inadéquat ici ou pour le moins insuffisant :

- d'abord parce qu'il ne concernerait que les parents ayant de jeunes enfants à la maison, ce qui n'est pas le cas de toutes les directions;
- ensuite parce qu'on l'associe trop souvent au travail des femmes, ce qui ne correspond pas à la réalité, les hommes se disant tout autant concernés par ce dont nous parlons ici;
- mais surtout parce que ce concept véhicule l'idée que c'est la famille, les enfants, la conjointe ou le conjoint qui sont lésés par l'absence ou la non disponibilité de la direction d'établissement. À la limite, comment ne pas se sentir coupable?

- enfin parce que ce concept de conciliation travail-famille évacue la vie personnelle et la vie sociale de cette problématique de conciliation.

Le concept de réciprocité semble plus approprié : on peut considérer, à la lumière de ce qu'en disent les directions, qu'il y a réciprocité dans le rapport entre la direction et sa famille, ses amis, ses voisins. Les directions ne sont pas que des gardiens et des pourvoyeurs au service de leur famille, elles en sont des membres à part entière qui en retirent plaisir et bonheur comme les autres membres. Le manque de temps et de disponibilité qu'amènent l'ampleur et la lourdeur de la tâche ne prive pas seulement les autres, il prive les directions elles-mêmes de leur famille, de leur conjoint ou conjointe, de leurs amis mais surtout de temps personnel pour réfléchir, communiquer, s'informer, bouger, etc.

Un autre concept, celui de contribution réciproque, permet de jeter un autre regard sur la situation. Une direction peut, par exemple, répondre aux questions suivantes :

- en quoi et jusqu'à quel point ma vie professionnelle contribue-t-elle à ma qualité de vie personnelle, à mes apprentissages, à mon développement, à mon image de moi;
- qu'est-ce que j'en retire et que je peux partager avec mes amis et mes proches;
- en quoi et jusqu'à quel point ma vie personnelle contribue-t-elle à ma qualité de vie professionnelle, à mes projets, à mon développement professionnel;
- qu'est-ce que je retire de ma vie personnelle et que je peux partager avec mes collègues et mes collaborateurs?

Ce que nous pouvons dégager de l'analyse de cette problématique :

- la conciliation vie professionnelle et vie personnelle est au cœur des préoccupations des directions d'établissement et un des facteurs les plus importants de remise en question de leur choix professionnel;
- les directions font montre d'une grande sensibilité sur cette question, d'une forte intensité émotive, voire de détresse;
- la majorité des directions considèrent que leurs difficultés sont demeurées les mêmes ou se sont amplifiées depuis leur entrée en fonction;
- vérification faite, cette question, comme celle de la lourdeur de la tâche, semble concerner également les directions d'expérience.

Le tableau qui suit présente les réponses à une question spécifique sur la conciliation de la vie professionnelle et de la vie personnelle. Les chiffres parlent d'eux-mêmes.

TABEAU 13 CONCILIATION VIE PROFESSIONNELLE ET VIE PERSONNELLE

QUESTIONNAIRE : QUESTION 28

28.1 La conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle constitue-t-elle pour vous une situation problématique?

Souvent (97) 27% parfois (227) 62% jamais (40) 11%

28.2 Si oui, à quels éléments de la liste qui suit attribuez-vous cette situation?
(324 personnes ayant répondu oui, les pourcentages qui suivent sont calculés sur 324)

Les facteurs reliés à la tâche et au contexte :

- l'ampleur de la tâche	(294) 91%
- participer à plusieurs rencontres à l'extérieur	(175) 54%
- le manque de personnel professionnel et technique	(127) 39%
- le fait de travailler dans deux bâtisses ou plus	(78) 24%
- le fait de relever de deux directions différentes	(10) 3%

Les facteurs reliés aux personnes :

- mon manque d'expérience	(134) 41%
- mon perfectionnisme	(112) 35%
- la difficulté à gérer mon temps	(91) 28%

28.3 Depuis votre entrée en fonction, ces difficultés

se sont amplifiées (157) 48,4%	sont restées les mêmes (92) 28,4%
se sont atténuées (73) 22,5%	sont disparues (0) 0%

2.3.3 La formation universitaire obligatoire de 30 crédits

Nous avons déjà abordé, dans l'analyse qui précède, la question de la formation universitaire obligatoire de trente crédits pour les directions d'établissement. Nous nous contenterons ici d'ajouter quelques éléments qui ont fait l'objet de questions spécifiques dans la présente recherche, à savoir : l'appréciation de cette formation par les directions, l'intégration de la formation à la tâche, la gestion des programmes.

L'appréciation de la formation par les directions d'établissement (question 30)

- les contenus de formation sont jugés « assez » ou « très » pertinents par 71% des répondants;
- mais l'ordre dans lequel les contenus sont présentés ne reçoit une appréciation positive que de 46% des répondants; un peu plus de la moitié des directions participantes se disent d'accord avec les propositions d'allonger d'une année la durée légale de cinq ans pour compléter le programme, de réduire les activités de formation au cours de la première année et de considérer cette première année comme une période de stage, de mentorat ou de coaching;
- selon 67% des répondants, les travaux demandés sont directement reliés à leur tâche mais le temps requis pour les réaliser n'est compatible avec leur disponibilité que pour 32% d'entre eux.

Au-delà de cette appréciation sur des éléments spécifiques du programme, nous pouvons rappeler ce qui a été dit plus haut à l'effet que le plus grand avantage que les directions disent retirer de cette formation est la possibilité de rencontres et d'échanges avec des personnes de divers milieux et de diverses commissions scolaires et de constituer ainsi des réseaux qui perdurent.

L'intégration de la formation à la tâche

À première vue, nous pourrions croire que la participation obligatoire des directions d'établissement à ce programme est comprise dans leur tâche et que ces directions sont libérées de leurs autres engagements professionnels pour y participer. Mais la réalité est différente :

- le temps « accordé » par la commission scolaire (entre 9 et 12 jours) pour la présence aux cours est plutôt une permission d'absence de l'école et le travail non effectué doit être repris au retour à l'école (ou sur les congés, les fins de semaine ou les vacances); il faut noter, par ailleurs, que cette « généreuse mesure » n'est pas accessible à tous puisqu'en certains endroits, la formation universitaire n'est pas offerte sur les heures régulières de travail;

- le temps pris pour les lectures et les travaux demandés est pris, à 92%, sur le temps personnel des directions, donc « emprunté » directement sur les soirées, les fins de semaine, les vacances...;
- nous ajouterons plus loin le temps de formation continue...

La gestion des programmes de formation universitaire obligatoire

La façon de gérer les programmes de formation universitaire varie d'une université à l'autre et 54% des directions participantes considèrent que leur influence sur la gestion de ces programmes est assez ou très satisfaisante. En certains endroits, les directions sont simplement considérées comme clients et consommateurs; en d'autres lieux, des ententes sont prises entre les commissions scolaires et l'université sur les modalités d'organisation sans participation des directions et enfin il existe des formules de partenariat élaboré impliquant les associations professionnelles.

Il serait sans doute intéressant d'explorer les diverses formules de participation des associations professionnelles à la gestion des programmes dans d'autres domaines d'activités, particulièrement dans les processus d'agrément des programmes de formation professionnelle.

2.3.4 La formation continue

Les éléments qui retiendront notre attention sont la simultanéité de la formation continue et de la formation universitaire obligatoire ainsi que la responsabilité de la formation continue.

La simultanéité de la formation continue et de la formation universitaire

Dès leur entrée en fonction, les directions d'établissement s'engagent dans des activités de formation continue, obligatoires ou facultatives, organisées par la commission scolaire à leur intention. S'ajoutent à celles-ci des formations s'adressant à toutes les directions, nouvelles et expérimentées. Tenant aussi compte d'activités venant de leur association, les nouvelles directions

d'établissement sont en sessions de formation, en moyenne, pendant près de 15 jours par année. Rien n'indique cependant que ce soit trop ou trop peu mais plusieurs directions disent que le temps de formation ajoute encore à la lourdeur de la tâche. De plus, se posent des problèmes de redondance et de cohérence entre la formation continue et la formation universitaire.

La responsabilité de la formation continue

Nous avons soulevé à quelques reprises le fait qu'on attribue à l'un ou à l'autre des groupes d'acteurs la responsabilité de la formation continue; on pourrait même dire que chacun s'attribue la responsabilité de cette formation. Responsabilité patronale de la commission scolaire, responsabilité institutionnelle de l'université, responsabilité représentative et associative de la FQDE et des associations. Mais on parle peu du lieu de création de sens, de cohérence et d'intégration que constitue la personne en formation, la direction d'établissement elle-même; nous pourrions alors parler de responsabilité professionnelle des directions d'établissement.

Reconnaître la responsabilité professionnelle des directions d'établissement en regard de leur formation continue n'élimine pas les contributions des autres partenaires mais inscrit ces contributions dans un processus de gestion des besoins et de la demande plutôt que dans un processus de gestion de l'offre patronale ou institutionnelle de formation.

La majorité des directions participantes indiquent que leur association devrait s'assurer que la formation continue qu'elles reçoivent, peu importe sa source, réponde vraiment à leurs besoins?

C'est sans doute en ce sens que des groupes d'analyse de pratique, des réseaux d'échanges, des repas-causerie, des conférences et des colloques, sont des activités fort appréciées par les directions, qu'elles soient prises en charge par des groupes locaux de directions ou par les associations professionnelles.



LES PISTES D'ACTIONS

TROISIÈME PARTIE



LES PISTES D' ACTIONS

Dans cette troisième partie du rapport, nous aborderons d'abord les perspectives dans lesquelles peuvent se situer les actions à poser. Nous verrons ensuite les champs d'action qui s'ouvrent comme possibilités ou nécessités pour les directions d'établissement, les associations professionnelles et la FQDE. Enfin, nous traiterons des stratégies et des moyens d'action possibles.

Notons que les propositions qui suivent sont des suggestions de pistes de questionnement et d'actions, plutôt que des recommandations formelles.

3.1 LES PERSPECTIVES D' ACTION

Les actions que l'on va privilégier pour faciliter l'insertion professionnelle dépendent de la perspective avec laquelle on aborde les possibilités d'action. Nous utiliserons ici trois perspectives, soit :

- une perspective contractuelle : les rapports des directions avec leur employeur, la commission scolaire;
- une perspective socioculturelle : les rapports des directions avec l'environnement social;
- une perspective professionnelle : les rapports des directions avec leurs clients, les élèves, les enseignants, les parents.

Bien que ces trois perspectives puissent être utilisées isolément dans certaines situations, il convient davantage de les exploiter en complémentarité.

3.1.1 Une perspective contractuelle

Agir dans une perspective contractuelle, c'est s'intéresser aux rapports que les directions ont avec leur employeur et les actions à poser sont de l'ordre de la négociation de leur mandat, de leurs conditions d'embauche, de leurs conditions de travail, de leur encadrement administratif et de leur reddition de compte.



Jusqu'à maintenant, c'est surtout dans une perspective contractuelle que l'on a abordé des questions comme la formation continue, la lourdeur de la tâche, la conciliation de la vie professionnelle et de la vie personnelle, bref les questions les plus préoccupantes pour les directions d'établissement.

On ne peut nier l'importance de cette perspective, surtout si l'on vise à préciser le mandat des directions d'établissement et à en tracer les limites; ou encore l'allègement de la tâche et la simplification des processus administratifs, ou si on veut d'avantage de soutien et de formation de la part de la commission scolaire. Mais on peut aussi envisager l'action sous d'autres angles.

3.1.2 Une perspective socioculturelle

Agir dans une perspective socioculturelle c'est s'intéresser d'abord aux rapports des directions d'établissement avec leur environnement social; c'est considérer que la pratique de la direction d'établissement s'inscrit dans une histoire, des traditions, des modes de pensée, des manières de faire, des rapports sociaux établis, des philosophies de gestion et des processus codifiés. Les actions à poser, vues dans cette perspective, vont alors dans le sens de la visibilité de la profession dans la société, de la prise de position publique et de la participation à la réflexion et à l'engagement collectif dans la résolution de problématiques sociales concernant particulièrement les jeunes.

Mais, agir dans une perspective socioculturelle, c'est aussi considérer que la pratique des directions doit tenir compte de la diversité des milieux, des écoles, des clientèles, des équipes-écoles et des communautés locales. Les actions à poser devraient donc aller davantage dans le sens de la différenciation que dans le sens de l'uniformisation des pratiques. Et, plus les pratiques sont différenciées, plus on a besoin d'un cadre de référence élargi qui déborde des exigences administratives et contractuelles.

3.1.3 Une perspective professionnelle

Agir dans une perspective professionnelle, c'est s'intéresser aux rapports que les directions d'établissement entretiennent avec les élèves, les enseignants et les parents à qui ils rendent des services. Les actions à poser vont dans le sens de l'explicitation des services professionnels rendus, des normes éthiques qui s'y appliquent et de la responsabilité professionnelle des directions envers leur clientèle.

Il faut cependant distinguer l'action dans une « perspective professionnelle » et l'action « dans le cadre d'une corporation professionnelle »; ce dont nous parlons ici, ce n'est pas d'une structure corporative additionnelle mais d'une philosophie qui guide l'action des individus, des associations professionnelles et de la FQDE. C'est donner tout son sens aux expressions « être d'abord au service des élèves, des enseignants et des parents » et « agir en coopération avec ses partenaires ».

3.2 LES CHAMPS D'ACTION

Les champs d'action identifiés ici sont en lien avec l'analyse de la situation qui a été faite particulièrement dans la deuxième partie du rapport. Les orientations et les pistes suggérées proviennent, pour la plupart, des commentaires faits par les répondants ou des expériences qu'ils nous racontent. D'ailleurs, des groupes de directions, des associations et la FQDE réalisent déjà plusieurs de ces suggestions. Voyons donc ces champs d'action.

3.2.1 La délimitation du mandat professionnel des directions d'établissement

Les directions d'établissement sont généralement soumises à des demandes multiples, cumulatives, diversifiées et parfois contradictoires. La délimitation du mandat consisterait à clarifier ce que l'on peut exiger des directions d'établissement en termes de rôles à jouer et de services à rendre aux élèves, aux enseignants, aux parents, à leur employeur et à la communauté. Le mandat est bien plus qu'une liste de tâches à effectuer.

3.2.2 L'explicitation de l'éthique professionnelle

Les directions d'établissement sont souvent aux prises avec des situations où elles font appel à leurs valeurs pour trancher des situations conflictuelles, pour prendre des décisions sur des questions controversées ou pour dénoncer des situations qu'elles jugent contraires au sens moral. Il s'agirait, dans ce champ d'action, de rendre explicites et reconnues un certain nombre de ces valeurs, dans un cadre de référence utile à l'ensemble des directions d'établissement, tant pour faciliter leur prise de décision que pour éviter les jugements arbitraires sur leurs comportements.



3.2.3 L'amélioration de la qualité de vie

Nous avons suffisamment traité de la lourdeur de la tâche et de la difficile conciliation de la vie professionnelle avec la vie personnelle dans les deux premières parties du rapport pour juger de la pertinence d'actions pour améliorer la

qualité de vie des directions d'établissement. Diverses orientations peuvent être retenues :

- la simplification des processus administratifs et la réduction de la bureaucratie;
- l'intégration de dossiers comme le plan de réussite, le projet éducatif, le plan stratégique, les plans de projets de toutes sortes, etc.;
- déterminer des limites à la prestation des services offerts par les directions d'établissement;
- des programmes autogérés de qualité de vie et de réduction des tensions et du stress, initiés et mis en place par des groupes de directions; en somme, il s'agit d'avoir davantage de prise sur l'organisation de son travail et la gestion des tensions qu'il génère;
- des rencontres d'échanges sur cette question et surtout des occasions de briser son isolement.

3.2.4 La révision des programmes de formation universitaire obligatoire

Les programmes de formation universitaire obligatoire à l'intention des nouvelles directions d'établissement sont dispensés depuis déjà cinq ans. Un certain nombre de questions ont été soulevées auxquelles les orientations suivantes pourraient constituer des réponses pertinentes :

- l'intégration réelle de la formation obligatoire dans la tâche, avec compensation du temps qui y est consacré, éviterait d'ajouter encore à l'ampleur et à la lourdeur de la tâche;
- la gestion des programmes en partenariat université, commission scolaire, association de directions d'établissement, permettrait d'aborder des questions comme la pertinence des contenus, les modalités d'organisation, la reconnaissance des acquis, les approches pédagogiques, la nature des travaux à réaliser, etc.;
- soumettre les programmes à un processus d'agrément comme on le fait, par exemple, pour les programmes de formation des enseignants serait aussi une piste intéressante à explorer.

3.2.5 Le développement de la formation continue

Nous avons largement traité précédemment de l'importance de la formation continue dans l'insertion professionnelle des directions d'établissement. Nous retrouvons aussi, dans le document d'accompagnement au présent rapport, un certain nombre de données supplémentaires sur le sujet. Nous en dégageons les orientations suivantes :

- la reconnaissance de la responsabilité professionnelle des directions d'établissement en regard de leur formation continue;
- l'élargissement de la notion de formation continue pour y inclure un ensemble d'activités telles des rencontres d'échange, du coaching, du mentorat, de l'accompagnement, des groupes d'analyse de pratique, etc.;
- la différenciation des approches pédagogiques et des cheminements pour tenir compte de la diversité des besoins individuels et collectifs;
- la mise en place de programmes autogérés de développement professionnel par des groupes de directions d'établissement.

3.2.6 Le développement des moyens d'information et de communication

Des questions spécifiques sur des moyens de communication faisaient partie du questionnaire et les réponses sont dans le document d'accompagnement au rapport. Les difficultés rencontrées par les nouvelles directions sont de trouver l'information pertinente au moment opportun (urgence...), de connaître ce qui se fait ailleurs (et qui marche...) et de pouvoir puiser dans les banques d'informations de leurs collègues (s'ils le veulent bien...). Aussi, les suggestions suivantes reviennent-elles souvent :

- l'accès rapide et efficace à une information de base, soit par des moyens électroniques, soit par des ressources disponibles parmi les directions, soit par un guichet unique et humain quelque part dans une association ou à la FQDE;
- la diffusion des bons coups, des succès, des expériences, des outils et instruments de gestion, là aussi par des moyens diversifiés, mais surtout par des rencontres;
- le développement de réseaux d'échange et de partage et leur soutien par les associations et la FQDE.

3.2.7 Le développement de l'entraide chez les directions d'établissement

Plusieurs répondants souhaitent pouvoir profiter de l'expertise développée par leurs collègues d'expérience, dans le cadre du mentorat, du coaching et de l'accompagnement organisés ou coordonnés par leur association. D'autres répondants parlent davantage de groupes d'entraide autogérés mais soutenus par leur association.

Mais une suggestion semble particulièrement intéressante; c'est de faire ensemble des choses que chacun doit faire de toute façon; par exemple, l'attribution des tâches d'enseignants, l'élaboration de projets, la préparation de la rentrée, le plan d'effectifs, le budget de l'école, etc.

3.2.8 La valorisation de la fonction de direction adjointe

Un certain nombre de directions adjointes expriment le sentiment de constituer un groupe de cadres de deuxième zone. D'une part, la fonction de direction adjointe est souvent vue dans leurs commissions scolaires comme une étape de transition et de formation vers un poste de direction; d'autre part, les responsabilités qu'on leur confie leur apparaissent réduites et partielles, sous contrôle de la direction d'établissement. De plus, certaines directions adjointes se sentent exclues des processus décisionnels au niveau de l'établissement et de la commission scolaire. Enfin, plusieurs indiquent qu'elles ont moins accès que leur direction aux activités de formation continue, colloques et congrès organisés par les associations, les commissions ou la FQDE. Ces sentiments expriment un malaise non seulement dans les rapports entre les directions adjointes et leur commission scolaire mais aussi dans leurs rapports avec les directions d'établissement.

Par ailleurs, il faut considérer que le nombre de directions adjointes continue d'augmenter pendant que le nombre de directions diminue et que, de toute manière, de plus en plus de directions adjointes font et feront carrière dans cette fonction. La direction adjointe peut donc être considérée comme un état stable et permanent pour plusieurs.

La valorisation de la fonction de direction adjointe apparaît donc comme un champ d'action important pour lequel un bon nombre de directions adjointes souhaitent l'engagement de leur association et de la FQDE.

3.3 LES STRATÉGIES ET LES MOYENS D'ACTION

3.3.1 Agir pour et avec toutes les directions d'établissement

Bien que la recherche ait porté sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement, un bon nombre de problèmes soulevés concernent autant les directions d'expérience que les

nouvelles. C'est le cas, par exemple, de l'ampleur et de la lourdeur de la tâche, de la difficile conciliation entre la vie professionnelle et la vie personnelle, de la bureaucratisation de la tâche, du peu de reconnaissance, etc. Les différences entre les deux groupes de direction peuvent parfois n'être qu'une question de degré, d'intensité ou de fréquence. Par ailleurs, certaines problématiques concernent spécifiquement les nouvelles directions comme la formation universitaire obligatoire et le passage de l'enseignement à la direction d'établissement. Cependant, si on n'agissait que pour faciliter l'insertion professionnelle, on risquerait de retomber dans un piège que nous avons identifié précédemment, celui de croire que l'insertion n'est qu'une démarche temporaire d'adaptation. Je crois plutôt que c'est pour et avec l'ensemble des directions d'établissement, nouvelles et expérimentées, qu'il faut agir.

3.3.2 Miser sur les succès actuels et viser la responsabilisation

Les directions d'établissement ne vivent pas toutes les mêmes difficultés et plusieurs d'entre elles ont pu agir sur leur environnement de manière à améliorer leur qualité de vie professionnelle et personnelle. On aura avantage à inventorier les succès vécus dans différents milieux, à en faire la diffusion et donner ainsi de la couleur au portrait relativement sombre qui se dégage de la présente recherche. Il ne s'agit pas d'atténuer le caractère d'urgence et d'acuité des problèmes soulevés mais plutôt, pour les directions d'établissement, de trouver dans ces succès les moyens d'améliorer leur situation.

3.3.3 Favoriser l'émergence et l'expérimentation

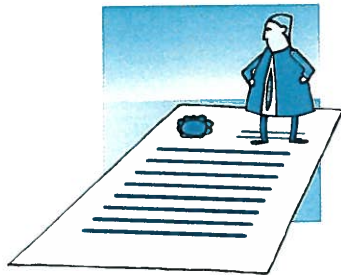
En éducation, nous sommes habitués à la planification rigoureuse et rationnelle; faire des plans, les mettre en œuvre, les contrôler, les évaluer, nous connaissons ça. Mais il ne faudrait pas reproduire dans nos stratégies d'action les excès bureaucratiques que nous dénonçons dans nos organisations. Il pourrait être plus mobilisant de favoriser l'émergence de projets spontanés, de coups de cœur, de propositions emballantes et de beaux risques. Il pourrait aussi être mobilisant de passer rapidement à l'action, en mode expérimentation, en mode apprentissage...



3.3.4 Privilégier l'interaction et l'animation

En mode interactif aussi... Nous pouvons rappeler ici l'importance que les directions accordent aux échanges, à la mise en réseau, aux rencontres, etc., non seulement comme activités de formation, mais aussi comme occasions de résoudre des problèmes de pratique professionnelle. L'interaction est source de créativité et d'engagement et une condition essentielle d'apprentissage. Le rôle des associations est alors un rôle d'animation et de soutien dans l'organisation de cette interaction alors que celui de la FQDE est de soutenir les associations dans leur démarche (voir les réponses à la question 41, dans le document d'accompagnement au rapport).

3.3.5 Viser la différenciation



La première partie du rapport a fait ressortir la grande diversité que nous retrouvons parmi les répondants : diversité des caractéristiques des personnes, des milieux de travail, des intérêts, des aspirations, des besoins, etc. L'action doit prendre en compte cette diversité. Par ailleurs on peut se demander si l'on vise l'uniformisation des pratiques de gestion ou si, au contraire, c'est dans la différenciation des pratiques que se situe l'excellence. De toute façon, si

l'on considère l'insertion professionnelle comme un processus d'apprentissage, la différenciation des approches « pédagogiques » ne pourrait-elle pas constituer un gage de réussite?

CONCLUSION

En conclusion à ce rapport de recherche sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement, nous pouvons rappeler, sans vouloir dramatiser la situation, qu'il s'agit d'une problématique sérieuse.

C'est une situation préoccupante pour le système d'éducation et le réseau des commissions scolaires qui ont vu se produire, au cours des dernières années, le plus grand mouvement de renouvellement des directions d'établissement depuis les années soixante. Ce mouvement a d'abord posé des problèmes de recrutement, de sélection, de formation et d'encadrement de ces nouvelles directions. Et maintenant, comme on le constate également pour le personnel enseignant, les problèmes qui se posent sont de l'ordre de la rétention de cette relève.

C'est aussi une situation préoccupante pour les personnes qui entrent dans la profession; on retrouve chez elles toute une gamme de situations allant de l'enthousiasme à la déception, à l'épuisement et à l'abandon. Nous pouvons dire, en gros, que 30% des répondantes et des répondants se situent dans le groupe des enthousiastes et qu'à l'opposé, 30% ont déjà remis plusieurs fois en question leur choix professionnel. De plus, ces états d'âme ne sont pas l'apanage exclusif des nouvelles directions mais touchent également les directions d'établissement expérimentées. Enfin, ce que nous pouvons affirmer, c'est que lorsqu'une personne vit l'un ou l'autre de ces sentiments, c'est habituellement pleinement...



C'est également une situation préoccupante pour les associations et la FQDE qui sont interpellées par leurs membres, non seulement pour l'amélioration des conditions de travail mais aussi en vue de la valorisation professionnelle et sociale des directions d'établissement. Il ne s'agit pas que de l'action centrale des associations et de la FQDE mais de la mobilisation des membres individuels et des petits groupes d'action initiés par les directions d'établissement au niveau local.

Le questionnaire auquel les nouvelles directions ont répondu laissait, en bout de course, la porte ouverte à des commentaires additionnels. Nous en trouvons le résumé dans le document d'accompagnement, mais nous pouvons signaler ici ceux qui s'adressent à la FQDE et aux associations :

- les répondantes et répondants (une cinquantaine) remercient la FQDE pour l'intérêt qu'on leur manifeste via le questionnaire « heureuse initiative, second souffle »;
- ils souhaitent la diffusion des résultats entre autre par le Bulletin de la FQDE;
- ils souhaitent être informés et consultés sur les impacts et les suites éventuels de cette recherche.

Et pour terminer, je me permets de reproduire intégralement dans ce rapport un commentaire qui m'était personnellement adressé :

« M. Fortin,

Bonjour! Je me permets, café à la main, questionnaire sur les genoux (ça explique la qualité de la calligraphie), d'écrire ces quelques lignes – c'est un beau samedi matin.

À la maison dans mon 3^e bureau, il y a des piles de documents qui attendent d'être lus, relus ou complétés. Sur une des piles, ce questionnaire. Il aurait pu lui aussi se faire « envahir » par d'autres documents et se faire répondre après la date du 3 juin.

Je m'arrête comme ce matin (obligatoirement) par souci professionnel de 4 h 00 à 6 h 00 ou parfois (souvent) le soir de 20 h 00 à 23 h 00 comme plusieurs autres gestionnaires et je réponds de mes tâches, fonctions et responsabilités avec ce que je sais et surtout avec ce que je suis.

Il m'a fait plaisir de répondre à votre questionnaire. En guise de conclusion, je souhaite vous partager que je pratique le « job » le plus exigeant jusqu'à présent mais c'est à travers ce tumulte d'activités et d'opérations variées que je parviens de plus en plus à prendre soin de moi. Selon moi, l'école est la plus belle institution qui existe dans notre société parallèlement à celle de la famille.

Je vous souhaite un bel été et au plaisir de lire les résultats de ce questionnaire (pas sur écran, j'espère). »



GDE

REMERCIEMENTS

MERCI BEAUCOUP À :

*Claude Chartrand,
Nicole de la Chevrotière,
Anik Gagnon,
Joanne Letendre,
Ghislaine Petit,
Hélène Robillard*

Conseiller et conseillères aux affaires professionnelles, pour leur contribution précieuse à la formation des groupes de direction du début de la recherche et leur avis sur le projet de questionnaire.

Merci aussi aux directions d'établissement qui ont participé aux rencontres de la première étape.

*Un **Merci** particulier à **Joanne Letendre** pour son soutien continu et la réalisation d'une activité de validation précieuse avec une quarantaine de membres de l'association de l'Estrée.*

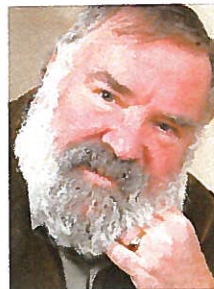
*Merci à **Jacqueline Pelletier**, mon assistante de recherche assidue tout au long de ce projet.*

*Merci à **Gaston Fréchette**, mon interlocuteur à la FQDE, pour sa disponibilité et son soutien.*

Toute reproduction totale ou partielle de ce document
est interdite sans l'autorisation écrite de la FQDE



7855, boulevard L.-H.-Lafontaine, bureau 100,
Anjou (Québec) H1K 4E4
Téléphone : (514) 353-7511,
Télécopieur : (514) 353-2064
Site Internet : www.fqde.qc.ca



RÉGENT FORTIN, PH. D, ŒUVRE DEPUIS PLUS DE TRENTE ANS DANS LE DOMAINE DE L'ADMINISTRATION SCOLAIRE À TITRE DE PROFESSEUR, DE CHERCHEUR ET DE CONSULTANT. IL EST PRÉSENTEMENT CHARGÉ DE COURS À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE ET À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS, ET IL S'INTÉRESSE PARTICULIÈREMENT À LA PROFESSIONNALISATION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT.



7855, BOULEVARD L.-H.-LAFONTAINE, BUREAU 100, ANJOU (QUÉBEC) H1K 4E4
TÉLÉPHONE : (514) 353-7511, TÉLÉCOPIEUR : (514) 353-2064
SITE INTERNET : WWW.FQDE.QC.CA