

L'administration de l'éducation Quelles compétences? Educational Administration Skills Required? La administración de la educación ¿Qué aptitudes?

Philippe Dupuis

Volume 32, numéro 2, automne 2004

Administrateur, administratrice scolaire et identité professionnelle

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079076ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079076ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences?
Éducation et francophonie, 32(2), 133–157. <https://doi.org/10.7202/1079076ar>

Résumé de l'article

Plusieurs chercheurs et observateurs du monde de l'administration de l'éducation ont décrit les champs de compétences identifiés chez les directions d'école performantes. Les publications depuis une vingtaine d'années convergent en général dans leurs descriptions de ce qui, d'après eux, faisait qu'une direction réussissait à mobiliser le personnel de l'école – les enseignants surtout – en vue de la réussite des élèves. On pourrait synthétiser toutes ces descriptions de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le coeur de sa fonction.

L'administration de l'éducation : quelles compétences?

Philippe Dupuis

Administration de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, (Québec) Canada

RÉSUMÉ

Plusieurs chercheurs et observateurs du monde de l'administration de l'éducation ont décrit les champs de compétences identifiés chez les directions d'école performantes. Les publications depuis une vingtaine d'années convergent en général dans leurs descriptions de ce qui, d'après eux, faisait qu'une direction réussissait à mobiliser le personnel de l'école – les enseignants surtout – en vue de la réussite des élèves. On pourrait synthétiser toutes ces descriptions de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habilité de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

ABSTRACT

Educational Administration: Skills Required?

Philippe Dupuis, Educational Administration, University of Montréal, Montréal, (Québec) Canada

A number of researchers and observers in the world of educational administration have described the skills of effective school administrators. Publications over the past twenty years generally agree on what makes principals capable of mobilizing school personnel – particularly the teachers – in view of student success. We can synthesize all of these descriptions in the following manner. A sense of organization is the foundation upon which their competence is built. Their vision encompasses the ensemble of their actions. Their political sense allows the reconciliation of authority, milieu, and personnel. To harness staff energy, principals must have leadership qualities and an ability to communicate. Central to all of these manifestations of their skills, is the ability to make decisions and be able to live with them.

RESUMEN

La administración de la educación: ¿Qué aptitudes?

Philippe Dupuis, Administración de la educación, Universidad de Montreal, Montreal, (Quebec) Canadá

Varios investigadores y observadores del mundo de la administración de la educación han descrito el tipo de aptitudes que distinguen a los directores eficientes. Desde hace unos veinte años, las publicaciones coinciden en la descripción de lo que permite a una buena dirección movilizar al personal escolar – los maestros sobre todo – para favorecer la escolarización exitosa de los alumnos. Esas descripciones se podrían resumir de la siguiente manera. El sentido de la organización representa la base sobre la que se construyen las aptitudes del director. Su visión abarca el conjunto de sus acciones. Su sentido político le permite reconciliar la autoridad, el entorno y el personal. Para poder hacer confluir todas las energías de su personal, se requiere calidad en las relaciones humanas, liderazgo y habilidades de comunicador. En el centro de estas manifestaciones de la aptitud, se encuentran la capacidad para tomar decisiones y la capacidad para asumir las decisiones que constituyen el núcleo de la función.

Introduction

Nul ne considérerait se déclarer notaire, médecin, plombier ou ébéniste sans une formation l'habilitant à remplir la fonction. De plus, quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base se doit d'être constamment poursuivie pour que le professionnel ou le technicien se garde à jour sous peine de perdre toute crédibilité.

Depuis des siècles, les maîtres d'école, enseignants, professeurs ou instituteurs ont été formés dans des écoles normales, puis dans des universités. Les changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la seconde guerre mondiale ont fait éclater le besoin de la formation continue pour les enseignants. De multiples programmes à cette fin ont été créés, particulièrement depuis le début des années soixante au siècle dernier. La dernière réforme de l'enseignement primaire et secondaire au Québec oblige tout le personnel du système à se recycler.

Un groupe de professionnels du système d'éducation avait échappé à toute forme de formation initiale ou continue tant soit peu consistante dans la plupart des juridictions : les administrateurs de l'éducation. On considérait que les qualités de l'enseignant avec quelques séances d'information permettraient aux candidats de faire leur apprentissage sur le tas. Les choses ont changé. Depuis plusieurs années, la majorité des états américains et les provinces canadiennes les plus importantes ont exigé une préparation formelle à la direction, particulièrement à la direction des écoles. Le Québec a rendu cette exigence impérative en septembre 2001.

La littérature traitant de la formation initiale et continue des enseignants remplit des bibliothèques. De multiples instances, au Québec par exemple, se sont penchées sur les programmes à l'intention des enseignants : universités, ministères, Conseil supérieur de l'éducation, comités d'agrément... Les écrits traitant de la problématique de la préparation à la direction des établissements d'éducation et à leur formation continue, n'ont pas, loin de là, la même richesse ni en nombre ni en profondeur d'analyse. Le champ est relativement récent par rapport à celui de l'enseignement. On n'a pas établi d'aussi nombreux modèles opérationnels non plus. C'est pourquoi on a choisi de centrer ce texte sur la formation des directions d'école qui, en fait, peut légitimement être vue comme une option de formation continue pour des enseignants, surtout que le passage obligé par l'enseignement est la voie normale de l'accès à la direction d'école. Les recherches et l'observation ne nous amènent-elles pas d'ailleurs à constater qu'une des raisons principales qui amènent des enseignants à postuler à un poste de direction est la possibilité de réalisation de leur vision de ce que devrait être le lieu d'apprentissage qu'est l'école. C'est leur désir d'agrandir leur champ d'influence, d'être des agents multiplicateurs pour leurs idées de pédagogues. Pour y parvenir, ils se perfectionnent afin de s'assurer des compétences essentielles aux fonctions de direction. Compétences qui, pour plusieurs d'entre elles, s'avèrent des variantes ou des expansions de celles que tout enseignant devrait maîtriser. Quelles sont ces compétences attendues des directions d'école? Avant de décrire les compétences spécifiques à la direction d'école, il serait éclairant

Les changements en profondeur des sociétés et des systèmes d'éducation après la seconde guerre mondiale ont fait éclater le besoin de la formation continue pour les enseignants.

de faire quelques considérations générales sur l'administration de l'éducation. Dans un deuxième temps, on présentera un portrait des directions d'école au Québec. Suite à une revue de littérature, on proposera un modèle regroupant les compétences recherchées. Suivront quelques implications pour la préparation des directions d'école. On conclura par des considérations et commentaires de synthèse.

Administration de l'éducation : quelques considérations générales

Afin de faciliter et de simplifier la suite du texte, il paraît utile de poser quelques jalons de base qui soutiendront l'ensemble de la présentation. L'expression « les sciences de l'administration » donne une fausse impression de certitudes, de lois comme on en trouve en chimie, en physique ou dans d'autres sciences dites exactes. L'administration en général, c'est plutôt un champ d'études et de pratique qui emprunte des notions à toute une panoplie de disciplines : psychologie, sociologie, politique, droit, économie, entre autres, et dans notre cas éducation.

Administrer, c'est tout « simplement » la mise en place et l'organisation efficiente de toutes les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un organisme privé ou public de production ou de service. Que l'on traite d'une fabrique de souliers ou d'avions, d'un organisme de service ou d'un système scolaire, d'une école en particulier, la raison d'être de l'administration demeure la même : assurer l'atteinte des objectifs : produire des souliers ou des avions, assurer un service d'aide ou de développement. Le dénominateur commun : maximiser la production avec l'utilisation minimale de ressources. À l'opposé, tout organisme qui n'arrive pas à produire au moins plus qu'il ne requiert de ressources pour fonctionner, est voué à l'épuisement de son environnement et à sa mort. La complexité des processus mis en place différencie les organismes ainsi que la nature plus ou moins mesurable du bien produit. Cependant, dans tous les cas, administrer, c'est être imputable dans notre cas aux parents, aux commissaires, au Ministère.

Un administrateur n'est pas un spécialiste, mais un généraliste qui maîtrise suffisamment toutes les composantes qui constituent son champ de pratique pour en intégrer les éléments qui lui sont nécessaires dans son acte professionnel de prise de décision. Car administrer, c'est essentiellement décider. La prise de décision est au cœur de toute l'activité de l'administrateur. Deux fonctions préparent le processus de prise de décision : l'analyse de l'information nécessaire à la prise de décision, et surtout la capacité de synthèse de cette analyse. Les meilleurs administrateurs s'avèrent être ceux qui ont les meilleures habiletés de synthèse et qui peuvent efficacement traduire en action le fruit de leur analyse et de leur synthèse.

Administrer, c'est bien sûr, tout le monde le clame bien haut, consulter. Ne serait-ce que d'un point de vue d'efficacité, un administrateur ne saurait négliger cet instrument puissant qu'est la consultation de toutes les personnes concernées. Cependant, la décision doit demeurer sienne. Il doit en conséquence être, le cas échéant, prêt à prendre une décision qui soit contraire à toutes les opinions exprimées, et en assu-

mer les conséquences. La décision est sienne dans tous les cas et il doit être prêt à vivre avec, seul. Administrer, c'est en bout de ligne être seul.

L'éducation comme milieu d'application de l'administration se caractérise par un acte central commun et simple de production, au moins aussi vieux que l'humanité, l'apprentissage de l'élève guidé par un maître. La technologie de base peut également s'avérer d'une simplicité des plus élémentaires. Elle offre aussi une spécificité du produit fini qui est difficilement évaluable dans l'immédiat.

Le milieu présente, en commun avec d'autres milieux, ce qu'il est convenu d'appeler une bureaucratie professionnelle. Une des caractéristiques de ces bureaucraties est que l'administrateur ne maîtrise pas nécessairement l'acte professionnel spécifique au groupe de travailleurs qui fonctionnent sur la ligne de production. Avantage diront certains, cette bureaucratie s'est préservée presque partout une administration issue du corps professionnel principal de l'organisation, donc qui connaît d'expérience l'acte professionnel. Une autre caractéristique de ces bureaucraties, centrale elle, est la liberté professionnelle de l'enseignant : dans sa classe, il est maître de sa pratique professionnelle.

Les organisations efficaces concentrent toujours leurs ressources le plus près possible de la chaîne de production. Le cœur de l'entreprise s'y trouve, tout le reste de l'organisation est pensé en fonction de cette politique et de cette priorité d'action. Dans le cas d'un système scolaire, d'une école par exemple, la classe, la relation entre l'élève et le maître sont le centre de l'organisation. On pourrait dire en fait que le directeur de l'école est au service des enseignants : il se doit de les placer dans un état optimal de production. Toutes les énergies des enseignants doivent se centrer sur l'acte d'apprentissage. Le directeur doit leur assurer toutes les ressources nécessaires à l'accomplissement de leur tâche, les libérer de tout autre souci organisationnel.

Dire que le directeur est au service des enseignants ne veut pas dire qu'il est leur subalterne, bien au contraire : le directeur détient un pouvoir de fonction clair et un pouvoir de compétence à géométrie variable. Le directeur représente le pouvoir, il est le pouvoir en action dans son école. Un des pouvoirs très importants qu'il détient est celui de sanction positive et négative. La félicitation et le blâme d'un collègue touchent. Le même collègue accédant à la direction teinte toutes ses interventions de son statut. Son autorité accole à ses opinions un facteur multiplicateur qui sera fonction de ses pouvoirs.

Administrer, c'est, dans un organisme de service public surtout, gérer du personnel. Même le plus strict financier reconnaît que dans ce genre d'activités, 80 % et plus des ressources de l'organisation sont en général consacrées à la rémunération du personnel et qu'en conséquence, l'efficacité doit surtout se retrouver dans ce secteur si l'on veut atteindre un quelconque résultat.

Une direction quelle qu'elle soit n'est pas mise en place pour le bonheur des employés, mais pour assurer l'atteinte des objectifs de l'organisation. Toute direction qui suggère le contraire ment, ou souffre d'incompétence, ou plus probablement les deux. Cependant, l'atteinte des objectifs commande impérativement la collaboration, la **mobilité** la plus grande possible des ressources les plus importantes de l'organisation : le personnel. L'implication des employés dépend, elle, de leur niveau de

Les organisations
efficaces concentrent
toujours leurs
ressources le plus près
possible de la chaîne
de production.

motivation qui elle, est en fonction des besoins de chacun des individus. Administrer du personnel veut donc dire essentiellement évaluer les besoins de l'individu pour pouvoir provoquer chez lui le maximum de motivation pour ainsi s'assurer de sa totale implication dans sa tâche, sa mobilisation en vue de l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Il est maintenant bien reconnu que les besoins des individus varient grandement en fonction non seulement des individus, mais même chez le même individu suivant une foule de facteurs. Deux classes de facteurs ont, particulièrement ces dernières années, retenu l'attention des chercheurs intéressés par la motivation au travail, à savoir, les besoins en fonction du développement psychologique individuel et les besoins en fonction des cycles de vie des individus.

Une découverte des plus significative de la psychologie humaine contemporaine est que l'image du soi, tel qu'on la perçoit, s'avère être la raison d'être qui sous-tend le comportement une fois que les besoins de base de survie sont raisonnablement assurés. Chacun de nous se bat constamment pour conserver, protéger et améliorer le soi dont il est conscient et le faire reconnaître. Dans nos sociétés industrielles la réalisation de soi passe nécessairement par la réalisation professionnelle.

Les directions d'école du Québec

60 % des directions en fonction en 2000 seront à la retraite d'ici cinq ans.

Le monde de l'administration de l'éducation au Québec est entré dans une période de mutation profonde principalement en ce qui concerne les directions d'école. Il est bien connu que près de 60 % des directions en fonction en 2000 seront à la retraite d'ici cinq ans.¹ Les nouvelles directions auront, suite à l'arrêté du Ministre de l'éducation (17-02-2000), l'obligation de posséder des qualifications en administration de l'éducation :

À compter du 1^{er} septembre 2001, programme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école :

Un minimum de 6 crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des 5 années qui suivent cette affectation; ...p.6

L'arrêté du Ministre répond aux demandes maintes fois exprimées par la plupart des acteurs du milieu de l'éducation. Cette obligation de formation en administration scolaire représente cependant tout un défi pour le Ministère, les Commissions scolaires et surtout pour les Universités. Question de nombres évidemment, mais beaucoup plus grand défi par rapport aux orientations, contenus... des programmes de formation et par rapport aux formules d'apprentissage à adopter.

Le principal changement, fondamental en fait, c'est de « recentrer » toute l'approche adoptée jusqu'à présent par la plupart des programmes d'administration de

1. Annexe I, tableau statistique

l'éducation. On passe de l'application à l'école des théories générales de l'organisation à la problématique d'un projet éducatif d'une école que l'on solutionne à la lumière des théories de l'organisation. C'est d'ailleurs ce que le Conseil supérieur de l'éducation recommandait dans son rapport annuel 1991-1992. **La Gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle.**

L'importance de passer à un autre modèle de référence dans la gestion de l'éducation se justifie d'abord par la nécessité d'apporter un soutien mieux adapté à l'activité éducative des établissements. L'activité éducative, telle est, en effet, l'ultime raison d'être de l'acte professionnel de gestion en éducation. La gestion doit donc redécouvrir la dynamique éducative qui l'anime et trouver un fonctionnement qui soit ajusté aux exigences d'une telle dynamique.

Le nouveau modèle de référence en gestion devra prendre appui sur une dynamique proprement éducative, plutôt que sur une dynamique à dominante administrative... Il peut paraître étonnant, en effet, de rappeler la raison même de l'existence du système éducatif – la formation des élèves – tellement cette réalité semble aller de soi... La structure doit exister pour la formation de l'élève... Pour ce faire, elle doit tenir compte du sens profond de la mission éducative, et plus particulièrement des exigences liées à l'activité qui se passe entre les élèves et les intervenants scolaires, dont au premier chef les enseignantes et enseignants. (p. 27)

Message reçu, par certains du moins, dans le milieu universitaire. Massé écrivait :

En somme, le défi consistait à revoir, à analyser, à évaluer, à repenser les processus administratifs et pédagogiques à l'aune de la qualité de la relation pédagogique entre le maître et l'élève. C'est ...l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle. (2001, p. 15)

Ce que Guillemette avait déjà exprimé comme suit :

Ce nouveau focus sur l'école met au premier plan celui ou celle qui doit piloter le navire. Il ne s'agit plus d'administrer la pédagogie, mais plutôt de mettre l'administration au service de la pédagogie. (2000, p. 10)

S'il était besoin d'en remettre, on pourrait se rapporter à Grégoire qui, suite à son analyse des courants de formation des directions d'école aux U.S.A., affirmait :

Il en ressort que c'est l'ensemble de la formation du personnel de direction de l'école qui appelle une révision et que ce sont les bases mêmes sur lesquelles cette formation s'appuie qu'il s'impose de repenser. C'est, croit-on de plus en plus, à devenir l'âme d'un changement profond à l'intérieur de chaque école qu'il convient de préparer le personnel de direction de l'école, et non seulement à la gérer ou même, éventuellement, à en améliorer le fonctionnement. Le NPBEA (National Policy Board of Educational Administration), en réunissant dix associations nationales ayant des préoccupations et des intérêts très différents, a beaucoup contribué à

élargir la prise de conscience de la situation et à en faire ressortir l'acuité.
(1998, p. 24)

Tenant compte des considérations qui précèdent, quelles sont les compétences que devrait posséder une direction d'école pour rencontrer les besoins d'un établissement scolaire dans le contexte des années 2000? Quelle préparation devrait habiliter un candidat à rencontrer les exigences d'une direction efficace et efficiente?

Les compétences recherchées

Déjà, au début des années 1980, l'Association américaine des principaux d'école du secondaire, à travers ses « *Assessment Centers* », avait établi douze habiletés que les centres d'évaluation devaient chercher à identifier chez les futurs administrateurs.

Première habileté : **l'analyse de problèmes**. C'est l'habileté de pouvoir faire une analyse complète et complexe qui peut déterminer les éléments les plus importants d'un problème, la capacité de recherche d'informations avec un but.

Deuxième habileté : **le jugement**. C'est l'habileté d'arriver à une conclusion logique basée sur l'information disponible, l'habileté à identifier les besoins éducatifs et à établir les priorités, l'habileté à évaluer de façon critique les informations écrites disponibles.

Troisième habileté : **l'habileté à organiser**. On veut dire l'habileté à programmer et contrôler le travail d'autres individus, l'habileté à utiliser les ressources d'une façon optimale, l'habileté à faire face à une importante paperasse et à des demandes diverses et concurrentes.

Quatrième habileté : **la capacité de décider** et à reconnaître lorsqu'une décision est requise et de pouvoir agir rapidement.

Cinquième habileté : **le leadership**. Par leadership, on entend la capacité d'impliquer les autres dans la solution des problèmes. L'habileté à reconnaître lorsqu'un groupe requiert une direction, à interagir avec un groupe de façon effective et à le guider vers l'accomplissement d'une tâche.

Sixième habileté : **la sensibilité**. C'est l'habileté à percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, c'est l'habileté à résoudre des conflits, c'est le tact nécessaire lorsqu'on fait affaire avec des gens qui ont une expérience différente. C'est l'habileté de faire face, de façon effective, à des gens lorsqu'on est impliqué dans des problèmes émotifs. C'est pouvoir reconnaître quelle information communiquer et à qui.

Septième habileté : **la tolérance au stress**. Par tolérance au stress, on entend la capacité de fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, la capacité d'être soi-même.

Huitième habileté : **la capacité orale de communication**. C'est l'habileté à présenter oralement de façon claire des faits et des idées.

Pour ce qui est de la neuvième habileté, **communiquer par écrit**, c'est l'habileté à exprimer ses idées clairement par écrit, de pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs, des audiences ou des lecteurs différents : enseignants, élèves, parents, commissaires d'écoles et le reste.

Dixième habileté : **une culture générale**. C'est posséder la compétence qui permet de discuter sur une variété de sujets éducatifs, politiques, d'événements courants. C'est le désir de participer activement à la vie de la société.

Onzième habileté : **la motivation personnelle**. Par ceci, on veut vérifier l'habileté ou la capacité ou le besoin qu'a l'individu de réussir dans toutes les activités qu'il entreprend. L'évidence que le travail est un élément personnel important au niveau de la satisfaction, l'habileté à s'autodiscipliner.

La dernière des habiletés : **les valeurs éducatives intégrées**. On voudrait que les chefs d'établissements possèdent une philosophie éducative bien intégrée, une philosophie qui soit le résultat de la synthèse des grandes idées du passé, mais qui reste ouverte aux nouvelles idées et au changement.

Si l'on se rapporte maintenant aux douze dimensions qui ont été retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux des écoles du primaire des États-Unis, on retrouve également douze dimensions regroupées sous les titres : **leadership pédagogique, habiletés humaines, capacités administratives et motivation personnelle**. Lorsqu'on regarde d'un peu plus près, on s'aperçoit que les habiletés identifiées sont, sauf pour trois, substantiellement les mêmes que celles qui avaient été identifiées par l'Association des principaux du secondaire.

La première différence : **les connaissances des méthodes d'enseignement**. On trouve essentiel que le directeur d'une école primaire soit très au courant du processus d'apprentissage, que ses connaissances incluent une variété de techniques d'instructions ou d'apprentissage; qu'il possède les éléments nécessaires pour évaluer les réalisations des objectifs des enseignants et les performances des étudiants; qu'il puisse travailler effectivement avec les enseignants à améliorer leurs méthodes d'instruction ou d'apprentissage. On considère que le directeur d'école primaire aux États-Unis² doit établir un lien très intime entre l'enseignant et lui-même. Ils sont beaucoup plus rapprochés qu'à l'école secondaire qui, en général, est une entité beaucoup plus grande. L'école primaire étant, dans bien des cas, la responsabilité d'une personne qui aurait une tâche d'enseignant à temps partiel. Ses connaissances des méthodes d'enseignement sont donc très importantes; son leadership est fondamental au niveau pédagogique.

Une deuxième dimension peut paraître, au premier abord, différente de celle qui avait été retenue pour les directions d'école secondaire : ce sont **les compétences en relations humaines**. À y regarder de près, c'est cependant exactement la description qu'on donnait de la sensibilité, c'est-à-dire être capable de voir, de percevoir les problèmes des autres, être capable de percevoir les besoins, les façons de penser et d'être de gens qui ont un background différent du sien propre.

Pour ce qui est du facteur **créativité**, lorsqu'on regarde la définition qu'en donne l'Association des principaux du primaire, on s'aperçoit qu'elle recouvre en gros ce qui était appelé, pour les directions du secondaire, tolérance au stress. En fait, c'est d'être capable de générer et de reconnaître des solutions innovatrices dans une situation qui est potentiellement problématique, de pouvoir démontrer une originalité en

2. Il s'appelle Principal, comme au Canada anglais d'ailleurs, *Principal Teacher*, l'enseignant principal.

développant des politiques, des procédures, d'être capable de fonctionner sous pression devant l'opposition. C'est également d'être capable de montrer de la flexibilité au niveau du comportement, de s'ajuster ou d'ajuster son agenda suivant les besoins, d'avoir une certaine tolérance à l'ambiguïté. En fait, cette deuxième dimension est plus développée qu'au niveau de l'Association des principaux du secondaire, mais on y retrouve presque les mêmes caractéristiques.

Il demeure donc une seule caractéristique au primaire et une au secondaire qui soit respectivement propre à ces deux niveaux : au secondaire, c'est la **culture générale** qui est un critère qu'on aurait jugé bon de retenir et, au primaire, c'est la **connaissance des méthodes d'enseignement**. On peut penser que la nature de l'école primaire, comme la nature de l'école secondaire, sont les facteurs qui ont influencé les deux associations : dans le choix du secondaire d'avoir une « culture générale » comme une des habiletés de base et au primaire d'avoir une « connaissance des méthodes d'enseignement ». Cet inventaire diagnostique au niveau administratif à l'intention des principaux du primaire aux États-Unis a été rédigé en 1990. Le tableau 1 synthétise ces deux groupes de dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école.

Tableau 1 : **Dimensions professionnelles désirables pour les directions d'école**³

Les 12 habiletés évaluées par les centres de l'Association des principaux du secondaire U.S.A.	Les 12 dimensions retenues dans l'inventaire de l'Association des principaux du primaire U.S.A.
Leadership pédagogique	
1. Habileté dans l'analyse de problèmes	1. Connaissances des méthodes d'enseignement
2. Jugement	2. Habileté dans l'analyse des problèmes
3. Habileté à organiser	3. Habileté à communiquer par écrit
4. Capacité à décider	4. Habileté à communiquer oralement
5. Leadership	5. Leadership
6. Sensitivité	6. Capacité à décider
Habiletés humaines	
7. Tolérance au stress	7. Compétence en relations humaines
8. Habileté à communiquer oralement	8. Jugement
Capacités administratives	
9. Habileté à communiquer par écrit	9. Habileté à organiser
10. Culture générale	10. Valeurs éducatives intégrées
Motivation et volonté personnelle	
11. Motivation personnelle	11. Créativité
12. Valeurs éducatives intégrées	12. Implification énergique
1986	1990

3. Adapté et traduit de Grégoire (1992) pp. 119-122

En 1992, on a essayé, aux États-Unis encore, de faire une synthèse de ce qu'était le type de direction qui convient aujourd'hui pour les écoles et on est arrivé à une définition de type **binaire**, c'est-à-dire que, dans un système, on considère que les éléments sont complémentaires les uns avec les autres par opposition à un système bipolaire où les éléments coexistent dans un état de tension et d'opposition. Si l'on prend les caractéristiques de directions binaires, telles que présentées dans le tableau 2, on peut observer l'omniprésence d'oppositions potentielles, que ce soit par exemple des gens qui interviennent à partir du sommet ou de la base, qui sont respectueux des élus, des parents et des enseignants; qui planifient l'avenir mais gèrent le quotidien; des gens qui promeuvent fermement une direction tout en se préoccupant d'une authentique adhésion, qui soutiennent et évaluent; une direction qui s'inscrit dans une tradition et innove. C'est un type de direction qui cherche toujours à réconcilier les éléments à l'intérieur de l'organisation et c'est pourquoi on la qualifie de « capacité de direction binaire ».

Tableau 2* : **Une capacité de direction « binaire » U.S.A.**⁴

Le type de direction qu'il convient aujourd'hui de promouvoir pour l'école en est un qui :

- intervient à la fois, selon les objets et les circonstances, à partir du sommet («top down») et de la base («bottom up»),
- est respectueux des décisions des élus et à l'écoute de l'opinion des parents et, plus largement, du milieu d'où proviennent les élèves, mais travaille de concert, en tout temps, avec le personnel enseignant,
- planifie l'avenir, mais gère le mieux possible le quotidien,
- propose des objectifs et promeut fermement une direction, tout en se préoccupant d'une authentique adhésion de toutes les personnes concernées et en s'appuyant sur une analyse du réel constamment remise à jour,
- conseille et soutient, mais aussi évalue,
- s'inscrit dans une tradition, mais innove aussi (ce type de direction est, pour reprendre un terme en train de devenir courant, «transformational»),
- le terme mis de l'avant est «binaire» et non «bipolaire». Alors que, dans un système bipolaire, les éléments coexistent dans une tension d'opposition, ils sont nécessairement complémentaires dans un système binaire.

1992

Une approche un peu plus originale et pratique pour arriver à déterminer quelles sont les compétences recherchées; une façon de le faire très dynamique et intéressante, est celle qu'ont prise Luce Brossard et Guy Corriveau de la revue **Vie pédagogique** pour préparer le dossier de mars 1988 : « *Les portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles* ».

Les auteurs de la recherche sont allés dans des écoles et ont demandé à des enseignants d'identifier de bonnes directions d'écoles et de dire pourquoi elles étaient de bons directeurs et de bonnes directrices⁵. Une fois qu'ils ont eu identifié

4. Grégoire (1992) p. 102

5. Pour alléger le texte, directeur et directrice seront utilisés alternativement.

les personnes qui avaient été choisies comme étant bons directeurs, ils ont interviewé ces gens pour leur demander les raisons qu'ils croyaient pouvoir identifier, qui avaient fait qu'ils avaient été choisis. En mars 1988, la revue a publié une synthèse de la vision des enseignants, de la vision des directeurs d'écoles et a apporté aussi quelques commentaires de personnalités du monde scolaire pour décrire qui était une bonne directrice.

Prenons d'abord le point de vue des 80 professeurs qui ont été interviewés. Qu'est-ce qu'une bonne directrice d'école? Des caractéristiques sont préalables. Une bonne directrice est disponible, elle est présente, elle est accessible. Une fois ces préalables établis, les enseignants de l'ordre primaire placent en premier lieu, ceux du secondaire en deuxième, l'aspect humain, les relations humaines chez les directrices. Elles sont à l'écoute des personnes, elles acceptent les personnes comme elles sont et les respectent. Elles sont chaleureuses et compréhensives, font confiance aux professeurs, les appuient et les encouragent. Elles sont proches des enseignants, elles sont justes, discrètes, rassurantes; elles maintiennent l'harmonie dans l'école.

Tableau 3 : Le point de vue des « profs »...⁶

Caractéristiques	Ordre
Le bon directeur et la bonne directrice sont... <ul style="list-style-type: none"> • Disponibles • Présents • Accessibles 	Préalable
Humains et habiles dans les relations humaines <ul style="list-style-type: none"> • Ils sont à l'écoute des personnes. Ils acceptent les personnes comme elles sont et ils les respectent. • Ils sont chaleureux et compréhensifs. • Ils font confiance aux profs, les appuient et les encouragent. • Ils sont proches des enseignants. • Ils sont justes, discrets et rassurants. • Ils maintiennent l'harmonie dans l'école. 	1 ^{er} pour le primaire 2 ^e pour le secondaire
Des «leaders» démocratiques <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont l'âme de l'école, elles lui donnent sa couleur, son orientation. • Elles ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. • Elles sont des chefs de file, des meneuses. • Elles savent convaincre et aller chercher l'adhésion des personnes. • Mais, en même temps, elles consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de vue. • Elles savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. • Elles savent prendre des décisions et s'y tenir. • Elles ont un dynamisme communicatif. • Elles développent un sentiment d'appartenance. 	1 ^{er} ex æquo au primaire 2 ^e pour le secondaire
Des animateurs pédagogiques <ul style="list-style-type: none"> • Ils s'intéressent à ce qui se passe à l'école et ils se préoccupent avant tout de la pédagogie. • Ils ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes. • Ils sont ouverts au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. • Ils stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. • Ils apportent des idées nouvelles et s'intéressent au développement pédagogique. • Ils soutiennent les projets pédagogiques. 	2 ^e ex æquo au primaire 3 ^e secondaire
Des gestionnaires efficaces <ul style="list-style-type: none"> • Elles sont organisées, structurées. • Elles délèguent des responsabilités. • Elles ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. • Elles exercent leur pouvoir et savent prendre des décisions administratives qui s'imposent. • Elles défendent les intérêts de l'école à l'extérieur. 	4 ^e place pour les deux Ordres d'enseignement
Exigeants et cohérents <ul style="list-style-type: none"> • Ils ont des attentes claires. • Ils pratiquent ce qu'ils préconisent. 	Au secondaire surtout

Un deuxième groupe de caractéristiques s'articule autour de l'idée de leader démocratique. Les bons directeurs sont l'âme de l'école, ils lui donnent sa couleur, son orientation; ils ont une vision large de l'éducation et des convictions pédagogiques. Ils sont des chefs de file, des meneurs; ils savent convaincre et aller chercher

6. Brossard-Corriveau 1988 p. 19

l'adhésion des personnes. Ils consultent les personnes et tiennent compte de leurs points de vue; ils savent aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun. Ils savent prendre des décisions et s'y tenir. Ils ont un dynamisme communicatif et développent un sentiment d'appartenance.

Un autre groupe de caractéristiques s'articule autour de l'animation pédagogique. Les bonnes directrices d'écoles sont des animatrices pédagogiques. Au primaire, elles s'intéressent à ce qui se passe à l'école et elles se préoccupent avant tout de la pédagogie. Elles ont une bonne connaissance des orientations des nouveaux programmes, elles sont ouvertes au changement et au fait des nouveautés dans le domaine de la pédagogie. Elles stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. Elles apportent des idées nouvelles, s'intéressent au développement pédagogique et soutiennent les projets pédagogiques. Cet aspect pédagogique se situe au deuxième rang avec leader démocratique pour les enseignants du primaire; pour les enseignants du secondaire, cette caractéristique est au troisième rang.

Le troisième groupe de caractéristiques présente les directeurs d'écoles comme des gestionnaires efficaces : ils sont organisés et structurés. Ils délèguent les responsabilités, ont un bon sens pratique et procurent le matériel requis. Ils exercent leur pouvoir et savent prendre les décisions administratives qui s'imposent. Ils défendent les intérêts de l'école à l'extérieur. Les deux ordres d'enseignement considèrent ces aspects de la direction efficace en quatrième place.

La dernière classe de caractéristiques, qui est surtout soulignée par les enseignants du secondaire, présente la bonne directrice comme étant exigeante et cohérente : elle a des attentes claires et pratique ce qu'elle préconise. Tels sont les bonnes directrices d'école vues par les enseignants.

Si l'on donne la parole aux directions, 10 d'entre elles, qui avaient été identifiées comme de bonnes directions, on pourrait résumer leur pensée en disant que ces directions croient qu'elles ont été désignées pour deux raisons principales. D'une part, elles sont humaines, sont près des enseignants et sensibles à leurs besoins et, d'autre part, elles gèrent les gens en les respectant, en les faisant prendre part au développement de l'école. C'est ce qu'elles appellent la cogestion ou la gestion participative. De toute façon, pour les directions, les dossiers prioritaires concernent les gens. Une bonne direction a une base solide, établit un climat de confiance et les rôles sont clairement définis. Une bonne direction est réceptive et disponible aux besoins du personnel : c'est une personne à l'écoute et attentive.

Les directions pensent ensuite que la gestion participative les caractérise : elles se considèrent comme des leaders démocratiques, les enseignants ont droit au chapitre, il y a un réel partage des responsabilités, elles délèguent, elles sont des premières de cordée, elles ont des convictions affirmées. Ensuite, elles croient qu'elles ont été choisies parce que, pour elles, la pédagogie passe avant toute chose. Elles sont des animatrices de la pédagogie, des ressources pédagogiques.

Quatrièmement, elles pensent que le fait d'être des gestionnaires efficaces et avisées les a fait choisir comme représentantes de bonnes directions. Pour ce qui est des qualités humaines, la cinquième classe de caractéristiques, elles se considèrent

comme des gens en cheminement, des personnes qui veulent croître, des gens qui aiment leur métier, des personnes calmes, qui ont le sens de l'humour. Telles sont, d'après les directions d'écoles, les caractéristiques qui font qu'elles sont de bonnes directions d'écoles.

La revue **Vie pédagogique** avait aussi interviewé quelques personnalités du monde scolaire. Tous s'accordent pour dire qu'un bon directeur d'école doit d'abord être un excellent pédagogue⁷, ensuite un bon administrateur, avoir le sens de l'organisation. Un bon directeur d'école se doit d'être un excellent communicateur et il se doit d'être un leader qui sait mobiliser. En fait, ces quatre caractéristiques reprennent en gros ce que les enseignants avaient affirmé et ce que les directeurs avaient constaté.

Si l'on se rappelle les douze habiletés évaluées par les centres de l'Association du secondaire ou l'inventaire diagnostique de l'Association des principaux du primaire, on doit constater un recoupement, une congruence presque parfaite. La seule différence serait que, dans le premier cas, on a fait un effort de rationalisation et d'organisation; et que **Vie pédagogique** a adopté une approche un peu plus familière.

Depuis 1995, selon la base de données d'ERIC on recense plus d'une centaine de documents traitant d'un aspect ou d'un autre de la fonction de direction d'école et de la formation qui devrait s'y rattacher. Une quinzaine décrivent les caractéristiques d'une bonne direction, les critères de sélection des nouveaux directeurs ou suggèrent des activités susceptibles de préparer une personne à la fonction.

Toutes ces références ne viennent que confirmer les descriptions antérieures de directions efficaces. Certaines le font globalement comme Daresh, John C. (2002) dans **What it Means to Be a Principal**, ou Holman Linda J. (1997) dans **How to Select a Good Assistant Principal**.

D'autres, sans aucunement rejeter le cadre général accepté, soulignent une ou quelques compétences particulièrement appropriées compte tenu de la nature de nos sociétés en évolution. Des directions exemplaires se consacrent à aider les enseignants à créer un environnement d'apprentissage fort nous dit Jones Rebecca (1995). Harold Brewer (2001), lui, affirme que le succès du directeur dépend de sa capacité à se centrer sur l'instruction, à développer une communauté d'apprenants.

Pour Paul M. Terry (1999) les directeurs doivent être des constructeurs d'équipes, des leaders en éducation, et des preneurs de risque, visionnaires. Randall B. Parsons (2001) quant à lui pense que les directrices à succès, mènent par consensus mais décident par elles-mêmes au besoin. Elles savent reconnaître et utiliser l'expertise des autres.

Charles S. Hausman et al. (2000) insistent eux sur les liens avec les personnes impliquées, l'approche client, les directeurs doivent se voir comme des négociateurs avec le milieu et pas seulement des gérants d'organismes d'éducation. Stephen Lawton (2002) énumère les 14 critères de sélection des nouvelles directions d'école retenus dans 100 commissions scolaires nord-américaines. Selon son étude, les direc-

7. Cette insistance sur la pédagogie n'est pas accidentelle: le directeur d'école est responsable d'abord et avant tout du projet éducatif de son école. On trouverait sûrement ici l'explication de la très sentie réticence à même considérée, chez les Nord-Américains, qu'on puisse penser à une direction d'école qui ne soit pas issue de l'enseignement.

tions donnent beaucoup d'importance aux relations humaines, 96 %; connaissance du rôle, 93 %; philosophie d'éducation, habiletés managériales et prise de décision, 91 % chacun.

On pourrait, pour résumer, citer Bellavance (2002) :

Une recherche effectuée auprès de 300 directeurs d'établissement d'enseignement québécois ont permis d'établir que le leadership, la capacité de gérer les programmes d'études, la capacité de motiver les autres et la capacité de gérer les lois, les règlements et les politiques sont jugés comme les plus importants.

Par ailleurs, le même auteur insistait sur le fait que le modèle qu'il utilisait :

A été retravaillé depuis, par l'entremise d'un consortium identifié sous le nom de Council of Chief State School Officers (CCSSO), qui privilégie une vision du leadership basée sur la prémisse selon laquelle les normes de pratique des leaders scolaires doivent s'appuyer sur des principes de la connaissance et de la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage (et incidemment sur la dimension pédagogique des fonctions de la direction d'établissement). (p.8)

Plus structurel, Brassard (2002) affirme que :

Le gestionnaire doit être capable de définir d'une façon claire et explicite sa conception de la fonction de direction et de s'engager dans une réflexion permanente sur celle-ci et sur la manière de l'incarner dans la réalité....

Le gestionnaire doit être capable de faire en sorte qu'un projet d'éducation devienne l'inspiration première de toute l'activité de l'établissement. Cela suppose d'abord que l'établissement se soit donné un projet englobant et apte à rendre compte de toute son activité; ensuite que la plupart des acteurs adhèrent à ce projet; et, enfin, qu'un tel projet inspire réellement l'activité de l'établissement...(p. 15)

Barnabé (2000) nous présente la relève du personnel des écoles dans une perspective postmoderniste qui sous-tend tout le système. Les directions devront maîtriser toutes les compétences décrites plus haut car :

Le postmodernisme est une condition sociale, culturelle et politique contemporaine. Il est une forme de vie, une forme de réflexion et une réponse face aux signes qui s'accumulent à l'égard des limites du modernisme. Le postmodernisme est également une façon de vivre avec les doutes, les incertitudes et les anxiétés créés par l'échec du modernisme. L'univers postmoderne sera inéluctablement complexe. Il verra se perdre le sentiment de certitude; il reconnaîtra le caractère instable de toute connaissance il établira des médiations entre les faits contradictoires; tout en continuant à faire des découvertes, il intégrera les savoirs; il ne rejettera pas les progrès de la période moderne, mais il les articulera.... Le postmoderniste acceptera plus facilement le hasard et le chaos que des vues du monde ou de l'univers qui soient téléologiques et ordonnées.... (p. 16)

Dans les faits, dans toutes ces références lorsqu'on y regarde de près, on observe les mêmes idées, les mêmes titres de chapitre, les mêmes qualités : on identifie les mêmes habiletés, les mêmes compétences pour établir les critères d'une bonne direction. On pourrait résumer tout ce qui précède autour de sept pôles : vision, prise de décision, communication, leadership, relations humaines, sens politique et sens de l'organisation.

Vision

Un bon administrateur scolaire, c'est quelqu'un qui a une vision claire des objectifs de son établissement et de son rôle, vision soutenue par un système personnel de valeurs éducatives intégrées. Par valeurs intégrées, on veut dire que la personne situe très bien son idée, sa philosophie, son cadre de référence professionnel, le projet de son école dans le cadre plus général des courants pédagogiques anciens et contemporains. On veut aussi souligner la nécessité de retrouver chez cette direction une bonne culture générale comme soutien à sa pensée pédagogique. Une personne de culture vivante, qui continue de s'informer, de se former, qui se tient au courant des développements les plus récents en éducation, en administration. Beaucoup de chercheurs, d'observateurs du monde de l'éducation expliquent le succès ou l'échec de directions d'école par ce facteur de base. Cette vision doit évidemment être opérationnelle : on peut la sentir, la décrire en vivant dans l'établissement. Des valeurs éducatives éblouissantes, une vision brillante de « salon » ou de discours ne passent pas le test. L'administration est sans sens si elle ne se matérialise pas par et dans l'action.

Prise de décision

Administrer, c'est décider, mais pour décider correctement, tous reconnaissent que deux prérequis sont indispensables : l'habileté dans l'analyse des données d'un problème et surtout la capacité de synthèse des résultats de l'analyse. Beaucoup de débutants et d'autres se perdent dans les méandres des analyses, sont incapables d'en pondérer les résultats, de les relativiser pour arriver à la décision.

La personne qui possède une vision intégrée et opérationnalisée de l'éducation, de l'objectif de son établissement et de son rôle serait ici très avantagée, car toute décision est contextuelle.

Communications

L'habileté à communiquer oralement et par écrit est indispensable. Administrer, c'est amener des personnes à travailler à l'atteinte des objectifs de l'organisation. Comment enrôler les gens s'ils ne comprennent pas ce que l'administrateur veut communiquer, veut dire, faire passer comme message, comme idée. Cela suppose l'interaction entre l'émetteur et le récepteur; l'émetteur se doit de rejoindre le récepteur. Ce n'est pas parce qu'une chose est dite qu'elle est reçue, encore moins comprise et acceptée. Le contrôle de l'état de la réception est plus important encore que la « beauté » du message! Il demeure que l'on ne doit pas négliger la forme : une faute de français dans un mot affiché à un babillard peut distraire du message!

Leadership

Assurer un leadership certain, paraît essentiel pour une direction. Mais qu'est-ce que le leadership en pratique? Les textes disent : la capacité de mobiliser, l'aptitude à inspirer confiance et à promouvoir l'implication. Mais qu'est-ce qui fait que l'un l'exerce, l'autre ne réussit pas? Les définitions sont en général opérationnelles et non factorielles : c'est là, ça n'y est pas. On peut cependant observer qu'un administrateur qui cote bien aux trois dimensions décrites plus haut part avec une longueur d'avance. Ensuite, si l'on peut sentir que la personne croit en ce qu'elle fait, qu'elle s'implique avec énergie et constance, on aura toutes les chances qu'elle exercera le leadership qu'on attend d'elle.

Relations humaines

Une direction doit pouvoir impliquer tous les enseignants si elle veut réaliser son projet d'école. Les gens sont motivés par leurs besoins qui varient suivant la personne, la situation, l'âge, le sexe... Or, même si l'école n'est pas là pour le bien-être personnel des enseignants, du directeur ou des concierges, il faut arriver à faire se rencontrer la satisfaction des besoins des individus et l'atteinte des objectifs de l'école. Pour ce faire, le directeur se doit d'avoir une très grande sensibilité pour atteindre chacun, en même temps qu'il doit pouvoir canaliser les énergies de l'individu pour s'assurer de l'atteinte de ses objectifs professionnels.

Rien de plus semblable que les êtres humains : tous veulent le bonheur. Mais ce qui rend l'un heureux, ennuie son voisin. Ce que je désire à 20 ans ne m'est d'aucun intérêt à 40 ans! Je débute comme enseignant, mes besoins sont loin de ceux de l'ancien à quelques années de la retraite. J'ai deux enfants d'âge scolaire et mon mari travaille 12 heures par jour, je n'ai pas les mêmes besoins que la jeune grand-mère dont le mari est enseignant lui-même.

La finesse d'une direction efficace lui permettra de rejoindre les besoins des individus et de les impliquer. On se trouve dans un domaine de travail où il est possible de s'adresser aux niveaux des besoins les plus élevés dans la hiérarchie des besoins des individus. Par exemple, les jeunes adultes débutant dans la profession enseignante ressentent un besoin existentiel de s'affirmer professionnellement tout en recherchant autour d'eux des modèles, maîtres et mentors pour les aider à atteindre leur but. D'autre part les enseignants au mitan de leur vie, à la mi-carrière ressentent le besoin d'aider les plus jeunes dans la profession pour satisfaire leur besoin de générativité. Une direction éclairée verra à faire se rencontrer les besoins fondamentaux de ces deux groupes de personnel pour le plus grand bien de tous.

Comme on le répète souvent, les sources les plus puissantes de motivation et d'implication sont celles qui répondent aux besoins psychologiques du haut de la pyramide des besoins des individus vivant en société. Toute direction d'école devrait se compter privilégiée par la nature du travail d'éducation qui fait appel aux besoins les plus nobles des individus, à leurs besoins intimes d'estime et de réalisation de soi. Quoi de plus noble que l'acte de rendre libres, autonomes, productifs et autosuffisants des êtres en croissance!

Dans les considérations préliminaires, on mentionnait l'importance existentielle que représente l'idée, l'image que l'on a de soi. Cette image de soi se construit à partir de réflexions que nous renvoient les autres. Le milieu, c'est un peu, beaucoup le miroir qui nous permet de nous voir. Certaines personnes ont un apport beaucoup plus significatif que d'autres dans la construction et le développement de ce moi, les collègues et le directeur par exemple pour le moi professionnel. Le directeur joue un rôle privilégié à cet égard par le seul fait de son statut. Le jeune enseignant attend fébrilement le jugement de son supérieur pour se conforter dans la construction de son moi professionnel. Que d'enseignants plus expérimentés se sentent oubliés, en viennent même à douter de leur compétence. On peut bien penser être bon, mais si jamais personne ne le remarque? Que de kilométrage professionnel peut produire un compliment bien senti! Le directeur se doit d'évaluer son personnel et de lui communiquer régulièrement son appréciation.

La finalité de toutes les actions considérées dans le domaine des relations humaines c'est d'arriver à mobiliser, à constituer une équipe, un groupe, un club dont tous les membres se sentent solidaires, parties prenantes appréciés et respectés, et qui soient fonctionnellement complémentaires dans l'atteinte des objectifs, de la réalisation du projet éducatif de l'école.

Sens politique

La Loi sur l'instruction publique place le directeur d'établissement dans un rôle de leader, négociateur, rassembleur, intégrateur : élèves, enseignants, parents, conseil d'établissement, commission scolaire, Ministère, milieu... sont là en attente de sa performance. Chacun présente ses intérêts, ses exigences. Les normes du Ministère doivent être respectées, les décisions de la commission scolaire également. Tout en étant à l'écoute des parents et du milieu, le directeur doit mener à bien le projet éducatif de concert avec les enseignants. Son art sera de faire que les éléments de son système soient complémentaires et ne coexistent pas dans une tension d'opposition. Il se doit de créer ce qu'il est convenu d'appeler une direction binaire et non bipolaire. Rôle éminemment délicat de va-et-vient, de conciliation et de coordination.

Sens de l'organisation

On trouve ici, probablement l'aspect le moins reluisant de l'administration mais sans lequel toutes les autres dimensions trouveront difficilement leur épanouissement. C'est la capacité d'assurer que toute la structure intégrant, soutenant les activités de l'organisation se trouve en place, qu'elle est fonctionnelle et souple. Quand c'est là, on ne remarque rien, ça fonctionne tout naturellement. Que ça soit absent, ou déficient, et les plus beaux plans, les groupes les plus compétents et motivés auront de la difficulté à fonctionner.

C'est souvent la partie de la fonction administrative qui consume une partie si grande du temps et des énergies de la direction qu'il ne reste que peu à donner aux autres aspects. Ceci est le signe de personnes qui ne sont pas organisées, structurées, qui ne sont pas « tombées dans la potion étant jeunes ». On possède ce sens de l'organisation ou on ne l'a pas. Par ailleurs, les structures imposées à un établissement ou

les exigences bureaucratiques d'une commission scolaire, par exemple, peuvent alourdir exagérément l'importance des énergies requises. La réunionite aiguë, aussi bien que les interminables consultations sur tout et sur rien, de même que les multiples rapports techniques redondants, peuvent asphyxier une direction.

Curieusement, cet aspect de la fonction de direction représente un défi considérable pour la plupart des personnes aspirant à la direction par rapport, par exemple, à l'aspect relations humaines, motivation et implication au travail des enseignants, pour devenir très secondaire après même une période relativement courte d'exercice de la fonction. C'est peut-être là le signe qu'on l'a ou qu'on ne l'a pas! Qu'on est tombé dans la potion ou non!

La formation des directions

Il a été noté au début du texte que le Ministre de l'éducation exige une préparation de 30 crédits de 2^e cycle universitaire en administration scolaire pour toute nouvelle direction depuis septembre 2001.

Quel est le rôle d'un secteur d'administration de l'éducation dans ce cadre? Premièrement, comme on l'a mentionné, on ne crée pas des administrateurs, on peut aider des individus qui ont les aptitudes à les développer, s'ils ont la volonté de le faire. Comment? Ou quel devrait être le rôle de la formation? Massé (2001) propose trois pôles de développement : éveil, accompagnement et enrichissement.

Dans son rôle d'éveil, la formation... justifie, elle fait voir, elle permet de comprendre, de faire les liens; elle donne du sens. Elle aborde aussi les conditions de réussite; elle est à l'écoute des résistances, des peurs, des emballements; elle analyse, elle projette, elle cible; elle permet de préciser et négocier des garanties, des ressources, des accommodements, des marges de manœuvre.

Dans son rôle d'accompagnement, elle assure une présence, un support, elle permet le partage, la réflexion, la critique constructive; elle reçoit l'erreur, la remise en question, la révision des objectifs, des démarches, des moyens, des ressources.

Enfin, dans son rôle d'enrichissement, elle habilite; elle soutient l'analyse et l'évaluation des informations; elle utilise et fait émerger des référentiels pouvant guider les pratiques; elle encourage l'apprentissage collectif; elle favorise l'autoévaluation, les bilans, les suivis, et la reddition de comptes. (p. 17)

Pelletier, pour sa part, élaborait sa pensée de façon plus générale lorsqu'il écrivait :

Une conception, en émergence depuis quelques années, est celle que l'on pourrait associer à une logique professionnelle. Suivant cette dernière, l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socioprofessionnelle donnée. Il importe donc d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire

esthétiques, et de prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissances et d'habiletés qui structure leur acte professionnel. (Pelletier 2001. p. 27)

Une entreprise originale – pour ce département – est en cours en administration de l'éducation de l'Université de Montréal. Depuis juin 2001 tout le programme est repensé à la lumière du courant de pensée, proposé par la plupart des auteurs cités plus haut, voulant que le projet éducatif soit au centre de la formation qui s'alimente aux théories des organisations pour en assurer la réalisation.

L'originalité, c'est la composition du groupe qui planifie ce programme de formation. On y retrouve en plus des professeurs réguliers d'administration scolaire, cinq professeurs invités et quatre ou cinq chargés de cours, toutes des personnes de grande expérience administrative dans le système d'éducation : deux anciens directeurs généraux, quatre directions d'école en fonction ou retraitées, deux directeurs de services et d'autres consultants en gestion de l'éducation.

Non seulement le cadre général de référence a été discuté – le point final n'a pas été mis – mais chaque activité d'enseignement et ses composantes sont discutées, pensées, planifiées en fonction des compétences attendues des directions d'école efficaces. Ce travail en progression représente déjà un nombre d'heures investies impressionnant : quatre heures de réunions par séance, aux trois semaines!

Il sera très instructif de considérer le produit fini et de le comparer aux pensées des auteurs cités, et surtout d'évaluer dans quelques années les retombées que l'opération aura produites dans le milieu de l'administration des écoles.

Conclusions, considérations et commentaires

Depuis le début des années 1980 de multiples chercheurs, observateurs, théoriciens et praticiens ont publié les résultats de leurs travaux sur les caractéristiques, qualités ou compétences que l'on devrait retrouver chez les directions d'école. Quelque soient les écrits consultés, les descriptions convergent. L'accent peut être mis sur un champ de compétences plutôt qu'un autre, suivant les auteurs, mais ils couvrent un ensemble de qualités quasi identique.

Un changement fondamental s'est cependant clairement établi au début des années 1990. Toutes les activités des directions ont été centrées sur la mission de l'école : l'apprentissage de l'élève. Le soutien de la relation enseignant-élève, l'activité éducative, devient l'aune à laquelle le processus administratif est revu et repensé. Auparavant, on appliquait à l'éducation les théories générales de l'administration. La dynamique éducative devient le cœur du modèle de gestion à la place d'une dynamique administrative. Les compétences reliées à la vision qu'une direction a de son école sont la base essentielle de ce nouveau courant.

La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations

humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études. Cette mobilisation requiert également un leadership certain, appuyé nécessairement sur une grande capacité de communication.

Le sens de l'organisation doit soutenir et faciliter le travail du personnel. Son absence signerait l'échec des plus beaux plans. Intimement lié à cet aspect de la gestion est la capacité de décider suite à une analyse juste et surtout à une synthèse précise des facteurs constituants.

On pourrait synthétiser toutes ces considérations de la façon suivante. Le sens de l'organisation représente la base sur laquelle est bâtie la compétence du directeur. Sa vision embrasse l'ensemble de ses actions. Son sens politique lui permet de réconcilier l'autorité, le milieu et le personnel. Pour arriver à harnacher toutes les énergies de son personnel, il lui faudra ses qualités en relations humaines, son leadership et son habileté de communicateur. Centrales dans toutes les manifestations de ses compétences, sa capacité de prise de décision et son aptitude à vivre avec ses décisions constituent le cœur de sa fonction.

Les différents centres universitaires en administration de l'éducation du Québec ont mis en place, ces dernières années, des programmes de formation à l'intention des directions d'école qui répondent aux exigences du modèle nouveau qui s'est développé depuis une dizaine d'années. Il sera très instructif d'évaluer dans quelques années les effets que ces changements auront produit sur le système d'éducation du Québec.

Un programme de formation ne prépare pas un administrateur si la personne n'a pas au départ le sens de l'organisation. On « naît » administrateur; les programmes de formation et de perfectionnement développent, raffinent les caractéristiques ou les qualités ou les habiletés qui sont requises pour arriver à la maîtrise de l'art. De la même façon, on ne devient pas enseignant. On est enseignant – communicateur – au départ et la formation nous raffine ou nous permet de raffiner, de développer les qualités, la qualité de base qui représente ce que c'est qu'un enseignant, c'est-à-dire communiquer, l'essence d'enseigner. L'essence d'administrer est de décider. Pour un enseignant, quelqu'un qui n'a pas d'aptitude à la communication, il ne sert à rien d'essayer de le former pendant des années, c'est peine perdue. Il en va de même pour l'administrateur. Administrer, c'est décider et décider en intégrant, en faisant des analyses évidemment, mais surtout en faisant une synthèse. Administrer, c'est être capable de simplifier, à partir d'analyses et de synthèses, d'arriver à une solution; de mettre en place les moyens pour arriver à atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Les programmes de formation peuvent donner des outils au niveau des techniques, au niveau du raffinement des habiletés, au niveau de la pratique à encadrer, superviser, comme on peut le faire pour l'enseignant au niveau de ses capacités de communication. Si les aptitudes de base ne sont pas présentes, on travaille dans le vide.

Finalement, l'objectif derrière les théories guidant l'enseignement donné dans les universités se résumerait, en termes vulgaires, à dire qu'on offre aux gens des lunettes pour comprendre la réalité, des grilles de lecture pour l'interpréter, un langage pour s'exprimer. On essaye de donner aux gens un cadre de référence, c'est-à-dire qu'ils sachent pourquoi ils font les choses. On aide les personnes à développer

La mobilisation des enseignants à l'entour du projet éducatif de l'école requiert de la direction toutes les compétences comprises dans le champ des relations humaines, spécialement dans une période de changements majeurs dans les programmes d'études.

leur propre philosophie de la gestion pour pouvoir se situer, pour pouvoir ne pas jouer aux pompiers continuellement. Même lorsqu'ils doivent être les pompiers, il y a des feux, des situations d'urgence, continuellement, ils n'ont pas à réfléchir continuellement pour voir s'il y a une congruence entre l'action nécessaire et celle d'hier, s'ils ont une philosophie, une vision de leur rôle. S'ils se sont donnés une philosophie d'administration, il doit y avoir une congruence. Cela se sent, les autres le sentent, les personnes elles-mêmes le sentent, ce qui est sécurisant, parce que la fonction administrative est une fonction où l'on est facilement insécurisé s'il n'y a pas à l'intérieur de la personne ce sentiment de savoir où elle va si elle n'a pas intégré un cadre de référence.

Références bibliographiques

- Barnabé, Clermont (2000). *La gestion de relève des ressources humaines en éducation*. Perspective postmoderniste. Le Point en administration scolaire, printemps, Vol. 2, No. 3, pp. 15-19.
- Bellavance, André (2002). *La direction d'établissement : jongleur?* Le Point en administration scolaire, printemps, Vol.4 No. 3, pp. 6-9.
- Bidwell, Charles E. (1965). *The School as a Formal Organisation*. In March James, Handbook of Organisations, Rand McNally, Chicago, pp. 972-1022.
- Brassard, André (2002). *Quelles compétences pour l'avenir?* Le Point en administration scolaire, Vol. 4, No. 3, pp. 14-15.
- Brewer Harold (2001). *Ten Steps to Success*, Journal of Staff Development, Hiver, Vol. 22, No 1 pp. 30-31.
- Brossard, Luce et Corriveau Guy (1988). *Portraits de bons directeurs et de bonnes directrices d'écoles*. Vie pédagogique, No 53, Ministère de l'éducation, Québec, pp. 17-36.
- Brunet, Luc et Savoie, André. (1998). *Compétence et sélection des directions d'école*. Le Point en administration scolaire, automne 98, pp. 13-17.
- Charuest, Jacques L. (2001). *L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Charuest Jacques L. Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Publication du Québec, Québec.
- Daresh, John C. (2002). *What it Means to Be a Principal: Your Guide to Leadership*. Corevin Press, Duc., Thousand Oaks Ca.
- Guillemette, Roger (2000). *L'administration au service de la pédagogie*. Le point en administration scolaire, Printemps 2000, Montréal, pp. 10-11.

- Grégoire, Réginald (1992). *La formation du personnel de direction de l'école*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Grégoire, Réginald (1998). *La formation du personnel de direction de l'école aux États-Unis : points de repère d'une réforme*. Réginald Grégoire Inc. Beauport, Québec.
- Hausman, Charles; Crow, Gary et Sperry, David (2000). *Portrait of the Ideal Principal in National Association of Secondary School Principals Bulletin*. Vol. 84 No 617 September, pp. 5-14.
- Holman, Linda J. (1997). *How to Select a Good Assistant Principal*, *Principal*, mai, Vol. 76, No 5, pp. 26-27.
- Jones, Rebecca (1995). *Picturing Your Perfect Principal*. *Executive Education*, mai, Vol. 17, pp. 16-21.
- Lawton, Stephen B. (2002). *How We Select Principals*. *The Cap Journal*, Vol. 10, No 3, pp. 30-33.
- Massé, Denis (2001). *La formation de cadres dans le contexte de culture organisationnelle en mouvance*. *Le point en administration scolaire*, Hiver 2001, Montréal, pp. 15-17.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Règlement modifiant le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Morin, Robert (2000). *Qui dirigera l'école d'après la réforme?* *Le point en administration scolaire*, Été 2000, Montréal, p. 20.
- Parsons Randall B. (2001). *Ten Principles for Principals*. *Principal*, mars, Vol. 80, No 4, pp. 49-51.
- Pelletier, Guy (2001). *La relève des dirigeants scolaires au Québec*. *La revue des échanges*, Vol. 18, No 70, Septembre, pp.26-27.
- Pohland, Paul A. and Carlson Lois T. (1993). *Program Reform in Educational Administration*. *Review*, Vol. XXXIV, No 3, Fall 1993, The University Council for Educational Administration, University Park, Pennsylvania, pp. 4-9.
- Terry, Paul M. (1999). *Essential Skills for Principal*, *Thrust for Educational Leadership*, septembre-octobre, pp. 28-32.

Annexe

Tableau 5 : **Âge du personnel de direction au 1^{er} mars 1999**

Catégorie	Direction-adulte	Dir. adj-adulte	Direction-Pr/Sec.	Dir. adj.-Pr/Sec	Nombre - %
- de 30 ans	0	0	0	1	1 396 ou 34,22 %
31 à 40 ans	8	18	69	101	
41 à 50 ans	57	60	684	389	
51 à 55 ans	99	77	1 023	503	2 684 ou 65,78 %
56 ans	16	17	180	79	
57 ans	17	14	156	65	
58 ans	12	06	102	37	
59 et +	20	21	176	73	
TOTAL	229	213	2 390	1 248	4 080 ou 100 %

Morin, p. 20