

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI RAPPORT DE LECTURES
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUSTAVE ADOLPHE BITSI

INSERTION PROFESSIONNELLE
DE NOUVELLES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT :
ÉTUDE COMPARÉE
DE PROGRAMMES DE MENTORAT

OCTOBRE 2009

Université du Québec
en Outaouais

15 DEC. 2009

Bibliothèque

Sommaire

Cet essai expose les résultats d'un rapport de lectures portant sur l'insertion professionnelle de nouvelles directions d'établissement à partir d'une étude comparée de programmes de mentorat existant dans différentes commissions scolaires ou autres organisations scolaires à travers le Canada et les États-Unis, préoccupées par le problème de la relève des gestionnaires et de leurs compétences tant administratives que pédagogiques.

Il vise quatre objectifs : 1) me familiariser avec les programmes de mentorat par une étude comparée; 2) ressortir les compétences requises à l'insertion professionnelle à partir des écrits et de ces programmes; 3) identifier les éléments favorables à l'intégration harmonieuse et les stratégies de gestion du changement des nouvelles directions d'établissement; 4) émettre une recommandation générale issue des lectures précédentes comme élément à inclure dans une esquisse de guide éventuel de consultation en insertion professionnelle.

La collecte des données s'est faite à partir de plusieurs outils de recherche qu'offre le système Catalogue de l'UQO et trois moteurs de recherche : Google Scholar, Toile du Québec et Yahoo. Cette collecte comporte une trentaine de fiches de lecture classées sous quatre concepts-clés liés à la recherche : l'insertion professionnelle, le mentorat, les programmes de mentorat et les stratégies de gestion du changement. L'étude comparée comprend des programmes de mentorat de trois grandes régions du Québec (Montréal, Québec et Sherbrooke), de trois provinces du Canada (Alberta, Nouveau-Brunswick et Ontario) et de trois états des États-Unis d'Amérique (Californie, Massachusetts et Texas). Au total, neuf grilles d'observation de chaque programme et une grille d'évaluation comparative de l'ensemble des programmes ont été utilisées suivant les dimensions du modèle de Fortin (2006). La triangulation par analyse des

méthodes de collecte des données assure la validité de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Les résultats qui ressortent de cette étude montrent que malgré la diversité des systèmes éducatifs en Amérique du Nord, tous les programmes de mentorat se rejoignent dans les attentes souhaitées. Les objectifs de chacun consistent à analyser les contextes d'acquisition des connaissances et des compétences des nouvelles directions. En même temps, ces modalités s'appliquent pour répondre aux besoins des recrues afin de leur permettre de demeurer en poste et d'accomplir efficacement leurs tâches. Nous savons que les systèmes éducatifs à travers le monde éprouvent un urgent besoin de renouvellement de leurs cadres scolaires pour combler les postes vacants alors que les candidats se font de plus en plus rares (Charuest, 2001). De même, selon Fortin (2006), l'insertion professionnelle de nouvelles directions au Québec constitue une situation préoccupante. Les commissions scolaires vivent présentement de nombreux problèmes de recrutement, de sélection, de formation, d'encadrement et de rétention. Cette situation semble être similaire au Canada, en France et aux États-Unis (Isabelle et al, 2009).

Face à cette problématique, les systèmes éducatifs s'organisent pour mettre en place des programmes obligatoires de formation universitaire ou des programmes de mentorat non obligatoires portant sur la préparation ou l'accompagnement aux postes de direction. La diversité des réseaux dans ce domaine conduit sans nul doute à la duplicité des programmes qui ciblent les compétences et les capacités nécessaires à la fonction de direction d'établissement selon les objectifs stipulés par les différentes ressources humaines. Un guide éventuel de consultation en insertion professionnelle pour les aspirants et les candidats en direction d'établissement est en projet de publication pour les accompagner avant, pendant et après leur entrée en fonction. Cet essai propose quelques ouvrages jugés pertinents.

Ce ne sont pas des gourous.
Ce ne sont pas davantage des professeurs.
Ils passent dans votre vie.
Souvent à ces moments décisifs que constituent
Les périodes de métamorphose.
Les périodes de transition.
Ils entrent dans notre vie.
Y occupent une place importante.
Ils font partie de votre vie.
Des semaines. Des mois. Des années.
Puis en ressortent.
Et vous n'êtes plus la même personne».

Houde, 1995, p. 21

C'est à l'improviste que vous m'avez aperçu me débattre
Vous auriez pu passer outre, mais votre sourire m'a
Encouragé et je cherche depuis à me surpasser.
Votre foi en moi m'a rendu persévérant, tant elle est communicative
À tel point qu'elle a pénétré mon âme et m'est un gage de succès.
Vous êtes un être d'élite qui a su me rendre meilleur.

Kramer, 2002, sculpture d'excellence.

Table des matières

Sommaire	ii
Tables des matières	v
Liste des tableaux	viii
Liste de la figure	ix
Remerciements	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Mon cheminement professionnel	7
1.2 Le contexte de ma pratique professionnelle	9
1.3 Mes besoins de formation continue	13
1.4 Mes objectifs d'apprentissage	16
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	18
2.1 Les concepts-clés	19
2.1.1 L'insertion professionnelle	19
2.1.2 Le mentorat, les mentors et les mentorés	21
2.1.2.1 Le mentorat	21
2.1.2.2 Le mentor	22
2.1.2.3 Le mentoré ou le protégé	23
2.1.3 Les programmes de mentorat	24
2.1.4 La direction d'établissement scolaire	26
2.1.5 Les dimensions des pratiques professionnelles (modèle de Fortin)	28
2.1.6 Les stratégies de gestion du changement	32
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	35
3.1 Les lectures consultées	36

3.2	Les modalités de collecte des données	37
3.2.1	Fiches de lectures	38
3.2.2	Grilles d'observation de chacun des programmes	39
3.2.3	Grille d'évaluation comparative des programmes	39
3.3	La validité des informations	41
3.4	Les limites du rapport de lectures	41
	CHAPITRE 4 : SYNTHÈSE DE LECTURES	43
4.1	Les fiches de lecture	44
4.1.1	Insertion professionnelle	44
4.1.2	Mentorat	45
4.1.3	Programmes de mentorat	48
4.1.4	Stratégies de gestion du changement	54
4.2	Les grilles d'observation et d'évaluation comparative	56
4.2.1	Grilles d'observation des programmes selon les critères de Fortin (2006)	56
4.2.1.1	Programmes de mentorat au Québec	56
4.2.1.2	Programmes de mentorat du reste du Canada	58
4.2.1.3	Programmes de mentorat des États-Unis	58
4.2.2	Grille d'évaluation comparative selon les critères de Fortin (2006)	60
4.3	La cohérence par rapport aux objectifs d'apprentissage et au cadre théorique	61
4.4	Esquisse d'un guide éventuel de consultation pour les nouvelles directions	61
	CHAPITRE 5 : BILAN DES APPRENTISSAGES	63
5.1	L'existence des programmes de mentorat	64
5.2	Les compétences requises d'une direction d'établissement efficace	64
5.3	Quelques éléments favorables à l'intégration des nouvelles directions	66
5.4	L'esquisse d'un guide éventuel de consultation en insertion de nouvelles directions	67
5.5	La discussion relative au degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage	67
5.6	Les points forts et les points faibles de la démarche	68
	CONCLUSION	70
	RÉFÉRENCES	74

APPENDICES	81
Appendices 1 à 12 L'insertion professionnelle	82
Appendices 13 à 18 Le mentorat	97
Appendices 19 à 24 Les programmes de mentorat	104
Appendices 25 à 32 Les stratégies de gestion du changement	113

Liste des tableaux

Tableau 1. Tryptique de mes besoins de formation continue	15
Tableau 2. Les stratégies de gestion du changement	33
Tableau 3. Lectures consultées	37
Tableau 4. Fiche de lecture	38
Tableau 5. Grille d'observation de chaque programme de mentorat selon les critères de Fortin (2006)	39
Tableau 6. Grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat selon les critères de Fortin (2006)	40
Tableau 7. Programmes de mentorat au Québec	57
Tableau 8. Programmes de mentorat du reste du Canada	58
Tableau 9. Programmes de mentorat aux États-Unis	58
Tableau 10. Grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat	60

Liste de la figure

Figure 1. Le modèle hexagonal présentant les dimensions de la pratique professionnelle selon Fortin (2006)

29

Remerciements

Cet essai a été réalisé au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Mes remerciements vont particulièrement aux professeures Sylvie Fontaine et Suzanne Guillemette, pour avoir voulu examiner cet essai et pour l'honneur qu'elles m'ont fait en acceptant de siéger à ce jury.

À madame Joanne Pharand, professeure et tutrice, qui a su diriger ce travail, pour ses conseils, son soutien scientifique et technique, son œil géométrique, sa disponibilité, ses encouragements incessants, la confiance qu'elle m'a accordée pendant ces deux dernières années, qu'elle retrouve toute ma reconnaissance.

À tous ceux qui me sont chers, recevez toutes mes amitiés.

À mes trésors (Thaliane, Tristan et Philomène), Pensée et famille, merci d'être toujours là, votre présence m'a réconforté et stimulé tout le long de ce travail.

Introduction

Après l'obtention du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire, j'ai jugé nécessaire de poursuivre la maîtrise en éducation pour finaliser le deuxième cycle universitaire. La direction d'établissement est une fonction complexe qui exige des compétences multidimensionnelles, mais il faut, à la fois, un credo personnel, une ambition mesurée et une détermination farouche pour y parvenir.

Le système éducatif vit présentement dans un contexte de Renouveau pédagogique qui conduit sans aucun doute à des changements en profondeur tant sur le plan organisationnel que pédagogique. Ainsi, pour essayer de bien gérer les écoles, il faut tenir compte des référentiels importants qui sont définis par la Loi d'instruction publique (LIP) du Québec (1999). Cette loi concrétise la volonté d'ouvrir l'école à sa communauté et aux parents en leur accordant un rôle important au sein du Conseil d'établissement. La synergie des forces mises en commun par l'équipe-école et sa communauté tend à modifier la vision de l'école. C'est dire que la gestion de l'école devient un projet collectif, voire une communauté d'apprentissage, où tous sont, non seulement, en apprentissage, mais aussi à l'écoute des uns et des autres.

La tendance est de chercher à unir les acteurs de cette équipe autour de cette vision et d'obtenir leur engagement ferme à la mener à bon port. Ensuite, il faut explorer les possibilités de réussite du projet et réfléchir sur la manière dont le travail en équipe doit être développé ainsi que sur les procédures qui faciliteront la rétroaction et les discussions au sujet des relations de l'équipe, afin que chaque membre en soit le reflet. Une fois établi, le partenariat qui existe entre l'équipe-école et la communauté forme une communauté éducative avec les différents acteurs qui ont, en même temps, une responsabilité envers l'élève et, comme préoccupation collective, son instruction, sa socialisation et sa qualification.

En me basant sur ce qui vient d'être écrit, les fonctions et rôles d'une direction d'établissement scolaire deviennent de plus en plus complexes. Il est donc important

d'identifier de nouvelles pratiques de gestion scolaire face au défi d'une mise à jour des formations continues ou universitaires en gestion scolaire. À la suite de nouveaux enjeux organisationnels et éducatifs auxquels la nouvelle direction d'établissement est confrontée lors de son entrée en fonction, St-Pierre (2006) constate que la gestion scolaire ne peut plus dorénavant s'appuyer sur les pratiques antérieures.

À cet effet, les commissions scolaires ou autres organisations scolaires se sont mobilisées afin de palier au changement de garde actuel des directions d'établissement, en mettant en place un processus qui prépare la relève des gestionnaires qui prendront leur retraite, incessamment. Ainsi, est né le nouveau modèle de perfectionnement en gestion scolaire redéfini en fonction des quatre éléments suivants : l'émergence du nouveau rôle assigné à la direction d'établissement et des compétences attendues; la nécessité de partenariat étroit université-milieu; l'harmonisation des contenus de formation aux pratiques; la mise en place d'une nouvelle culture pédagogique basée sur les apports du cybermentorat et de la communauté de pratique tout au long du processus de formation universitaire (St-Pierre, 2006).

Sur ce, cet essai vise à comparer des programmes de mentorat qui existent dans différentes commissions scolaires ou autres organisations scolaires d'Amérique du Nord préoccupées par le problème de la relève des gestionnaires. Ces organisations ont mis en place des mécanismes qui tentent d'harmoniser l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement. Ces mécanismes varient d'une région à l'autre du Québec, d'un système éducatif à l'autre à travers le Canada, d'un pays à l'autre entre le Canada et les États-Unis, par exemple. Qui a-t-il de commun ou de différence par rapport aux pratiques voire politiques anticipées par un système éducatif comparativement à l'autre? Le but ultime de cet essai est de pouvoir répondre à cette question. Nous pouvons comprendre par là que selon la culture organisationnelle, chaque structure concocte son propre processus de dotation et d'embauche des cadres en gestion d'établissement

scolaire. En somme, la comparaison des programmes de mentorat va cibler les systèmes québécois, canadien et étatsunien.

Cet essai est structuré en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique situe le cheminement professionnel qui m'a amené à ce mémoire dans le contexte de ma pratique professionnelle, mes besoins de formation continue et les objectifs d'apprentissage que je vise par cet essai.

Le second chapitre expose le cadre théorique qui souligne les concepts-clés relatifs à l'insertion professionnelle, aux définitions de mentorat, mentors et protégés, aux programmes de mentorat, aux fonctions et rôles d'une direction d'établissement scolaire sans oublier les compétences à développer pour devenir une direction efficace.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie qui présente les modalités de collecte des données à partir de fiches de lecture, de grilles d'observation de chacun des programmes de mentorat et d'une grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat selon les critères de Fortin (2006). Les moteurs de recherche retenus sont Google Scholar, Toile du Québec et Yahoo. Ensuite, la validité des informations par la méthode de triangulation (Karsenti et Savoie-Zacj, 2004) et les limites du rapport de lectures sont précisées.

Le quatrième chapitre organise la synthèse des lectures qui tient compte des objectifs d'apprentissage et du cadre théorique de référence. L'analyse critique des écrits choisis est fonction des bénéfices à réaliser afin d'élucider une recommandation générale qui est la base nécessaire et suffisante pour l'élaboration éventuelle d'un guide de consultation en insertion professionnelle de nouvelles directions d'établissement scolaire.

Le cinquième chapitre souligne le bilan des apprentissages qui clarifie les points forts et les limites de la démarche du mémoire. Les apprentissages réalisés pour l'atteinte des objectifs sont mis en évidence en tenant compte des besoins de formation continue annoncés précédemment.

Problématique

1.1 Mon cheminement professionnel

Après une qualification en chimie organique appliquée à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg en France, mon arrivée au Canada m'a permis d'exercer dans la recherche scientifique à l'Université d'Ottawa d'abord et comme consultant auprès d'Agriculture Canada et autres firmes privées, ensuite. Pour des raisons d'ordre familial, je me suis orienté vers l'enseignement à l'éducation des adultes en math/sciences pour concilier la vie professionnelle et la vie personnelle en vue d'une meilleure harmonie.

Enseigner ou accompagner l'apprenant dans ses apprentissages a toujours été l'objet d'une partie de ma vie professionnelle. Faire comprendre au jeune le passage d'une étape à l'autre est une passion qui remonte depuis la cellule familiale. Ayant pour modèles mes parents d'abord, ensuite viennent mon frère et de mes deux sœurs qui sont en avant de moi (je suis l'enfant du milieu d'une famille de sept enfants) et finalement tous les enseignants qui ont marqué ma vie ou qui ne cessent de le faire maintenant. De nos jours, les exigences et les compétences à enseigner ont été redéfinies, entre autres, par Perrenoud (1999) : il faut organiser et animer des situations, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail, travailler en équipe. De même, participer à la gestion de l'école, informer et impliquer les parents, se servir des technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession, gérer sa propre formation continue constituent la panoplie des dix nouvelles compétences à enseigner. Pour ce faire, le MÉQ (2001) a défini 12 compétences professionnelles à développer et à maîtriser par les futurs candidats à l'enseignement. Ces énoncés concernent tous les professionnels de l'enseignement qu'ils soient chevronnés ou débutants. Brièvement, ces compétences sont liées :

- Aux fondements de la profession (2)
 - agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture ;

- communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
- À l'acte d'enseigner (4)
 - concevoir des situations d'enseignement-apprentissage;
 - piloter des situations d'enseignement-apprentissage;
 - évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences;
 - planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe.
- Au contexte social et scolaire (4)
 - adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves;
 - intégrer les technologies de l'information et des communications;
 - coopérer avec l'équipe-école, les parents, les partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
 - travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation.
- Au développement d'une identité professionnelle (2)
 - gérer son propre développement professionnel;
 - agir de façon éthique et responsable.

Ainsi, ma pratique professionnelle quotidienne doit s'adapter aux enjeux et aux exigences que connaît l'école québécoise. Les pratiques qu'on y trouve font appel aux

compétences émergentes qui visent par ailleurs, la formation continue de l'enseignant, la lutte contre l'échec scolaire et le développement citoyen de l'élève.

1.2 Le contexte de ma pratique professionnelle

Après plusieurs années en enseignement, j'ai jugé opportun de me lancer en administration comme futur gestionnaire d'établissement scolaire en dépit de ma passion pour l'enseignement, et de tous ces jeunes qui continuent de m'apprendre mon métier avec patience. Ayant connu plusieurs directions d'établissement scolaire par expérience, j'ai en tête quelques modèles à suivre et à surpasser par rapport à leur style de gestion tant administrative que pédagogique. À l'étape actuelle où l'école québécoise est confrontée à diverses problématiques relatives aux valeurs culturelles, morales et religieuses, j'ai jugé nécessaire de m'engager dans le processus de formation au Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (DESS) afin de pouvoir être appelé éventuellement à un poste en direction. En attente d'être appelé en direction, je finalise présentement, la maîtrise en éducation - secteur administration scolaire pour consolider mon goût d'apprendre tout le long de la vie.

Comme agent de changement dans une institution apprenante, je reconnais mes comportements face à une remise en question par rapport à ce en quoi je crois (occasion souhaitée et expériences) : inspirer une vision partagée (envisager le futur et impliquer les autres dans le projet éducatif), permettre aux autres d'agir (encourager la collaboration, développer les forces de chacun), servir de modèle (donner l'exemple, projeter des petites améliorations) et encourager le cœur (reconnaître les contributions des uns et des autres, célébrer les réussites), (Conseil supérieur de l'éducation, 1991-1992). En somme, diriger un établissement scolaire, c'est apporter une certaine couleur propre à soi dans la gestion administrative et pédagogique, c'est essayer d'agir autrement à sa façon dans le respect des normes définies par la LIP au sujet des fonctions et rôles de direction d'établissement. Le départ à la retraite de quelques directions d'école laisse présager le besoin de candidats pour assurer la relève.

Confrontées à une difficulté de recrutement des gestionnaires (Charuest, 2001), les commissions scolaires sont dans l'obligation d'embaucher des directeurs à la retraite pour assurer l'intérim, et de nommer à la direction des établissements scolaires des personnes de plus en plus jeunes, à l'aube de la trentaine (Chouinard, 2002).

Dans moins de 5 ans, la majorité des commissions scolaires du Québec seront aux prises avec une problématique sans précédent. En effet, près de 60% des directions auront pris leur retraite. Un tel changement de personnel risque d'éclipser un bon lot de connaissances et des compétences au bon fonctionnement de nos institutions, à moins que celles-ci n'aient prévu le coup. (Brunet & Tremblay, 2000, p. 5)

Quel bilan pourrions-nous faire de ce constat en 2009? Depuis juillet 2001, plusieurs programmes de formation universitaire de deuxième cycle comportant un minimum de 6 crédits et un maximum de 30 crédits en gestion ont vu le jour afin de répondre au besoin de renouvellement des directions d'établissement scolaire au Québec (Charuest, 2001). Y a-t-il un déficit de connaissances et de compétences dans nos commissions scolaires? Ce qui est sûr, c'est que la nouvelle génération de gestionnaires scolaires arrive formée différemment grâce aux exigences élevées concernant les habiletés pour les divers rôles et fonctions. Il ne faut donc pas s'inquiéter de la transmission des savoirs formels en gestion scolaire. Comme le précise le CSE (1991-1992), si les dirigeants de la génération précédente géraient par la structure bureaucratique, autoritaire, centralisée et fermée, les nouveaux candidats sont formés à appliquer la gestion par la culture, autrement dit la gestion participative, décentralisée et ouverte.

Pour ce faire, la mise en place par les commissions scolaires d'une politique de banque de candidats pour la relève en poste de direction d'établissement et l'organisation de programmes de mentorat ou d'accompagnement professionnel favorisent cette transmission des savoirs. Ces personnes ne sont pas laissées à elles-mêmes. Par rapport à la formule à privilégier pour le soutien des nouveaux gestionnaires, Lemoine (2005) affirme : « D'entrée de jeu, je conseille à une nouvelle direction d'être très présente dans une école

et de marcher sur la pointe des pieds la première année pour observer, écouter et s'appropriier le milieu, ses traditions et ses façons de faire » (p. 20).

Force est de constater que dans toute organisation scolaire, il ne s'agit pas seulement de transmettre les savoirs accumulés, mais aussi de faire preuve d'ouverture pour se laisser influencer et se remettre en question. Un défi attend la nouvelle direction d'établissement qui envisage avoir une influence significative dans le développement d'une gestion scolaire à son image : passer à l'acte en mettant en valeur ses capacités de gestion administrative, pédagogique et humaine des ressources. Pour l'école québécoise, cette action de la nouvelle direction doit respecter le cadre établi présentement par la Loi 124 (MÉLS, 2004) par rapport au projet éducatif qui s'appuie désormais sur une analyse de la situation de l'école qui doit principalement porter sur les besoins des élèves, sur les enjeux liés à leur réussite ainsi que sur les caractéristiques et les attentes de la communauté desservie par l'école. Aussi, cette nouvelle direction doit mener les débats nécessaires à toute remise en question de ses actions et avoir l'audace et la détermination de défendre les idéaux qui inspirent son savoir-faire en lien avec le référentiel des compétences des gestionnaires scolaires (Université de Sherbrooke, 2006).

Au quotidien, en dépit de la complexité de la fonction de direction d'établissement, il faut maîtriser et appliquer la LIP actuelle, axée sur la convention de gestion des résultats et de la gouvernance en milieu scolaire en tenant compte des fonctions et pouvoirs qui sont définis dans la Loi 88 (MÉLS, 2008). Cette convention de gestion et de réussite éducative est établie en tenant compte du plan de réussite de l'établissement et de sa situation particulière. Elle porte notamment sur les éléments suivants : 1) les modalités de la contribution de l'établissement; 2) les ressources allouées spécifiquement à l'établissement pour lui permettre d'atteindre les buts fixés et les objectifs mesurables prévus; 3) les mesures de soutien et d'accompagnement mises à la disposition de l'établissement; 4) les mécanismes de suivi et de reddition de compte

mis en place par l'établissement. Ensuite, il faut mobiliser ses troupes face à l'implantation courante du Renouveau pédagogique dans son milieu scolaire. Les nouvelles directions auront à relever les défis et à développer leurs compétences en conséquence.

L'insertion d'une nouvelle direction en poste sera d'autant plus importante qu'il s'agit d'une situation délicate face au recrutement, à la sélection, à la formation et à l'encadrement. Des recherches montrent qu'une fois nommée, la nouvelle direction est parfois désemparée face à son passage d'enseignant à celui de cadre de l'organisation (Roy, 2006). Elle a peur de commettre des erreurs et de se faire juger sévèrement par les collaborateurs. Cette nouvelle direction passe de l'enthousiasme à la peur, voire l'isolement ou la déception. Devant cette situation, se pose parfois une remise en question par rapport au choix professionnel. Comment appuyer toutes les nouvelles recrues dans cette insertion à ce poste? Ce phénomène touche même les directions expérimentées dont certaines envisagent d'abandonner (Fortin, 2006). Comme la direction administrative et pédagogique de l'école québécoise ne peut pas tolérer l'improvisation, l'insertion des nouvelles directions pose alors problème. Quel constat faisons-nous ici?

Depuis quelques années, la gestion scolaire concerne trois grands axes d'orientation. En premier lieu, la décentralisation qui instaure le partage de responsabilités et de compétences entre les divers acteurs du système scolaire et modifie, de ce fait, les rapports de la direction avec les personnels scolaires, les parents et les élèves. Deuxièmement, lié étroitement à cette décentralisation, le concept d'imputabilité prend place et échoit à toute direction d'établissement. Troisièmement, de par l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite propre à chaque établissement, la gestion scolaire se doit dorénavant d'être participative, voire partenariale (St-Pierre, 2006, p. 6).

Le rôle de la direction s'en trouve élargi et le gestionnaire doit disposer de moyens et des capacités pour mobiliser cette participation et maintenir le partenariat. En cela, il est dans l'intérêt des commissions scolaires de faire vivre une insertion professionnelle harmonieuse aux nouveaux venus dans le réseau.

1.3 Mes besoins de formation continue

Dans l'optique de gérer ma propre formation continue, je me suis inscrit au DESS en administration scolaire comme agent de changement contrairement à l'agent du statu quo. C'est aussi un défi personnel en matière de persévérance scolaire et d'ambition mesurée face à la complexité d'une tâche qui m'interpelle, celle du gestionnaire scolaire. Finaliser la formation de deuxième cycle par une Maîtrise en éducation est un défi personnel consolidant ma réorientation de carrière.

En tant qu'aspirant au poste de direction, je sais que la nomination à la fonction de direction d'établissement implique une reconnaissance des compétences acquises, soit au cours des activités de formation, soit dans l'exercice de diverses fonctions en milieu de travail. À cet effet, est-ce que je maîtrise maintenant et pour toujours l'ensemble de ces compétences requises à l'exercice de cette tâche? Je crois qu'il appartient à chaque nouvelle direction de prendre l'initiative d'approfondir ses compétences pour mieux répondre aux exigences de l'action et aux difficultés inimaginables tout au long de cette carrière qui commence.

Pour toute nouvelle direction, les problèmes à résoudre ne sont pas isolés les uns des autres. Pour répondre à mon besoin de formation continue, il m'a semblé utile de choisir un modèle d'analyse qui permet de voir les relations des problèmes entre eux. Fortin (2006) a illustré ces problèmes en les classant sur un schéma de six dimensions : dimension éthique (le devoir), dimension relationnelle (le bien-être), dimension théorique (le savoir), dimension technique (le savoir-faire), dimension politique (le pouvoir), dimension intentionnelle (le vouloir).

Une fois au poste de direction d'établissement scolaire, pour gagner sa crédibilité et pour être apprécié, je souhaite parfaire le développement de mes compétences dans un

environnement qui se trouve en changement perpétuel. Pour ce faire, cet essai m'a permis de mener une étude comparée de programmes de mentorat qui existe au Québec, au Canada et aux États-Unis pour accompagner les nouvelles directions d'établissement. Loin de moi, l'idée de classer les meilleurs programmes des moins bons. Cependant, cet essai propose, très humblement une recommandation générale en vue de l'esquisse d'un guide éventuel de consultation pour soutenir l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement scolaire. Les moyens d'action envisagés prennent en compte les prémisses (Fortin, 2006) qui définissent mes besoins de formation continue.

En aspirant à la fonction de direction d'établissement scolaire, des recommandations paraissent nécessaires afin de développer des compétences d'ordre : interpersonnelles de qualité, un leadership pédagogique, une vision inspirante du développement institutionnel et une grande préoccupation pour la gestion du changement. Se définir comme agent de changement et instigateur d'un projet rassembleur pour mettre en œuvre les grands principes du Renouveau pédagogique n'est pas une tâche facile à réaliser dans le contexte actuel. Il faut que je puisse me tenir informé des grands courants pédagogiques (DESS) et souscrire à une démarche de formation continue professionnelle tout le long de ma carrière. Se bâtir une crédibilité, avoir un bon réseau et savoir influencer son milieu en étant conscient de la complexité du travail à accomplir, autant d'atouts pour exercer un bon leadership et réussir une tâche aussi complexe et exigeante. Il faut beaucoup de détermination, de la passion, de la lucidité et de la volonté pour réussir.

Pour illustrer mes besoins de formation continue, le présent tryptique souligne l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Les savoirs dont j'ai besoin tiennent compte des quatre objectifs d'apprentissage que je compte atteindre.

Tableau 1
Tryptique de mes besoins de formation continue

Situation actuelle	Situation souhaitée	Savoirs dont j'ai besoin	Cadre théorique
Méconnaissance des programmes de mentorat destinés aux nouvelles directions d'établissement scolaire.	Me familiariser avec les programmes de mentorat qui existent au Québec, au Canada et aux États-Unis.	Insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement scolaire.	Fédération des commissions scolaires du Québec; Formations universitaires du Québec; Ministère d'éducation des provinces canadiennes et Systèmes éducatifs des 3 États américains; Hansford, B.C. & Ehrich, L.C. (2006); Hui, Y-C. (2006); Mitgang, L.D. (2007); Pelletier, G. (1999); Tooms, A. (2003); Young, P.G & Al (2005).
La littérature qui cible soit 25 (Univ. de Sherb., 2006) ou 37 (Gravel, 2006) capacités et compétences à développer pendant la formation des directions d'établissement scolaire.	Choisir parmi les capacités et compétences émises dans les écrits, celles qui correspondent à mes préoccupations administratives, pédagogiques et humaines comme futur gestionnaire du changement.	Compétences requises à l'insertion professionnelle pour devenir une direction efficace.	Brassard (2001); Collerette & Schneider (2007); Côté, (2005); Gravel, M. & al (2003); Lasnier (2000); Le Boterf (2003); MÉLS (2008); Reid (2002); Tilman & Ouali (2001); Université de Sherbrooke (2006).

<p>Une connaissance réduite des moyens d'intégration spécifiques à chaque organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux connaître le profil de la culture des milieux scolaires selon les programmes de mentorat. • Identifier les éléments favorables à l'intégration des nouvelles recrues. 	<p>Modalités d'intégration des nouvelles directions d'établissement scolaire.</p>	<p>Bachmann, K. (2000); Chapman (2004); Charuest, J.L. (2001); ENAP (2000); Marty, N. (1997).</p>
<p>Méconnaissance des guides et outils utilisés pour guider les futures directions d'établissement scolaire.</p>	<p>Émettre quelques recommandations en vue d'une élaboration éventuelle d'un guide de consultation en insertion professionnelle.</p>	<p>Connaissance des guides ou outils existants sur l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement scolaire.</p>	<p>Bossi, M. (2007); Daresh, J.C. (1993, 2007); Goddard & Hart (2007); CECM (1989); Lemoine, L. (2005); Andreani, P. & Al (2004); Michaud, G. & Al (2007).</p>

1.4 Mes objectifs d'apprentissage

Face à la problématique soulevée et à la mise en contexte de mon essai, les objectifs d'apprentissage visés sont :

1. Me familiariser avec les programmes de mentorat par une étude comparée.
2. Ressortir les compétences requises à l'insertion professionnelle à partir des écrits et de ces programmes.
3. Identifier les éléments favorables à l'intégration harmonieuse et les stratégies de gestion du changement des nouvelles directions d'établissement.
4. Émettre une recommandation générale issue des lectures précédentes comme élément à inclure dans une esquisse de guide éventuel de consultation en insertion professionnelle.

Ce guide sera constitué d'un outil simple et utile pour informer, d'une part, les nouvelles directions face aux attentes de l'employeur par rapport à ce poste, puis sécuriser les nouvelles recrues face aux surprises courantes sans détour et enfin, apporter un soutien vis-à-vis les diverses tâches à maîtriser sitôt la prise des fonctions, d'autre part.

Dans le chapitre qui suit, le cadre théorique expose les concepts-clés relatifs à l'insertion professionnelle, aux définitions de mentorat, mentors et mentorés, aux programmes de mentorat à l'étude, aux fonctions et rôles d'une direction d'établissement scolaire sans oublier les compétences à développer pour devenir une direction efficace dans la gestion du changement.

Cadre théorique

Selon les nouvelles exigences rattachées aux fonctions et aux responsabilités de la direction d'établissement, ses liens avec plusieurs autorités, et surtout des nouvelles façons d'agir et d'être, la profession de direction se dynamise et se rend de plus en plus complexe. À cet effet, la visibilité de la direction sera beaucoup plus grande, de sorte que ses aptitudes ou ses limites professionnelles, personnelles et relationnelles seront davantage perçues. Notre cadre théorique tient compte du modèle hexagonal de Fortin (2006) qui servira d'outil d'analyse de la situation de l'insertion professionnelle. 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. Aussi, notre cadre théorique englobera les concepts-clés, les lectures consultées en rapport aux programmes de mentorat des nouvelles directions d'établissement scolaire ainsi que les compétences à développer par une bonne direction et ses stratégies de gestion du changement dès son entrée en fonction. Dans un contexte d'évaluation permanente relative à l'école québécoise, le changement ne peut plus être seulement un objectif ou une ambition individuelle, il devient une modalité de gestion. Ainsi, les travaux de Collerette et Schneider (2007) donnent quelques pistes de solution pour réussir un changement collectif, en ayant une bonne analyse des acteurs, du système et des enjeux du pouvoir.

2.1 Les concepts-clés

Les concepts-clés qui suivent ont été choisis en raison des défis auxquels font face les nouvelles directions d'établissement pour accéder à ce poste. Sur ce, les épreuves et les difficultés spécifiques qui jalonnent leur parcours d'insertion professionnelle doivent être prises en compte ainsi que les mécanismes mis en place par les organisations afin de faciliter cette insertion de façon harmonieuse.

2.1.1 L'insertion professionnelle

Dans le domaine de l'éducation en particulier, l'insertion professionnelle est un processus qui commence à partir de la situation que vit un futur gestionnaire bien avant

sa prise de fonction en tant que direction, c'est-à-dire dans l'exercice de sa tâche comme enseignant. Pour Baillanquès et Breuse (1993), l'objectif premier de l'accueil doit être :

Mettre le nouveau venu à l'aise, lui faciliter le travail, lui apporter l'aide ou le conseil qu'il sollicite, lui faire sentir qu'il n'est pas un intrus mais un collègue à part entière avec lequel il va faire bon travailler, doit être l'objectif premier de l'accueil (p. 157).

Dès le début de carrière de la personne enseignante en tant que nouvelle direction, Lemoine (2005) lui prodigue quelques sages conseils d'observer, d'écouter et de s'appropriier le milieu, ses traditions et ses façons de faire pendant la première année d'exercice. Il ne faut pas oublier l'image que la future direction se fait d'elle-même, de la fonction de leader, de ses compétences et de ses intérêts. Comme le précise Fortin (2006) : « 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 » (p.16).

En général, l'insertion professionnelle se base en quatre parties fondamentales (Flahault, 2006) qui sont :

- La trajectoire à partir de laquelle il est facile de retracer le parcours réel, reconstruit ou anticipé, saisi dans la durée avant l'entrée en emploi.
- La formation qui se focalise sur l'articulation vécue ou anticipée, entre formation et insertion professionnelle à partir des populations plus spécifiques.
- L'activité, l'inactivité et la réactivité permettent la mise en concurrence pointue de l'insertion professionnelle, de la vie familiale et de la construction identitaire.
- Le métier peut être réalisé selon la tradition, l'adaptation ou l'innovation. Il y a des préoccupations sur les modalités d'entrée en emploi, les stratégies d'adaptation ou d'ancrage, le maintien en emploi voire à l'exclusion.

Sur ce, il faut illustrer la situation actuelle des directions d'établissement scolaire en ce qui a trait à leur insertion professionnelle et dégager des pistes d'action prometteuses pour faciliter cette insertion. Selon Lemoine (2005), la nouvelle direction

planche dans ses rôles de coordination, de gérance et vise à faciliter l'exercice de ses pouvoirs.

2.1.2 Le mentorat, les mentors et les mentorés

Présentement comme forme d'aide dans le domaine de la gestion, deux vocables sont à la mode et peuvent porter à confusion l'un vis-à-vis l'autre : le «coaching» et le «mentorat». Selon Amado (2004) :

Le coaching est un accompagnement visant l'amélioration de l'efficacité individuelle ou collective. Cette intervention porte rarement sur le perfectionnement de compétences techniques mais s'attache plutôt au développement du savoir-faire et du savoir-être dans diverses situations de travail relatives aux capacités du leadership (p.15).

Les habiletés d'animation du «coach» sont ici exploitées.

Le mentorat est aussi une forme d'accompagnement individuelle axé sur les besoins du mentoré. Les travaux de Houde (1995) et Mc Adam et Simpson (2003) définissent bien la démarche plus intimiste du mentor et du mentoré. Les explications qui suivent clarifient ces derniers termes.

2.1.2.1 Le mentorat

Le mentorat est une relation un à un qui repose sur l'encouragement, les commentaires constructifs, la franchise, la confiance mutuelle, le respect et la volonté d'apprendre et de partager. Cette relation s'établit entre un employé plus expérimenté (parfois un superviseur, mais pas nécessairement) et un employé moins expérimenté (un étudiant, par exemple) (référence : www.tbs-sct.gc.ca/index_f.asp, 2003).

Selon le guide pratique du mentorat du Gouvernement du Canada (2003), le mentorat fait partie intégrante du Programme de stagiaires en gestion et on devrait encourager les participants à profiter des conseils de gestionnaires expérimentés qui leur serviraient de mentors. Le mentorat est une relation d'aide et d'apprentissage entre une personne - le mentor - qui partage ses connaissances, son expérience et ses idées

avec une personne moins expérimentée - l'apprenti, le mentoré ou le protégé - qui est disposée à tirer profit de cet échange.

La nature de la relation varie selon le style personnel des partenaires. Idéalement, le mentorat devrait être un processus simple reposant sur le respect, la confiance et l'intérêt des deux partis. Les rapports entre le mentor et le mentoré devraient être basés sur des attentes réalistes, de part et d'autre, et pouvoir s'adapter selon les circonstances.

En somme, ces objectifs sont fructueux lorsque les styles personnels sont compatibles, sans être nécessairement identiques. Chaque parti doit également se sentir à l'aise dans la relation.

2.1.2.2 Le mentor

Le mentor est un « guide attentif et conseiller expérimenté » (Petit Larousse illustré 2008, p. 637). Selon Houde (1995), devenir mentor signifie servir de révélateur du rêve d'un protégé moins expérimenté qui, idéalement, a choisi ce senior dans un environnement, pour son expérience et son charisme et parce qu'il croit qu'il possède les aptitudes pour lui servir de modèle. Cette relation réciproque, d'abord spontanée et libre, qui s'installe entre le mentor et son mentoré, devient avec le temps une relation privilégiée qui favorise le développement personnel de l'apprenti sans privilégier la dimension hiérarchique mais plutôt la dimension assymétrique.

Le mentor peut être un universitaire, un entrepreneur, un cadre, un directeur, un chef d'équipe ou un professionnel. Les principaux éléments descriptifs du rôle complexe du mentor ont été énumérés par McAdam et Simpson (2003) tels que :

- Écouter : l'aptitude la plus importante du mentorat est celle d'écouter activement, patiemment et avec empathie.
- Bâtir la confiance : c'est la pierre angulaire d'une relation mentorale. Seul un climat de confiance permettra au mentoré de communiquer ses objectifs, ses craintes et ses

idées. En tant que mentor, il est important de garder la confiance du mentoré et de respecter ses promesses.

- Partager ses expériences, positives et négatives : le mentoré apprendra autant des échecs que des succès de son mentor.
- Donner une rétroaction constructive : discuter de ce qu'on observe, non de ce qu'on en pense; ainsi, la rétroaction ne deviendra pas une critique.
- Offrir des conseils et placer le mentoré face à des choix pour qu'il prenne des décisions : le mentor efficace pose des questions et fait des suggestions qui amènent le mentoré à prendre des décisions réalisables avec lesquelles il sera à l'aise.
- Initier le mentoré à de nouvelles situations et expériences : inviter le mentoré à des événements favorisant le réseautage, l'initier à des expériences de travail différentes ou simplement partager avec lui de nouvelles façons d'aborder les défis.
- Suivre les règles de conduite et le code d'éthique : il s'agit de la confidentialité, la vie privée, l'égalité, la responsabilité, les conflits d'intérêt et le professionnalisme.
- Être enthousiaste et profiter de l'expérience : plus le mentor investit dans la relation mentorale, plus le mentoré et celui-ci en retireront des bienfaits.

2.1.2.3 Le mentoré ou le protégé

Le mentoré peut être considéré comme apprenti au sens du Petit Larousse illustré (2008), « personne qui apprend un métier, qui est en apprentissage, personne encore peu habile, inexpérimentée » (p. 57). Il peut être un entrepreneur, un apprenti, un jeune professionnel, un nouvel employé ou un employé affecté à un nouveau poste, un employé en voie de promotion, un gestionnaire de la relève, une personne en transition de carrière ou un nouvel immigrant.

Le rôle du mentoré est autant, sinon plus important que celui du mentor. Selon McAdam & Simpson (2003), ses éléments descriptifs se rapportent à:

- Prendre une part active : le mentorat est principalement centré sur le mentoré, donc c'est sa responsabilité de travailler à la relation. Être proactif signifie également amorcer

le contact avec le mentor, participer activement aux rencontres et faire le suivi des suggestions du mentor.

- Savoir qui il est : avant de commencer le mentorat, clarifier où il en est dans sa carrière et où il veut aller. Identifier ce qu'il peut et ne peut pas faire; ainsi, il présente à son mentor une image réaliste de qui il est.
- Partager honnêtement : dire au mentor ce qui se passe réellement au travail et dans son propre esprit. Le mentor est plus efficace quand il comprend les véritables capacités, les limites et les rêves de son protégé.
- Poser des questions et écouter attentivement les réponses du mentor : le mentorat est l'occasion rêvée de demander tout ce qu'on veut savoir sur le travail et la carrière. Mais s'assurer, lorsqu'on pose la question, de bien écouter la réponse du mentor, qu'elle plaise ou non.
- Être préparé : faire ses devoirs entre les rencontres. Présenter au mentor des solutions possibles aux défis pour lesquels on souhaite de l'aide.
- Faire preuve de reconnaissance : le mentor donne de son temps et partage gratuitement son expérience. Remercier et faire preuve de reconnaissance pour l'aide reçue. Trouver des moyens d'aider le mentor à son tour.
- Apprendre et partager votre nouveau savoir : le meilleur moyen d'être certain de savoir quelque chose est de l'enseigner à quelqu'un d'autre. Être un mentoré ne vous empêche pas d'être aussi un mentor.
- Être enthousiaste et avoir du plaisir : le mentorat peut et devrait être l'une de vos plus belles expériences professionnelles.

2.1.3 Les programmes de mentorat

Un programme de mentorat sert à accompagner une recrue dans la prise en charge de son nouveau mandat pour l'aider à acquérir des compétences grâce à un modèle d'apprentissage individualisé. En favorisant la relation d'entraide entre le mentor et le mentoré, le programme encourage la croissance, les apprentissages et l'autonomie des individus. Dans cette optique, tout programme de mentorat conçu et implanté a pour

lignes directrices : l'analyse des besoins, le mandat, les objectifs et la clientèle visée, le design plus ou moins formel, les processus de recrutement, de sélection, de jumelage et finalement la mise en place d'un projet-pilote (Peoples, 2003). Cependant, les tâches et les responsabilités qui incombent à coordonner un programme de mentorat ciblent la gestion du programme, l'animation, le suivi, l'encadrement et l'évaluation (Morneau, 2003). Dans le guide de Fortin et Cuerrier (2003), l'évaluation d'un programme de mentorat se fait à partir des paramètres d'évaluation définis au départ comme : le fonctionnement efficace, les effets, les bénéfices, la satisfaction, etc. Cela fournit des données significatives pour permettre l'amélioration continue des programmes.

Dans le contexte de cet essai, il faut dresser les caractéristiques de chacun des programmes avant l'analyse. Les programmes de mentorat des commissions scolaires des grandes régions de Sherbrooke, Montréal et Québec montrent un intérêt pour la nouvelle génération de gestionnaires dans les établissements scolaires qui arrive mieux formée grâce aux exigences élevées vis-à-vis les formations adaptées aux programmes de maîtrise en gestion offerts par les universités. Aussi, la mise en place d'activités spécifiques de formation par les commissions scolaires et leur fédération favorisent sans aucun doute, l'appropriation rapide d'outils de gestion pertinents à l'accomplissement des tâches complexes liées à l'exercice de ses fonctions.

Pour le reste du Canada, la société devient de plus en plus diversifiée et multiethnique dans la majorité des grandes villes. Faut-il parler uniquement des politiques scolaires, de la reconnaissance des stratégies de différence et d'inclusion suggérées dans les programmes? En fonction de ce qui existe dans quelques provinces, les programmes de mentorat seront comparés en tenant compte des dimensions du modèle de Fortin (2006).

Aux États-Unis, la mise en place des programmes de mentorat dans différents districts scolaires pour accompagner les directions d'école dans l'exercice de leur

fonction a démontré une amélioration significative des résultats scolaires sur tous les plans comparativement aux organisations qui n'ont pas encore modifié leur pratique d'accompagnement afin d'harmoniser leur insertion à partir d'un plan de développement professionnel des directions d'école prêtes pour le 21^{ième} siècle (Mitgang, 2007).

2.1.4 La direction d'établissement scolaire

Il convient d'examiner les fonctions et les rôles définis dans la Loi sur l'instruction publique (LIP). Cette Loi stipule que : « le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école » (MÉLS, 2006, p. 34). Aussi, de manière globale, les enjeux incontournables dans l'exercice de la fonction doivent être orientés vers cinq options :

- l'établissement d'un mode de gestion par outils et plans rigoureux ou l'option pour la mise en action d'une organisation comme communauté d'apprentissages;
- l'appui sur les résultats de la consultation ou sur les compétences de chacun, des groupes et des réseaux pour les acteurs dans l'école;
- l'option pour un cadre de prescriptions claires ou le développement à partir des pratiques riches et porteuses;
- la garde des responsabilités de chacun dans un mode linéaire ou l'association de la complémentarité des compétences à la dynamique des forces en présence;
- la place de l'élève, son cheminement et sa réussite au cœur de la préoccupation de l'école ou la consécration à la gestion des choses.

De plus, pour devenir efficace, la direction d'établissement doit développer des compétences propres à ses fonctions. En nous basant sur le contexte de renouvellement des pratiques de formation et des exigences accrues dans l'exercice de cette profession, l'intérêt pour les compétences est devenu d'actualité, et va le rester indubitablement.

Par rapport au référentiel de compétences (Université de Sherbrooke, 2006) qui constitue la matrice du programme de formation continue des dirigeants scolaires du Québec, quatre grandes compétences essentielles sont à développer pour tout gestionnaire d'établissement scolaire efficace.

1. Exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée. Ce leadership mène à l'élaboration et à la réalisation de la mission de l'école qui découle d'une vision commune. C'est le cap à suivre, l'orientation à donner pour réaliser la mission de l'école.
2. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative. La gestion quotidienne de l'école assimilée aux activités réalisées dans le "feu de l'action", à l'ensemble des opérations nécessaires visant la réalisation des activités et leur régulation en lien avec la mission de l'école.
3. Mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement. Cette compétence a trait à la naissance du mouvement, aux gestes à poser et aux conditions organisationnelles à mettre en place pour susciter, d'une part, l'engagement et la mobilisation des personnes, tant à titre individuel que collectif, dans leur école, et, d'autre part, le partenariat avec la famille, la communauté et la société civile.
4. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous. Cette compétence correspond à la mise en place des dispositifs tant à l'interne qu'à l'externe, afin de favoriser l'atteinte de la mission de l'école, liée à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves.

Pendant la formation continue des directions d'établissement scolaire offerte à l'université de Sherbrooke (2006), force est de constater l'élaboration d'une échelle de développement des compétences qui correspond aux différentes étapes de progression dans les programmes d'études, du programme d'introduction à la fonction au profil exécutif ou de recherche de la fin de maîtrise en gestion de l'éducation. Il y a donc quatre niveaux distincts qui sont :

L'aspirant : c'est l'enseignant qui aspire à la direction d'école. Le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire vise à éveiller et à sensibiliser l'étudiant à la profession, et à l'aider à consolider son choix de carrière.

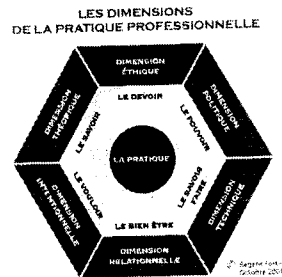
Le débutant : c'est le personnel de direction d'école et les adjoints qui débutent dans leur fonction. Le DESS les introduit à la profession afin qu'ils puissent acquérir rapidement les outils de base leur permettant d'appliquer les règles de l'art rattachées à leur fonction.

Le professionnel : c'est le personnel de direction d'école expérimenté. À ce stade, le DESS leur permet de consolider leurs acquis théoriques et pratiques au regard de leur traduction en savoirs d'intervention et de développement organisationnel.

L'expert : à ce niveau, c'est l'obtention de la maîtrise en gestion de l'éducation avec deux profils majeurs de sortie distincts et originaux : un profil « exécutif » réservé uniquement à des directions en exercice et un profil « recherche » caractérisé par des activités de proximité à la pratique de direction et des projets d'intervention. Les personnes en formation, constituées en réseau apprenant avec des pairs, partagent et développent leurs acquis théoriques et expérientiels pour le développement d'une expertise approfondie des modèles de pratique et d'organisation propres à l'éducation.

2.1.5 Les dimensions de la pratique professionnelle : le modèle de Fortin (2006)

La figure 1 illustre clairement les six dimensions du modèle hexagonal de Fortin (2006). Les explications sur chacune d'elles sont explicitées plus bas.



La dimension théorique réfère aux savoirs. Elle couvre l'ensemble des connaissances utiles à une direction pour accomplir sa tâche : savoirs en éducation, pédagogie, administration, psychologie et sociologie. Ce sont des savoirs issus de recherches et d'essais théoriques, codifiés et transmis par les institutions de formation, mais aussi des savoirs d'expérience tirés de la réflexion sur sa propre pratique et de l'observation du milieu de pratique.

La dimension éthique réfère aux devoirs. Elle expose l'ensemble des valeurs, des principes d'action et de devoirs auxquels toute direction d'établissement se réfère comme fondement de ses gestes : justice, équité, respect des droits des personnes. Avant tout, ces valeurs sont individuelles. Cependant, elles présentent une difficulté profonde à l'éthique par rapport aux gestes posés et jugés immédiatement sur la base du respect des exigences légales, sur la base de la loyauté envers l'employeur ou sur la base du respect d'une décision du conseil d'établissement. Des sentiments de fragilité (opposition aux supérieurs immédiats, conseil d'établissement et partenaires) et d'impuissance

(déresponsabilisation des subordonnés) peuvent être observés de temps en temps. Il faut noter qu'en l'absence de principes éthiques détaillés, les solutions deviennent politiques et elles viennent des supérieurs, si et seulement si, les situations de tension dégénèrent en conflits.

La dimension politique réfère aux pouvoirs. Elle vise les fondements du mandat de la direction d'établissement : provenance, but, limites et attentes. Son mandat est défini par la LIP qui en détermine les pouvoirs, les fonctions et les responsabilités, ainsi que les structures dont elle relève. En fait, la direction d'établissement tient son pouvoir de trois sources en même temps qu'elle est soumise au pouvoir de celles-ci : la commission scolaire et son directeur général de qui elle relève; le conseil d'établissement et les autres mécanismes de consultation et de participation de l'école; les élèves, le personnel enseignant et de soutien, les parents et la communauté à qui la direction dispense des services. Ces trois sources de pouvoir conduisent simultanément à des situations de tensions comme des conflits de travail, le changement de vocation ou de fermeture de l'établissement scolaire, ou la réorganisation des services aux élèves en difficulté. Entre autres, le cumul des attentes de ces trois sources de pouvoir, de même que l'urgence que chacun y met comme demandeur unique, augmentent la pression et alourdissent la tâche. À ce niveau de la gestion surgit une question sur la pratique quotidienne d'une direction : ai-je vraiment le pouvoir ou suis-je un simple exécutant au service des autres?

La dimension technique réfère au savoir-faire. Elle englobe l'ensemble des manières de faire, des procédures, des techniques et outils de gestion 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.

En matière de formation des directions d'établissement, le rapport entre la dimension théorique et la dimension technique pose problème. Les savoirs théoriques sont vus par les directions d'établissement comme abstraits, non pertinents, très éloignés de la réalité et peu utiles dans la pratique. La préférence va aux savoirs d'expérience accumulés par les directions plus expérimentées et transmis par l'accompagnement, le coaching, le mentorat et les groupes d'entraide.

La dimension relationnelle réfère au bien-être. Elle couvre la qualité des rapports qu'une direction d'établissement entretient avec les autres, l'image et l'estime de soi, le plaisir et le bien-être qu'elle ressent dans son travail. Ces rapports avec les autres peuvent être enrichissants, harmonieux et jouer un rôle très important dans la réussite de l'insertion professionnelle. Cependant, certains rapports peuvent être insatisfaisants comme : la hiérarchie et l'impersonnalité avec la direction générale et le personnel des services de la commission scolaire; la reddition des comptes qui est une forme d'évaluation qui demande beaucoup en énergie et en temps et qui rapporte peu dans la pratique; la perception de la direction par les enseignants comme transfuge passé du côté des patrons; la direction adjointe qui est considérée comme cadre de seconde classe, sans véritable pouvoir, sans participation et sans reconnaissance. C'est dire que l'image et l'estime de soi se bâtissent à travers les interactions avec les autres et la satisfaction à l'égard du travail lui-même. Ainsi, il se peut que sur la base de chaque jour qui passe, la direction se pose des questions sur ses compétences et ses capacités à faire ce travail.

La dimension intentionnelle réfère au vouloir. Elle rassemble les finalités, les buts et les objectifs qu'une direction d'établissement poursuit dans sa pratique. Ces intentions sont en même temps de l'ordre de la réalisation de sa vision de l'éducation et de son rôle et de l'ordre de sa réalisation personnelle. À son entrée en fonction, la direction a sa propre vision de l'éducation et de ses finalités, ses préférences pédagogiques et se donne un mandat qu'elle espère réaliser. Cependant, cette réalisation rencontre parfois des obstacles quand, par exemple, un employeur n'accorde pas

beaucoup d'importance à ce qu'elle pense et souhaite. Sur ce, peuvent surgir des tensions entre les intentions personnelles d'une direction d'établissement et le pouvoir des autres groupes (enseignants, parents, supérieurs immédiats), tensions qui deviennent parfois source de conflits interpersonnels. Fort heureusement, il arrive qu'il y ait harmonie, complémentarité, coopération et réalisation collective.

2.1.6 Les stratégies de gestion du changement

Dans ce contexte, intervenir dans une perspective de changement pour une nouvelle direction, c'est d'abord une question de sens, de stratégies et de processus. Aussi, gérer le changement, c'est se préoccuper d'une recherche d'interprétation, de compréhension et d'appropriation de nouveaux défis et enjeux proposés de la théorie à la pratique. La réalisation des conditions qui favorisent des transformations durables est exigeante et rigoureuse. Elle engage définitivement des résultats à court, moyen et long termes.

Pour ce faire, la gestion classique montre que dans un contexte d'accélération des changements et d'un degré d'incertitude croissant des marchés, de nombreuses organisations ont fait le choix de décentraliser une partie de la réflexion stratégique à leurs gestionnaires, afin de favoriser une certaine réactivité par rapport à leur environnement immédiat (Mintzberg, 1984).

Selon Collerette et Schneider (2007), la stratégie de gestion se rapporte beaucoup plus à réaliser l'évaluation du pilotage de changement qui est une étape centrale dans le processus de changement. Par rapport à chaque situation, le gestionnaire peut utiliser soit une approche directive, soit une approche participative. Autant une approche donnée peut se révéler efficace si elle est utilisée dans les circonstances pour lesquelles elle est appropriée, autant elle peut être inefficace et même dommageable si elle est utilisée dans les situations auxquelles elle n'est pas adaptée.

Ci-dessous, le tableau 2 présente l'arrimage entre la stratégie de gestion du changement et la stratégie de l'évaluation après avoir trouvé différentes réponses aux questions fondamentales que tout gestionnaire doit se poser avant d'aborder ou appliquer le changement : " Par où commencer? ", " Quoi changer et pourquoi? ", " Sur quoi et auprès de qui faut-il agir pour que le changement se produise? ", " Comment orchestrer les mesures? ", " Quel est mon rôle en tant que gestionnaire, dans tout cela? " (Collerette & Schneider, 2007).

Tableau 2
Stratégies de gestion du changement et de l'évaluation

Stratégies de gestion	
du changement	de l'évaluation
<p>Le gestionnaire fait appel à une stratégie participative pour procéder à la conception et à l'implantation du changement. Des partenaires externes et des clients sont associés à l'opération.</p>	<p>L'évaluation se fait de façon partagée. Le gestionnaire et ses partenaires externes ou internes conviennent des indicateurs principaux pour les besoins de l'analyse, procèdent conjointement à la collecte de l'information nécessaire et interprètent ensemble les résultats.</p>
<p>Le gestionnaire favorise une stratégie de consultation tout au long de l'implantation du changement. Sa démarche est bien transparente, mais il s'est réservé le pouvoir de décision à chacune des étapes.</p>	<p>C'est le gestionnaire qui assure l'initiative de l'opération : il détermine comment, quand et sur quoi l'évaluation sera menée. C'est également lui qui interprète les conclusions de l'exercice. Il associe cependant le personnel, en lui permettant d'exprimer ses réactions sur deux objets : le format de l'évaluation et ses conclusions.</p>
<p>La gestion du changement se réalise de façon directive. C'est le gestionnaire qui a assumé, seul, le pilotage complet de l'opération. Il se limite à informer le personnel et les partenaires de ses intentions ainsi que de la nature et du déroulement des différentes étapes.</p>	<p>L'évaluation se fait de façon centralisée. Le gestionnaire assume l'ensemble de l'opération. Il informe le personnel du format qu'il a choisi et des conclusions de l'opération. Il s'efforce d'en faire une situation d'apprentissage pour l'organisation.</p>

Selon eux, les stratégies de gestion du changement ciblent quatre grandes actions :

1. convenir des enjeux réels du processus de changement et en comprendre les mécanismes principaux ;
2. nommer les principaux facteurs de résistance au changement, s'il y a lieu ;
3. élucider les pistes prometteuses et les conditions de réussite au changement ;
4. arrimer au processus de changement, les modes de gestion y afférents par résolution des problèmes.

Pour ce faire, le gestionnaire doit se fixer des buts à court terme, vérifier constamment l'état des différents sous-systèmes de son environnement et corriger continuellement sa trajectoire : dévier, remonter, stabiliser, contourner, descendre, stabiliser à nouveau, etc. En somme, il doit se livrer à une série de micro-analyses, de micro-décisions et de micro-changements destinés à assurer une adaptation continue.

Dans le troisième chapitre, la méthodologie présente les lectures consultées, les modalités de collecte de données qui englobent les fiches de lecture, les grilles d'observation de chacun des programmes de mentorat puis une grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat selon les critères de Fortin (2006). La validation des informations est faite par la méthode de triangulation de Karsenti et Savoie-Zajc (2004) et les limites du rapport de lecture clôturent le chapitre.

Méthodologie

La recension des écrits a été faite à partir de trois moteurs de recherche : Google Scholar, Toile du Québec et Yahoo. Les bases de données regroupent Academic Search Complete (anglais, multidisciplinaire qui répertorie et indexe des titres périodiques 5300/9000 en texte intégral), Cairn (français, 115 titres de niveau universitaire en sciences humaines et sociales), Canadian Business Resource (bilingue, profils des administrateurs et des 50 compagnies les plus vues), EBSCO (multilingue, actes de conférence, articles de périodiques, bibliographies, documents de référence, études des marché, guides, monographies, profils de compagnie, programmes et curriculums, questionnaires, rapports de recherche, ratios financiers, synthèse, tests d'instruments de mesure), ERIC (bilingue, périodiques et documents, rapport de recherche, actes de conférence, thèses et mémoires, programmes, guides, thésaurus et couvre tous les domaines de l'éducation), Érudit (Québec, multidisciplinaire, périodiques, livres, thèses et documents divers en texte intégral), Repère (francophone, multidisciplinaire, articles de périodiques, pas toujours universitaires), Thèses Canada (bilingue, thèses et mémoires, Bibliothèque et Archives Canada à partir de 1965) et Wiley InterScience (anglais, multidisciplinaire, articles de périodiques).

Tenant compte de ce qui vient d'être dit, la comparaison des différents programmes de mentorat a été faite par une recherche bibliographique succincte en compilant les différentes bases de données respectives qui ont déjà été traitées, sous forme d'entrevues ou de publications. Le choix des lectures se rapporte à la qualité de chaque programme de mentorat en fonction de son organisation scolaire et de l'état ou de la province du pays d'origine. Les données de recherches quantitatives et les données de recherches qualitatives ont été combinées.

3.1 Les lectures consultées

Les lectures consultées sont le cœur de la méthodologie. Elle comprend une liste de références non exhaustive selon les concepts-clés et classée par rapport aux systèmes québécois, canadien et étatsunien (voir tableau 3).

Tableau 3
Lectures consultées

Concepts-clés	Québec et Canada	États-Unis
1. L'insertion professionnelle	Charuest, J.L. (2001), DISCAS (2000), ÉNAP (2000), Fortin, R. (2006), Fennel, H.A (2002), Flahault, E. (2006), Gravel, M. (2002), Lemoyne, L. (2005), Langlois, L. & Lapointe, C. (2002), Pelletier, G. (1999)	Alvy, H. & Coladarci, T, (1985), Daresh, J.C. (1997), Kaiser, J. (1995), Straub, J.T. (2000).
2. Le mentorat	Cuerrier, C. (2003), McAdam, D. & Simpson, C. (2003), Houde, R. (1995).	Clutterbuck, D. & Ragins, B.R. (2002), Klasen, N & Clutterbuck, D. (2002), Reeves, R. (2006).
3. Les programmes de mentorat et de formation universitaire	Fortin, J. & Cuerrier, C. (2003), Happi, B. (1997), Morneau, C. (2003), Peoples, A. (2003), Université de Sherbrooke (2006).	Daresh, J.C. (2007)
4. Les stratégies de gestion du changement	Brunet, L., Brassard, A. & Corriveau, L. (1991), Brassard, D. (1995), Tilman, F. & Ouali, N. (2001), Gendron, P.J. & Faucher, C. (2002), Collerette, P. & Schneider, R. (2007), Goddard, J.T. & Hart, A.C. (2007).	The Quick-Reference Handbook for School Leaders (2005), Strike, K.A (2007).

3.2 Les modalités de collecte de données

La collecte des données s'est faite à partir de plusieurs outils de recherche qu'offre le système Catalogue de l'UQO et les autres moteurs de recherche signalés plus haut. Les banques de données ciblent les concepts-clés. Des fiches de lectures découlent de l'analyse documentaire comme le présente Chaumier (1977) :

Document → Analyse → Résumé

Pour donner un sens aux données recueillies, l'analyse du document commence par la présentation des données et est suivie de l'élaboration d'une grille d'observation de chaque programme de mentorat selon les critères de Fortin (2006). Ensuite, suit la grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat examinés de façon holistique. Finalement, il faut organiser l'information en ordre chronologique afin de pouvoir construire le résumé.

Qui plus est, une analyse du contenu des fiches de lecture permet de faire ressortir les éléments nécessaires à la compréhension des différents programmes de mentorat en lien avec les concepts-clés à l'étude.

3.2.1 Fiches de lecture

En lien avec les objectifs d'apprentissage, les fiches de lectures sont montées selon la méthode Infosphère du Service des bibliothèques de l'UQAM. Chaque fiche de lecture tient compte des concepts-clé et renferme : la référence complète du texte (auteurs, titre et sous-titre, lieu et maison d'édition, date d'édition, nombre de pages, collection); sa localisation; le sujet; les mots-clés; une citation (guillemets et page de l'ouvrage où elle a été tirée); un résumé qui comprend la position de l'auteur, ses arguments, ses hypothèses, ses idées importantes, sa conclusion; les définitions à retenir et un commentaire. Le tableau 4 présente les grandes lignes d'une fiche de lecture.

Tableau 4

Fiche de lecture

Référence	
Localisation	
Mots-clés	
Citation	

Résumé	
Définition	
Commentaire	

3.2.2 Grille d'observation de chacun des programmes

En raison des objectifs d'apprentissage visés par cet essai, plus précisément l'objectif 1, chaque programme de mentorat a été observé à partir d'une grille d'observation individuelle (voir le tableau 5) selon les critères de Fortin (2006).

Tableau 5

Grille d'observation de chaque programme de mentorat selon les critères de Fortin

Dimensions	Programme de mentorat
Théorique (le savoir)	
Éthique (le devoir)	
Politique (le pouvoir)	
Technique (le savoir-faire)	
Relationnelle (le bien-être)	
Intentionnelle (le vouloir)	

3.2.3 Grille d'évaluation comparative des programmes

Une grille d'évaluation comparative (tableau 6) permet de comparer les programmes pour mieux ressortir les compétences requises à l'insertion professionnelle et les éléments favorables à l'intégration des directions d'établissement (objectifs 2 et 3). De plus, ces comparaisons soutiennent une recommandation générale en vue de l'élaboration éventuelle d'un guide de consultation en insertion professionnelle des directions d'établissement (objectif 4). Ce guide doit tenir compte des responsabilités de la direction définies par la LIP. Cette Loi stipule que la direction doit être « un leader pédagogique, politique et communautaire qui gère le personnel, les élèves et les budgets

en concertation avec le Conseil d'établissement de l'école sur lequel siègent les parents, les enseignants, le personnel de soutien et des représentants du milieu socioéconomique » (MÉLS, 2006, pp. 37-38). En même temps, il se peut que ce guide puisse s'appuyer aussi, à titre d'exemple, sur des critères relatifs à la pertinence des compétences recherchées par les commissions scolaires :

- Une excellente connaissance de la clientèle du primaire ou du secondaire.
- Un leadership mobilisateur, dynamique et innovateur.
- Une aptitude à gérer avec souplesse, respect et rigueur.
- Un sens de l'organisation et de la planification efficace.
- Une aptitude et une volonté de travailler en équipe à l'implantation de la réforme.

Tableau 6

Grille d'évaluation comparative des programmes de mentorat selon les critères de Fortin (2006)

Dimensions	Programmes de mentorat								
	Québec			Canada			États-Unis		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Théorique (savoir)									
Éthique (devoir)									
Politique (pouvoir)									
Technique (savoir-faire)									
Relationnelle (bien-être)									
Intentionnelle (vouloir)									

L'étude de trois programmes de mentorat pour chaque système éducatif permet de circonscrire l'analyse de cet essai et d'éviter une disparité notoire entre les systèmes éducatifs. Pour le Québec nous avons choisi les Grandes Régions de Montréal, Québec et Sherbrooke. Ensuite, pour le reste du Canada, il s'agit des provinces d'Alberta, de

l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Finalement, pour les États-Unis, nous avons ciblé la Californie, le Massachusetts et le Texas.

3.3 La validité des informations

Elle s'est faite à partir de trois modes de collecte des données sur les différents programmes de mentorat répertoriés en fonction du corpus relatif aux systèmes québécois, canadien et étatsunien. Plusieurs instruments sont comparés : les fiches de lecture, les grilles d'observation de chacun des programmes et la grille d'évaluation comparative de l'ensemble des programmes. La triangulation des méthodes de collecte des données classées et l'analyse comparée assurent la validité de la recherche (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

3.4 Les limites du rapport de lectures

Les limites de ce type d'essai sont de trois ordres. Tout d'abord, des données partielles par rapport aux objectifs visés ont été recueillies. Ensuite, notons le nombre restreint des lectures afin de mieux circonscrire l'analyse de cet essai. Par contre, cela a permis d'éviter une grande disparité ou une confusion dans la ligne conductrice des objectifs d'apprentissage qui s'appuient sur les dimensions du modèle hexagonal de Fortin (2006). Enfin, la confidentialité relative des programmes de certaines commissions scolaires où l'accès à leur contenu est limité a fait en sorte que le support de cet essai se rapporte exclusivement aux programmes qui existent et dont nous avons pu avoir une copie autorisée.

En somme, neuf programmes de mentorat relatifs à l'insertion professionnelle des directions d'établissement scolaire ont été retenus. Succintivement, trois au Québec (grandes régions de Montréal, Québec et Sherbrooke), trois pour le reste du Canada (provinces d'Alberta, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario) et trois aux États-Unis (Californie, Massachusetts et Texas).

Le quatrième chapitre présente la synthèse de lectures classées par concepts-clés et objectifs d'apprentissage.

Synthèse de lectures

Les lectures consultées sont triées et classées selon le contenu traité. Aussi, elles sont présentées sous forme de fiches de lecture qui à leur tour sont répertoriées chronologiquement et comme appendices en tenant compte des concepts-clés relevés dans le cadre théorique. Il s'agit de l'insertion professionnelle, du mentorat, des programmes de mentorat et des stratégies de gestion du changement. Ensuite, sont présentées les grilles d'observation de chacun des programmes de mentorat sur le modèle de Fortin (2006) et une grille d'évaluation comparative de ces programmes selon les critères de Fortin (2006). Finalement, la cohérence par rapport aux objectifs d'apprentissage et au cadre théorique d'une part et une recommandation générale consolident les balises de l'élaboration éventuelle d'un guide de consultation pour les nouvelles directions d'établissement, d'autre part.

4.1 Les fiches de lecture

4.1.1 Insertion professionnelle

Les fiches de lecture sur l'insertion professionnelle sont présentées aux appendices 1 à 12. Ce processus s'accélère lorsque le gestionnaire est nouvellement nommé à la direction d'établissement scolaire. Celui-ci se fait une image de son leadership, de ses compétences et de ses intérêts. Il appert que notre sélection a retenu 12 lectures dont huit pour le Québec et le Canada et quatre pour les États-Unis. Le contenu rappelle ce qu'est l'insertion professionnelle, la nouvelle prise de fonction qui constitue toujours un moment important de la vie professionnelle, les changements significatifs et multiples (statut, responsabilités, valeurs, métier), les compétences, les motivations, l'identité et la différence entre un "manager" et un "leader" par rapport aux caractéristiques, aux principes fondamentaux, aux attitudes et à l'interaction avec l'équipe-école, la communauté desservie et les autres partenaires. Ensuite, comme la tâche de la direction devient de plus en plus exigeante et complexe face aux transformations quotidiennes de la société, deux profils (antérieur et actuel) sont comparés. Le profil antérieur dit classique, ciblait les notions du gestionnaire comme développeur et bâtisseur, préoccupé par la rapidité d'exécution en utilisant efficacement les ressources

et le pouvoir de l'état et de sa propre autorité pour gérer le changement. Cependant, le profil actuel, dit du 21^{ième} siècle, présente le gestionnaire comme stratège, préoccupé par les besoins de la clientèle desservie en respectant sa diversité, soucieux de la qualité de services offerts et des coûts de l'efficacité, mobilisateur et pédagogue par rapport aux collaborateurs et partenaires face au changement à gérer (ÉNAP, 2006).

Dans cette optique de gestion du changement relative à l'insertion professionnelle harmonieuse de la nouvelle direction, Lemoine (2005) prodigue un sage conseil en tant qu'expert en éducation au Québec :

Sachez qu'il n'est pas sage d'arriver dans une école avec l'objectif de vouloir changer des choses rapidement. Au cours de la première année, marchez plutôt sur la pointe des pieds. Soyez présents pour observer, écouter, et vous approprier le milieu, ses traditions et ses façons de faire. Par la suite, vous pourrez mieux interagir. (p. 3)

Partant de ce conseil, il convient que la direction d'établissement soit issue du monde de l'enseignement. En effet, une fois l'enseignant nommé en direction, son expertise pédagogique devance largement ses forces administratives en tant que nouveau gestionnaire. Sans aucun doute, la gestion du système éducatif exige une activité relevant non seulement de la rigueur scientifique, mais de l'exigence de la pratique. La mise en place de différents programmes de mentorat internes ou de formations universitaires facilitant l'insertion professionnelle des directions d'établissement scolaire, avec ou sans expérience, démontre que ceux-ci sont caractérisés par cinq grandes actions : l'autonomie dans l'apprentissage, la maîtrise de l'analyse de pratique, la pratique de l'analyse critique et du raisonnement scientifique, l'acquisition des compétences en matière de travail d'équipe dans un contexte de changement et d'innovation (Daresh, 1997).

4.1.2 Mentorat

Les fiches de lecture sur le mentorat sont présentées aux appendices 13 à 18. Nous retenons que le mentorat est une relation d'aide et d'apprentissage,

d'encouragement et de partage entre le mentor et le mentoré (McAdam & Simpson, 2003). Le mentorat est conçu aussi pour répondre à la demande en matière de leaders scolaires expérimentés et talentueux à un moment où les nouveaux leaders scolaires croissent en nombre et où la planification de la relève et le partage de l'expertise par des leaders passionnés sont de plus en plus urgents. Nous avons trié et retenu six lectures dont trois au Québec et au Canada tandis que les trois dernières sont pour les États-Unis. Ce qui peut être retenu de toutes ces lectures se rapporte à la démarche d'établissement du mentorat, à la relation et au projet de mentorat.

Du point de vue de la démarche d'établissement du mentorat, chaque organisation cible un certain modèle de développement pour assurer une qualité et une efficacité des services relatives au leadership des cadres scolaires en devenir qui tient compte de leurs capacités et de leur croissance professionnelle à travers la métacognition, la participation, le brassage d'idées, le socioconstructivisme et les stratégies concernant le monde de l'éducation (Young & al., 2005). Aussi, nous savons que les cadres scolaires font face à des défis majeurs pour essayer d'identifier les méthodes efficaces pendant leur accompagnement, en combinant l'intérêt et les besoins des individus avec l'opportunité d'explorer et de refléter les idées et les capacités qui ont été identifiées par l'employeur comme étant bénéfiques dans leur rôle de leaders scolaires. En général, Klasen & Clutterbuck (2002) reconnaissent qu'il faut beaucoup d'effort pour réussir l'établissement de la gestion d'un programme de mentorat : « Concevoir et gérer un programme soutenu exige un investissement en préparation, en ressource et en support continuels pour tous les partis impliqués. Cependant, les bénéfices, particulièrement pour l'organisation, habituellement en valent la peine » [Traduction libre] (p. xii).

Quant à la relation mentorale, elle se définit comme suit : établir une relation efficace, partager le savoir, échanger et finaliser. La réussite d'une relation harmonieuse de mentorat est déclarée au moment où une équipe a progressé vers une relation mutuel-

lement forte, solide, aidante, réconfortante, sans inhibition, détendue, déterminée et confiante. Ainsi se dégage un cadre d'orientation en vue de faciliter les échanges et les discussions lors des rencontres entre le mentor et le mentoré. Ceux-ci vont se soutenir mutuellement afin de favoriser l'insertion et le développement professionnels du mentoré qui manifeste un besoin d'accompagnement afin d'optimiser le développement de ses compétences professionnelles. Force est de constater à ce niveau, une sagesse relationnelle selon Houde (1995) : « Seul celui qui se soucie de la réalisation personnelle et professionnelle de l'autre personne est un véritable mentor » (p. 66). En définitive, personne ne peut s'improviser mentor dans une relation mentorale donnée. L'expérience du mentor évoque le partage de son vécu, de ses connaissances et de ses idées avec une personne moins expérimentée voire moins intégrée qui veut participer à cet échange et en bénéficier (Happi, 1997, p. 33).

Du point de vue projet mentorat, le but ultime est d'amorcer des démarches d'accompagnement professionnel basées sur les besoins de l'organisation et du mentoré. Plusieurs activités vont être planifiées pour favoriser sans aucun doute la mise en place et la réussite de cette collaboration. Pour ce faire, ces activités sont prévues pour permettre des échanges fructueux ayant pour objectif le développement du plein potentiel et le développement des compétences du mentoré. Ensuite, elles vont favoriser une transition harmonieuse entre la formation initiale et la formation continue. En somme, ces activités vont développer l'autonomie, le sens de la responsabilité et de la persévérance dans une démarche réflexive qui privilégie la formation continue et qui facilite l'insertion à la culture de l'école. Le but ultime du projet mentorat est très significatif selon Houde (1995) : « Une stratégie d'intervention préméditée, organisée et planifiée ayant pour but de reproduire artificiellement la relation mentor-protégé, en vue d'obtenir les avantages » (p. 210).

En somme, concernant le mentorat, les lectures présentent dans l'ensemble, l'orientation qui englobe les rôles et les règles de fonctionnement entre le mentor et le mentoré, l'épanouissement du mentor et du mentoré en matière d'habiletés de

communication et de stratégies pour consolider une relation efficace et cordiale. Globalement, d'une institution scolaire à l'autre, d'un pays à l'autre et d'une province à l'autre, le mentorat permet une connaissance liée à la théorie, à la recherche et aux stratégies de pratique pour y générer des ressources appropriées, par conséquent, des ressources qui vont promouvoir la qualité des services de l'organisation.

4.1.3 Programmes de mentorat

C'est la partie la plus longue du manuscrit en raison du thème spécifique de l'essai. Les fiches de lecture relatives aux programmes de mentorat sont présentées des appendices 19 à 24. Ces programmes sont autant outils d'accompagnement, d'insertion harmonieuse des directions d'établissement scolaire dans l'exercice de leur fonction. Ils consistent parfois en programme de formation universitaire menant au DESS, parfois en programme de mentorat élaboré par une institution scolaire. Le programme de mentorat est un élément primordial de la stratégie de leadership qui permet aux directions d'établissement de bénéficier de l'appui dont elles ont besoin pour réussir dans leur rôle (Daresh, 2007) [traduction libre]. Notre sélection se limite à six lectures dont cinq pour le Québec et le Canada et une seule pour les États-Unis. L'analyse de ces lectures permet de se pencher sur la raison de ces programmes, la culture organisationnelle de chaque institution, la rétention du personnel cadre et l'évaluation du personnel.

Au sujet de la raison d'être de ces programmes, le passage au 21^{ème} siècle est marqué par des bouleversements politiques, sociaux et économiques qui touchent le monde de l'éducation. Dans ce contexte, le département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke (2006) a réalisé beaucoup d'innovations dans ses pratiques de formation dont l'intérêt pour les compétences est devenu d'actualité selon les recommandations du CSE (1991-1992) :

La conception du nouveau programme de formation des dirigeants de l'éducation a été un chantier collectif qui a mobilisé une très grande diversité d'acteurs et de partenaires associés à cette démarche. Cette dernière n'aurait jamais pu être réalisée sans un engagement significatif des uns et des autres. Pour les directions d'établissement, le référentiel de compétences qui constitue

la matrice du programme de formation se regroupe en 4 grandes compétences et 35 capacités ». (Université de Sherbrooke, 2006, p.16)

Ce genre de programme est répandu à travers certaines universités en Amérique du Nord afin de répondre aux besoins de plusieurs régions, commissions et conseils scolaires pour l'embauche systémique des directions d'établissement.

L'évolution accélérée des sciences et technologie exigent des individus une grande capacité d'adaptation pour faire face aux nouvelles réalités. Aussi, la mobilité des individus engendre la rencontre des cultures variées d'où une gestion de la diversité qui met en valeur la richesse des différences en tenant compte des tensions qui leur sont liées à travers le monde. Les attentes et les exigences fixées par le contexte d'exercice de la tâche de direction d'établissement, de son rôle ainsi que sur la définition de ses besoins en accompagnement et en soutien visent à guider le développement des compétences professionnelles des directions d'établissement tant en formation obligatoire qu'en formation continue pour relever les nouveaux défis que comporte la gestion des écoles, des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes tant au Québec, au Canada qu'aux États-Unis.

Il a été difficile d'avoir accès à ces programmes qui sont issus à l'interne, soient des districts, conseils et commissions scolaires. Aux États-Unis, il faut être membre de l'Association fédérale ou étatique des administrateurs scolaires afin d'accéder aux différentes données relatives à la direction scolaire. La consultation bibliographique n'est favorable que lorsque votre Université est affiliée à leur banque de données, ce qui n'est malheureusement pas le cas pour l'UQO. En Ontario, cela fait deux ans à peine qu'il existe un projet-pilote à Ottawa au Conseil d'éducation publique de l'Est de l'Ontario (CEPEO). Leur confidentialité est de rigueur par rapport à une consultation externe même si on conduit un travail de recherche universitaire. Il en est de même au Conseil catholique d'Ottawa. Seuls les programmes universitaires étalés sur les

différentes toiles de chaque organisation qui ont été accessibles consolident cet essai rapport de lectures.

Dans l'ensemble, la conception et l'élaboration des programmes de mentorat interne de type universitaire permettent aux gestionnaires de l'éducation de réaliser le plein potentiel de leur savoir-faire et d'investir dans le développement professionnel en transition de carrière (U. Sherbrooke, 2006). Il appert que les directions d'établissement ayant connu les programmes de mentorat ou la formation universitaire peuvent exercer un leadership stratégique sur une base de vision partagée, gérer l'école de façon efficace, proactive et participative, mobiliser le personnel et les partenaires pour réaliser la mission de l'école et assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous (MÉLS, 2008).

Du point de vue culture organisationnelle de chaque institution scolaire, le système des croyances, des valeurs, des manières de faire, de normes que constitue la culture d'un milieu est le résultat d'une mémoire collective, d'une pratique. Toute organisation apprend à travers ses réussites, échecs, adaptations successives par rapport à l'environnement et la recherche d'équilibre interne. C'est ainsi que se constitue une culture. La culture d'une organisation parle et il faut savoir décoder ce langage qui s'exprime par les références aux héros, par les mythes et les légendes racontés, par les lieux, les rites et les pratiques réglées. Cette culture s'exprime par les paroles des dirigeants car parler, c'est agir. En général, la réforme veut mettre l'école au centre du dispositif de l'action éducative pour qu'elle soit davantage le pivot de l'action communautaire dans son milieu et non un simple point de service de l'institution scolaire (Inchauspé, 2000).

Or, l'école que nous connaissons a besoin d'un projet collectif. Pour le faire exister, il suffit d'appliquer des règles, des normes, de faire dérouler des activités programmées. Le projet suppose une mobilisation collective dans laquelle il y a un

investissement des acteurs. Le type de gestion qui imprègne cette culture s'inspire des approches technocratiques ou bureaucratiques. La logique de ce système se résume dans des actions que le gestionnaire maîtrise bien parce qu'elles constituent la trame de ses journées (MÉLS, 2008) : prévoir, préciser, déterminer les processus, encadrer, dire comment il faut faire et contrôler les choses. Les améliorations attendues exigent une autre approche sans un changement magique. La dévolution des pouvoirs vers l'établissement scolaire entraîne les attitudes, les comportements et les systèmes d'action. Ainsi, il faut travailler à construire une nouvelle culture organisationnelle, car c'est une tâche immense pour répondre aux enjeux de l'heure.

La conception de la culture ne peut évoluer par décret. Il faut donc créer des conditions de construction d'une vision commune des évolutions de la société et des besoins individuels et de la communauté. Ce qui est discutable est que l'approche par compétences soit proposée de façon volontariste et que certaines décisions soient prises en tenant compte d'un improbable consensus (Inchaupé, 2000). Sur ce, le changement se joue dans la tête des acteurs, des enseignants, des élèves, des parents, des cadres et les autres partenaires. Une démarche volontariste ne peut que mettre en marche un processus de changement, instituer des lieux et des règles de débat et de décision. Tout dépend de l'adhésion des acteurs en inventant de nouvelles stratégies de changement, participatives et progressives, à la mesure des ruptures proposées par la direction d'établissement. Ce mode de gestion propre à l'école québécoise est admiré par le reste du monde selon Inchaupé (2000) :

Le mode de gestion qui a été valorisé dans notre système d'éducation a donné ce qu'il avait à donner : la mise en place rapide, et cela dans toutes les régions du Québec, de services éducatifs bien organisés répondant aux besoins de formation de grandes quantités de personnes. C'est un acquis extraordinaire qui fait l'envie de biens de pays. (p. 13)

L'école québécoise ne se réduit pas qu'à des règles, à des opérations codées ou à des individus. C'est un corps social qui a développé une culture et que c'est sur cette fondation que des changements significatifs doivent être reconstruits, s'il y a lieu.

Ces lectures soulignent un aspect important relativement à la rétention du personnel cadre, cela dépend des avantages qu'offre l'employeur. En mettant en place des jumelages et des réseaux de mentorat, l'organisation se donne des moyens de motivation et de développement de plusieurs de ses membres. Aussi, la mise sur pied d'équipes intergénérationnelles sur la base de la complémentarité des compétences permet de diminuer la lourdeur et la complexité de la fonction de direction. Ainsi, les jeunes veulent du temps pour leur famille et visent à équilibrer leur vie professionnelle et leur vie personnelle (Fortin, 2006). Faut-il développer des modèles organisationnels plus souples et moins envahissants qui leur permettent d'être présents dans leur famille, d'une façon satisfaisante? Leur demander de contribuer à développer ces modèles? Les plus âgés ont aussi besoin de travail à temps partiel ou à temps partagé quand approche la retraite. Le projet de retraite graduelle pourrait s'implanter en même temps que ceux du mentorat par exemple. Pourquoi pas? Ces pistes de solution ne signifient pas que toute dynamique conflictuelle entre les générations disparaîtra. Cependant, si elles sont prises en compte, elles peuvent contribuer au développement des personnes et de l'organisation pour des changements nécessaires par rapport au style de gestion qui tend vers l'émergence d'un dialogue intergénérationnel selon Reid (2002) :

Lorsqu'un gestionnaire plus âgé constate que les jeunes veulent participer aux décisions et débattre des enjeux qui les concernent, peut-il accepter de reconnaître ces demandes comme positives et les prendre en compte comme des facteurs de motivation? Il y a donc avantage à connaître ces différences entre les générations, à les reconnaître et à en favoriser l'expression. Ici encore, l'échange, le dialogue et une communication ouverte seront utiles. (p. 4)

Tout en travaillant dans le respect des différences, les membres du personnel peuvent donc collaborer le plus harmonieusement possible dans le cadre de leur fonction et au grand bénéfice de l'institution. Cependant, la mobilité des jeunes en direction est assez élevée. C'est une problématique importante parce que la stabilité d'une direction exerce ses effets sur la stabilité du personnel enseignant, le climat de l'école et la réussite des élèves. L'école actuelle est en profonde mutation et en même temps, le rôle

et les responsabilités de la direction d'établissement se sont modifiés en conséquence. L'employeur leur demande désormais d'être à la fois un bon gestionnaire et un leader pédagogique. Nous pouvons alors comprendre pourquoi les commissions scolaires au Québec ont du mal à recruter et à retenir des leaders en éducation (Howley, 2003). Il en est de même à travers les institutions scolaires du reste du Canada et des États-Unis. Cette multiplication des responsabilités et des tâches ainsi que le problème du temps requis pour effectuer le travail de gestion sont en croissance puisque les attentes en matière de reddition des comptes augmentent depuis quelques années. Ainsi, ce sont des éléments de contexte non pédagogique qui, pour une bonne part, contribuent au travail stressant qui amènent des directions à quitter. Néanmoins, pour pouvoir retenir les directions, les institutions scolaires mettent en place des structures d'encadrement viable (MÉLS, 2008) :

Ici, comme ailleurs, il n'y a pas de recette pour intervenir de manière efficace contre la mobilité du personnel de direction mais quelques ingrédients essentiels. Bien que toute forme d'assistance soit la bienvenue, un bon programme d'insertion et de soutien devrait : permettre au directeur débutant de développer et de demeurer centré sur une vision d'ensemble; permettre au directeur débutant un éventail très large de stratégies de soutien et d'accompagnement qui déborde le mentorat; être enchâssé dans la culture d'une commission scolaire plutôt que d'être offert à la pièce. (p. 3)

Grâce à ces interventions efficaces, les institutions scolaires sont en mesure de freiner la mobilité des jeunes en direction et en leur permettant de rester dans une structure organisationnelle qui peut leur offrir des occasions de développement professionnel et des formes de soutien et d'accompagnement tout le long des programmes de mentorat.

Du point de vue de l'évaluation des programmes de mentorat, nous abordons l'évaluation de sa propre pratique professionnelle comme une démarche inséparable du processus de professionnalisation de la fonction. À ce propos, Gravel et al. (2002) traite l'évaluation comme un processus d'amélioration qu'apporte la formation continue à l'évolution des compétences des directions d'établissement :

L'évolution des compétences suit un rythme formé d'allers-retours permettant la régulation, l'approfondissement et une plus grande maîtrise des compétences jugées, par les directeurs, comme fondamentales à la pratique professionnelle. De plus, la distribution même des compétences dans des strates retrouvant leur utilité selon la diversité et la complexité des situations, met en évidence que la formation a contribué à développer des compétences de haut niveau pour les gestionnaires. (p. 192)

De nombreuses directions d'établissement intègrent à leur pratique des aspects de l'évaluation en échangeant entre elles (établissement de réseau entre les directions en poste dans la même organisation ou différente à celle-ci) et en ajustant leur pratique professionnelle. Néanmoins, le recours systématique et rigoureux à l'évaluation favorise particulièrement une orientation judicieuse de parcours de formation continue, un accroissement de la pertinence des pratiques professionnelles, la mise en place des mécanismes d'analyse et de suivi permettant de prendre des mesures pour réduire l'écart entre les résultats souhaités et les résultats atteints.

4.1.4 Les stratégies de gestion du changement

Piloter le changement en tant que nouvelle direction d'établissement signifie la prise en compte des personnes, de leurs réactions, de leurs capacités d'innover ou de créer. Un changement collectif repose sur des efforts de dialogue et de communication francs et sincères à tous les niveaux. Il faut réfléchir sur les ruptures nécessaires, les gains potentiels et l'adaptation du changement aux différentes situations. Les fiches de lecture sur les stratégies de gestion ciblant prioritairement la gestion du changement pour toute nouvelle direction d'établissement scolaire se trouvent aux appendices 25 à 32. Nous avons relevé huit fiches de lecture. Gérer le changement est une préoccupation liée à l'interprétation, la compréhension et l'appropriation des enjeux et de nouveaux défis qui attendent la nouvelle recrue. Collerette & Schneider (2007) réitèrent des conditions fondamentales à respecter pour réussir une opération de changement par une nouvelle direction d'établissement, il faut : que le changement soit adapté au contexte et efficace, bien accepté des destinataires, bien implanté dans l'organisation, et à des coûts raisonnables.

L'initiation aux différents concepts liés à la dynamique du changement est fidèle à chaque organisation qui possède ses propres caractéristiques afin de faire le bon choix de stratégies de gestion. Notre sélection se limite à huit lectures dont six pour le Québec et le Canada et les deux autres pour les États-Unis. Il appert que ces fiches de lecture exposent des outils et des stratégies nécessaires qui permettent de répondre de manière réaliste aux préoccupations des gestionnaires ou des leaders scolaires. Les travaux de Zalesnik (1991) décrivent explicitement les profils d'un leader et d'un gestionnaire pour marquer la différence d'intervention respective face au changement à instaurer ou pas en direction d'établissement.

D'emblée, le gestionnaire analyse les problèmes et cherche à les résoudre. Ses outils de travail sont les processus et les méthodes de planification, d'organisation et de contrôle des activités. Il aime bien que les tâches soient bien définies et régulièrement évaluées. Il abhorre l'incertitude et l'improvisation. Son succès repose pleinement sur un travail acharné et son effort à réduire les conflits interpersonnels. Il privilégie la logique plutôt que l'intuition. Il apprécie la rationalité, la tolérance, la loyauté et l'effort déployé au travail (Zalesnik, 1991). Habituellement, le gestionnaire perçoit le leader comme quelqu'un d'irresponsable, impulsif et peu soucieux de la stabilité organisationnelle.

Le leader possède des orientations et des attributs différents. Il aime jongler avec les idées et les notions abstraites. C'est quelqu'un d'action, dynamique et créatif. Il aime les défis, se lance dans l'aventure et se laisse tenter par l'inconnu. Il a en horreur la routine et la monotonie. Il crée des visions, fixe des objectifs élevés et, en conséquence, s'intéresse davantage aux résultats atteints et à atteindre qu'aux règles ou procédures. En fait, il abhorre les règles bureaucratiques, car ces dernières n'ont pas été rédigées pour sa vision d'avenir mais pour celle du passé. À son tour, le leader perçoit le gestionnaire comme un technocrate sans imagination, davantage soucieux de l'ordre que de l'innovation (Zalesnik, 1991).

Force est de constater, après exposition de ces deux profils, si un leader est nécessairement un gestionnaire ou un gestionnaire est un leader? Gérer et mener font sans aucun doute référence à des orientations et des intérêts différents, bien qu'il soit souhaitable de retrouver après réflexion, ces deux dimensions sur l'action du personnel de direction. Sur cette assertion, chaque direction peut mobiliser et responsabiliser le personnel, identifier les objectifs à atteindre, améliorer la qualité des services offerts, accroître l'efficacité du personnel afin que tous soient des leaders et, développer les compétences et les modes de gestion propices à l'introduction des changements dans une école en mettant en place par exemple des projets innovants fidèles à la mission de l'école qui assure la formation des élèves dans tous les plans de la vie (MELS, 2008).

4.2 Les grilles d'observation et d'évaluation comparative

Deux types de grilles ont été utilisés dans le présent essai : une grille d'observation par programmes de mentorat (Québec, Canada et États-Unis) et une grille d'évaluation comparative selon les critères de Fortin (2006).

4.2.1 Grilles d'observation des programmes de mentorat sur les critères de Fortin (2006)

La recherche documentaire a permis de trier sur le volet, neuf programmes de mentorat sur l'insertion professionnelle des directions d'établissement scolaire parmi tant d'autres au Québec, au Canada et aux États-Unis. À partir du modèle hexagonal de Fortin (2006), nous avons coché, s'il y a lieu, les six dimensions (théorique, éthique, politique, technique, relationnelle et intentionnelle) contenues dans chacun des programmes de mentorat étudié tout le long de cet essai.

4.2.1.1 Programmes de mentorat au Québec

Au Québec, l'intérêt suscité par le rôle nécessaire que jouent les directions d'établissement scolaire dans la restructuration du système éducatif est resté constant au cours de ces dernières années. La mise en place de la LIP par le MÉQ (1999) a montré

que la tâche de direction d'établissement devient de plus en plus complexe. Aussi, face au départ massif à la retraite de certaines directions expérimentées, une préoccupation majeure soulève quelques questions et sollicite la conduite de travaux relatifs aux difficultés rencontrées par leur remplacement accéléré. Ainsi, les conditions d'emploi des leaders scolaires des différentes commissions scolaires stipulent l'obligation de formation du DESS en administration scolaire et marquent l'importance de la formation continue pour le personnel de direction. Un cadre de référence guidant la formation obligatoire et continue des directions d'école d'une part et, orientant les pratiques de soutien et d'accompagnement en phase d'insertion professionnelle dans le développement des compétences d'autre part, est proposé par le CSÉ (1991-1992). Le tableau 7 montre que les programmes de formation offerts dans les universités ainsi que les dispositifs mis en place pour la formation, le soutien et l'accompagnement dans les commissions scolaires sont fidèles aux dimensions de Fortin (2006) et au cadre de référence du MÉLS (2006).

Tableau 7

Programmes de mentorat au Québec répondant aux dimensions de Fortin (2006)

Dimensions	Montréal	Québec	Sherbrooke
Théorique	√	√	√
Éthique	√	√	√
Politique	√	√	√
Technique	√	√	√
Relationnelle	√	√	√
Intentionnelle	√	√	√

Ainsi, les programmes consultés proviennent des grandes régions de Montréal, de Québec et de Sherbrooke dont les adresses respectives sont: www.fse.uqam.ca; www.fse.ulaval.ca et www.fse.usherbrooke.ca .

4.2.1.2 Programmes de mentorat du reste du Canada

Tableau 8

Programmes de mentorat du reste du Canada répondant aux dimensions de Fortin

Dimensions	Alberta	Nouveau-Brunswick	Ontario
Théorique	√	√	√
Éthique	√	√	√
Politique	√	√	√
Technique	√	√	√
Relationnelle	√	√	√
Intentionnelle	√	√	√

Ainsi, les programmes consultés au tableau 8 proviennent des Universités de l'Alberta (www.csj.ualberta.ca) et du Nouveau-Brunswick (www.fed.umoncton.ca) Cependant, pour l'Ontario ce sont les programmes élucidés par l'Ontario Principals Council. Pour les Conseils scolaires public et catholique à Ottawa par exemple, les programmes sont en développement et restent confidentiels. Tous ces programmes répondent aux politiques et objectifs de l'Association canadienne des directeurs d'établissement scolaire en arrimage aux critères de Fortin (2006). La stratégie sommaire consiste à attirer et retenir la crème des enseignants au poste d'administrateurs scolaires par l'accompagnement et le support des nouveaux ou aspirants leaders scolaires par les pairs expérimentés, voire par la formation universitaire, et par conséquent, envisager d'améliorer la qualité de leadership dans les écoles canadiennes.

4.2.1.3 Programmes de mentorat aux États-Unis

Tableau 9

Programmes de mentorat aux États-Unis répondant aux dimensions de Fortin

Dimensions	Californie	Massachusetts	Texas
Théorique	√	√	√

Éthique	√	√	√
Politique	√	√	√
Technique	√	√	√
Relationnelle	√	√	√
Intentionnelle	√	√	√

Le tableau 9 illustre les contenus des programmes consultés proviennent du Sud de la Californie dont la méthodologie avait impliqué 40 districts scolaires. Ensuite, le Massachusetts Secondary School Administrators Association, Inc., présente un programme comme composante essentielle dans le plan du développement professionnel de ses nouvelles directions. Le Texas Association of School Administrators complète le tableau en tenant compte des travaux de Daresh (2007). Il appert que sans une direction efficace, il n'y a pas d'école efficiente ou de qualité dans le respect des objectifs communs de la National Association of Secondary School Principals et la National Association of Elementary School Principals qui répondent globalement aux critères de Fortin (2006).

Depuis ces deux dernières décennies, ces programmes rassurent toute nouvelle direction qui doit faire face aux réalités d'un premier emploi avec une certaine dose de confiance en soi et de compétence. Les conseils du mentor ciblent beaucoup plus les procédures, les tâches managériales et techniques comme le budget, le calendrier, les TIC, l'évaluation du personnel, la collaboration des parents et d'autres tâches administratives. Sans aucun doute, l'emphase sur ce type de mentorat a toujours été une police d'assurance pour le lancement d'une nouvelle carrière. Pour le mentoré, la peur traditionnelle à propos de ne pas survivre comme direction dès la première année a été grandement réduite en ayant accès aux bons soins d'un collègue qui veut partager son expertise en répondant franchement à la question " Comment faire ? ". Ainsi, la relation mentorale va mettre en place des discussions sur la résolution de problèmes, le transport, le budget et la sauvegarde de ses atouts. Cette assistance du mentoré par le mentor porte

une attention particulière sur ce qui compte réellement pour la nouvelle direction d'établissement afin d'augmenter le taux de réussite des élèves. En dehors des tâches managériales, nous retenons aussi que ces programmes ont été élaborés pour aider des administrateurs inexpérimentés à développer leur leadership pédagogique.

4.2.2 Grille d'évaluation comparative selon les critères de Fortin (2006)

Le tableau 10 montre clairement la constance qui existe entre les différents programmes consultés au Québec, au Canada et aux États-Unis par rapport aux critères de Fortin (2006). Dans l'ensemble, toutes les dimensions sont perçues comme nécessaires pour l'exercice ou le rôle de l'aspirante ou la nouvelle direction d'établissement scolaire. Ce qui illustre l'ampleur des responsabilités que doit assumer tout leader scolaire pleinement conscient dans cette situation : savoir, analyser et interpréter la réalité de son milieu, analyser sa progression professionnelle, comprendre toutes les dimensions de l'organisation scolaire, développer toutes les compétences requises par l'employeur et agir avec cohérence à cet égard www.usherbrooke.ca/gef/notreapproche/capcompetences.html .

Tableau 10
Comparaison des programmes de mentorat

Dimensions	Québec	Canada	États-Unis
Théorique	√	√	√
Éthique	√	√	√
Politique	√	√	√
Technique	√	√	√
Relationnelle	√	√	√
Intentionnelle	√	√	√

4.3 La cohérence par rapport aux objectifs d'apprentissage et au cadre théorique

Découlant de la problématique de cet essai, le Tableau 1 (p. 13) montre une symbiose entre les besoins de formation continue (insertion professionnelle, compétences requises à l'insertion professionnelle d'une direction, modalités d'intégration de nouvelles directions, connaissance des guides ou outils d'insertion des directions) et le cadre théorique qui englobe les éléments de réponses aux préoccupations soulevées au chapitre 1. Le cadre théorique montre en profondeur ce qui a pu étoffer la recherche clarifiant les exigences de toute organisation scolaire alignée sur des valeurs qui lui permettent de se démarquer des actions dynamiques concrètes et novatrices auprès des administrateurs en fonction et lors du recrutement des nouveaux. Ainsi, force est de constater que chaque organisation possède ses propres caractéristiques pour faciliter l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement scolaire de façon harmonieuse, mais partage, en commun, la nécessité d'accompagner ces recrues.

4.4 Esquisse d'un guide éventuel de consultation pour les nouvelles directions

À la lumière du cadre théorique et de la synthèse des lectures, nous sommes en mesure d'émettre pour le moment une recommandation générale concernant l'insertion professionnelle des directions d'établissement scolaire. Pour toute nouvelle direction d'établissement scolaire quelque soit le nombre d'années d'expérience, nous suggérons la lecture de six ouvrages pertinents :

1. *Un instrument pour accompagner les nouvelles directions d'établissement scolaire*. Lemoine, L. (2005).
2. *Débuter en direction d'école*. De la Cruz, M. & Lozano, J.F. (2006).
3. *Devenir chef d'établissement scolaire*. Pulsecki, J-M. (2008).
4. *The Arrival of a new Principal; Reactions of Staff*. Daresh, J.C. (1993)
5. *A practical Guide for Principals*. The Quick-Reference Handbook for School Leaders (2005).

6. *Are You Sure You're the Principal? A Guide for New and Aspiring Leaders.*
Villani, S. (2008).

De ces ouvrages, nous retiendrons certains éléments susceptibles de guider les aspirants et les nouvelles recrues à un poste de gestionnaire d'établissement scolaire. Le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement peuvent offrir des points de repère ou balises qui doivent : déterminer les compétences requises dans l'exercice de la fonction à partir des cursus qui visent l'acquisition d'une large palette de connaissances et le développement de compétences de sorte que les personnes y ayant cheminé pourront gérer le changement en éducation et réussir à se réaliser dans des parcours professionnels.

Le cinquième chapitre compile le bilan des apprentissages réalisés tout le long de l'essai.

Bilan des apprentissages

À partir de la synthèse des lectures consultées, la prise de contact auprès des autorités des commissions, conseils et districts scolaires, il appert que les quatre objectifs d'apprentissage majeurs ont été réalisés tout le long de cet essai : l'existence des programmes de mentorat, les compétences requises pour la nouvelle direction, l'identification des éléments favorables à l'intégration harmonieuse et les stratégies de gestion du changement de la nouvelle direction et la recommandation générale sur l'esquisse d'un guide éventuel de consultation pour l'insertion professionnelle harmonieuse des nouvelles directions d'établissement scolaire.

5.1 L'existence des programmes de mentorat

L'existence des programmes de mentorat à l'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement est propre à chaque organisation scolaire. La conception et la pratique du programme sont orientées selon les besoins de l'organisation scolaire en tenant compte des forces et des faiblesses de la nouvelle recrue face à la gestion administrative et du leadership pédagogique qui doivent convenir au profil recherché. Une fois engagée, la nouvelle direction se voit assigner un mentor expérimenté en administration scolaire, ayant déjà fait ses preuves au préalable, et qui va l'accompagner et pouvoir l'aider de façon réaliste comme gestionnaire afin de mieux diriger l'école et d'assurer la relève. Le travail de ce mentor vise à rendre la nouvelle direction autonome pour diriger son école, à développer une relation mentorale de confiance, à donner du renforcement et de la rétroaction, à donner du sens aux apprentissages réalisés, à valoriser la pratique professionnelle, à partager les ressources personnelles et professionnelles (Lemoine, 2005).

5.2 Les compétences requises d'une direction efficace

Les compétences requises d'une direction d'établissement efficace varient d'une organisation scolaire à l'autre, d'une province ou d'un état à l'autre. Cependant, les attentes restent à peu près les mêmes en matière de gestion administrative (planification, gestion, supervision, contrôle), de gestion pédagogique (partager, découvrir et

expérimenter des démarches vis-à-vis chaque programme, outils pertinents et stratégies d'animation pédagogique), de qualité de l'instruction véhiculée à l'école (encourager la réussite de tous les élèves) et de la communication à promouvoir au sein de l'école (éthique, humour, attitude constructive, usage des TIC). Dans le contexte de l'école québécoise, en dehors des compétences définies par le MÉLS (2008), la formation universitaire offerte aux aspirants ou aux directions d'école à l'Université de Sherbrooke (2006) dégage quatre compétences majeures : exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée; gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative; mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement; assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous.

Aux États-Unis (Daresh, 2007), cinq compétences essentielles ont été retenues : articuler un credo qui lie la parole à l'acte; évaluer la qualité du projet éducatif; engager et développer les forces en présence; faciliter et motiver le changement; équilibrer les exigences au leadership avec les attentes managériales. De manière générale, l'intérêt pour les compétences est devenu d'actualité dans toutes les sphères de la société humaine. Ainsi, la formation et l'accompagnement des dirigeants scolaires ne peuvent pas être épargnés du renouvellement des compétences de même que l'exploration de nouvelles pistes de développement professionnel tout au long de cette carrière. De même, le référentiel de compétences des directions d'établissement du MÉLS (2008) adopte une approche qui : prend partie pour le développement d'un savoir-agir pertinent en situation; s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des directions d'établissement et dans une approche de gestion intégrée de la fonction; vise la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente et cohérente selon les situations; établit explicitement les liens dynamiques entre les compétences (savoir agir), les situations professionnelles types et les résultats attendus. Nous comprenons par là que ce référentiel dégage les compétences requises afin de répondre aux exigences d'une pratique professionnelle efficace et pertinente en s'appuyant sur un curriculum favorable au développement des compétences.

5.3 Quelques éléments favorables à l'intégration harmonieuse et stratégies de gestion du changement des nouvelles directions

Selon les travaux de Daresh (2007), il existe trois éléments de base qui caractérisent le développement de carrière d'une nouvelle direction d'établissement. Tout d'abord, une insertion professionnelle cordiale qui recherche les voies et moyens d'éviter les échecs pour mieux réussir (adaptation initiale et confortable) comparative-ment à ce qui paraît délicat (sentiment d'être dépassé par les événements ou crise d'anxiété). Ensuite, la stabilité, une période caractérisée par le sens de la satisfaction personnelle et de la confiance en soi pour faire la tâche. Tout cela peut arriver quelque soit l'insertion professionnelle facile ou difficile. Enfin, la prise de risques ou non. À ce niveau du cycle, une nouvelle direction peut commencer d'assurer la conceptualisation de son rôle comme leader pédagogique (prise de risques) ou comme gestionnaire classique (éviter les risques). En définitive, l'analyse des travaux de Daresh (2007) confirme que l'insertion professionnelle des directions d'école est un processus d'apprentissage tandis que la différenciation des approches est un gage de réussite.

Pour assurer le changement inhérent aux pratiques de gestion nécessaires à l'établissement scolaire, la nouvelle direction doit se préoccuper du sens, des stratégies, du processus, de l'interprétation, de la compréhension et de l'appropriation des défis et enjeux en tenant compte des résultats à court, moyen et long terme. Dans cette optique, chaque organisation fait confiance aux gestionnaires dans le contexte d'accélération des changements et du degré d'incertitude des marchés en décentralisant une partie de la réflexion stratégique (Mintzberg, 1984). Les travaux de Collerette et Schneider (2007) répondent au questionnement de chaque gestionnaire dans le pilotage du changement à partir du tableau 2, page 32 : " Par où commencer? ", " Quoi changer et pourquoi? ", " Sur quoi et auprès de qui faut-il agir pour que le changement se produise? ", " Comment orchestrer les mesures? ", " Quel est mon rôle en tant que gestionnaire, dans tout cela? "

Ce questionnement guide systématiquement le gestionnaire vers la vérification constante de l'état de différents sous-systèmes de son environnement et corriger au besoin sa trajectoire pour une adaptation continue.

5.4 L'esquisse d'un guide de consultation en insertion des nouvelles directions

Le principal guide de travail d'une direction d'établissement est la direction elle-même. En tant que gestionnaire (planification, gestion, supervision, contrôle), ses responsabilités sont généralement bien assurées. La récension des écrits et des lectures consultées ont fait découvrir de nombreux programmes de formation universitaire ainsi que quelques guides ou instruments de gestion disponibles et régulièrement offerts par les commissions scolaires aux aspirants ou aux directions d'école qui répondent sans aucun doute à leurs besoins. En effet, pour rassurer et sécuriser les nouvelles directions d'école avant, pendant ou à la prise de leur fonction, l'esquisse d'un guide éventuel de consultation est une plus-value pour les nouvelles et les plus expérimentées en tenant compte de leurs préoccupations quotidiennes et futures sans omettre les valeurs et les croyances qui doivent inspirer chaque direction, à savoir : premièrement, se préoccuper d'aller chercher l'information dont elle a besoin et de se créer des réseaux internes et externes qui la soutiendront et l'alimenteront; deuxièmement, s'engager activement dans sa formation et y participer par sa présence active, par des lectures et par des travaux; finalement, prendre le temps voulu pour réfléchir à sa pratique, pour prendre une certaine distance par rapport à celle-ci et pour intégrer ses nouveaux savoirs dans sa pratique professionnelle.

5.5 La discussion relative au degré d'atteinte des objectifs

À la lumière de cet essai, le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage est assez élevé. L'existence des programmes de mentorat est spécifique à chaque organisation scolaire, les compétences requises d'une direction sont définies par la législation en vigueur de chaque province ou état. Quant à l'identification des éléments favorables à l'insertion des nouvelles directions, il est souhaitable de statuer sur des

préoccupations de gestion administrative, pédagogique, humaine et des stratégies de gestion du changement.

Seule l'élaboration du guide de consultation pose problème à date. Faut-il rédiger quelques recommandations ou publier carrément un guide de consultation? Comment coordonner la tête, le cœur et la main dans un guide de consultation pour les gestionnaires scolaires sans avoir été en poste de direction? La réussite de la première année en fonction est essentielle et préoccupante pour tout aspirant ou candidat à ce poste. Il aura à : apprendre à vivre avec l'isolement qui vient avec les rôles et responsabilité du poste; communiquer efficacement avec ses supérieurs et son personnel; surveiller sa santé physique et mentale. Toutes ces préoccupations constituent la gamme des expériences que toute nouvelle direction doit considérer avant le bilan de la première année de sa carrière.

5.6 Les points forts et les points faibles de la démarche

Le choix du sujet de cet essai concernant l'insertion professionnelle des nouvelles directions par rapport aux différents programmes de mentorat y afférents avait suscité un engouement des pairs qui étaient déjà en direction d'école et qui finalisaient le DESS en administration scolaire comme moi. Leur "feedback" avait renforcé l'intérêt de continuer dans cette optique. L'esquisse du guide éventuel de consultation pour les directions d'école était présentée comme objectif final et une valeur ajoutée pour le résultat définitif de cet essai que je peux inscrire comme point fort. Aussi, il faut ajouter la cohérence entre les besoins d'apprentissage qui est bien établie afin d'aboutir à un résultat pertinent. Finalement, les dimensions du modèle hexagonal de Fortin (2006), comme lignes directrices de l'analyse, ont mené à une validation et à l'évaluation comparative des résultats de l'essai.

La prise de contact au niveau des districts, commissions et conseils scolaires a démontré que chaque organisation faisait les choses à sa façon selon les règles qui

pérenisent sa culture organisationnelle. Il en va de même pour les programmes universitaires conçus pour le perfectionnement des aspirants ou des directions déjà en poste à travers tout le Canada. Ce ne sont pas toutes les universités qui offrent ce type de programme de formation des administrateurs scolaires. Ainsi, toute cette dispersion de programmes définit le point faible de cette démarche, il en est de même pour le guide qui propose quelques ouvrages jugés pertinents, mais qui est peu élaboré.

Conclusion

Cet essai sur *L'insertion professionnelle de nouvelles directions d'établissement scolaire : étude comparée de programmes de mentorat* a permis de comprendre à travers toute l'Amérique du Nord qu'en dépit de la diversité des systèmes éducatifs, la formation, l'accompagnement et les exigences requises pour tout gestionnaire scolaire se rapportent quasiment à une duplicité dans les attentes souhaitées de chaque institution tout le long de ce processus d'apprentissage. Il se dégage alors un besoin principal pour toute nouvelle direction d'établissement d'être accompagnée dans sa prise de fonction. L'appropriation de la culture et de la structure organisationnelles, l'acquisition des habiletés politiques et les capacités de gestion viennent après. Il en est de même pour l'accroissement des connaissances de base, l'intégration de nouveaux savoirs, la distanciation, le temps de réflexion, l'établissement des réseaux de partage et d'échange.

Les programmes consultés sont composés d'activités de perfectionnement et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement. Cet accompagnement vise l'aide à la réflexion et au soutien en face de certaines difficultés. Par conséquent, le jumelage d'une direction expérimentée (le mentor) avec une nouvelle direction (le mentoré) peut être envisagé. Aussi, les activités de perfectionnement peuvent porter sur le développement des compétences et l'enrichissement de la pratique professionnelle. La théorie se révèle peu utile si elle n'est pas liée à la pratique. Les compétences requises par la fonction de direction d'établissement sont de deux types : premièrement, les compétences liées à la gestion au sens administratif et managérial; deuxièmement, les compétences relationnelles, politiques et, celles liées aux connaissances et aux savoirs consolidant le leadership pédagogique.

L'esquisse d'un guide éventuel de consultation en insertion professionnelle des nouvelles directions doit être approfondie afin que nous apportions un plus dans cette démarche temporaire d'adaptation par rapport aux imprévus, aux échanges et à la mise en réseau. Néanmoins, bien que modeste, notre apport dans ce sens peut structurer

l'insertion professionnelle des aspirants ou de nouvelles directions avant, pendant et après leur prise de fonction.

L'évaluation des différents programmes de mentorat de notre essai a été conduite selon les dimensions de Fortin (2006). 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. Prises deux à deux, la dimension théorique et la dimension technique sont si éloignées l'une de l'autre qu'on ne distingue plus la pertinence des connaissances enseignées dans la pratique concrète. Quant à l'axe reliant la dimension éthique et la dimension relationnelle, on peut constater l'incohérence entre le discours sur les valeurs et les comportements. Force est de constater plus facilement les tensions entre les valeurs des uns et les comportements des autres. En même temps, l'axe reliant la dimension politique et la dimension intentionnelle démontre la divergence entre les intentions des directions d'établissement de celles de l'employeur. Le constat général est que ce soit au Canada, au Québec ou aux États-Unis, chaque programme de mentorat se moule fréquemment au modèle hexagonal de Fortin (2006). Les attentes et les exigences sont quasiment identiques d'un district scolaire à une commission scolaire ou un conseil, c'est la grande particularité entre les provinces du Canada et les trois États américains sélectionnés.

En dernière analyse, cet essai a soulevé quelques aperçus relatifs à l'établissement d'un point de départ en matière de recherche mentorale sur les nouvelles directions scolaires. Le point critique est que ceux qui prétendent être mentors de nouvelles recrues sont obligés d'être des guides qui doivent prendre des décisions basées sur ce qui doit être fait en réponse aux réalités et aux défis à relever. De même, pour ce genre d'accompagnement, il faut développer des capacités personnelles sans se contenter exclusivement de la liaison ou la recherche des réponses immédiates. Dans le futur, il faut prévoir des pistes possibles sans répéter le passé. Bref, ce que les mentors doivent

envisager est qu'ils ne soient pas simplement les répondeurs aux questions "Comment faire?" des tâches administratives, ils doivent être les guides aidant les nouvelles directions à apprendre comment penser différemment à propos de leur rôle.

Références

- Alvy, H. & Coladarci, T. (1985). Problems of the Novice Principal. *Research in Rural Education*, 3,(1), 39-47.
- Amado, G. (2004). Le coaching ou le retour de Narcisse? HEC. *Connexions* 81, 1.
- Andreani, P., Pinaud, F. & Barbier Ste-Marie, D. (2004). *Réussir son bilan des compétences*. Paris : Studyrama.
- Bachmann, K. (2000). *Équilibre travail-vie personnelle : mesurer ce qui a de l'importance*. Ottawa : Conference Board of Canada.
- Baillanquès, S. & Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débats dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Brassard, A. (2002). Quelles compétences pour l'avenir? *Le point en administration scolaire*, 4, (3), printemps, 14-15.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bournois, F., Chavel, T., & Filleron, A. (2008). *Le grand livre du coaching*. Paris : Eyrolles, Éditions d'organisation.
- Bossi, M. (2007). Evolutionary Leadership. *Leadership*, 36, (5), 32-34.
- Brock, B. & Grady, M. (2004). *Launching your First Principalsip: A Guide for Beginning Principals*. Thousand Oaks, CA: Corwins Press.
- Chapman (2004). *Recrutement, Retention and Development of School Principals*. Paris: IPE.
- Charuest, J.L (2001). *L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. Rapport final. Québec : Fédération des Commissions scolaires du Québec.
- Chouinard, M.A. (2002, 18-19 mai). Le cahier des charges des directeurs d'école. *Le Devoir*.
- Clutterbuck, D. & Ragins, B.R. (2002). *Mentoring Diversity. An international perspective*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann
- Cohen, N.H. (2000). *A step-by-step, Guide to Starting an Effective Mentoring program*. Amherst, MA: HRD Press.
- Cohen, N.H. (2001). *Assessment of Organizational Readiness for Mentoring*. MA: HRD Press.

Collerette, P. & Schneider, R. (2007). *Le pilotage du changement, une approche stratégique et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal (1989, décembre). Rapport sous la direction de Sylvie Glen-Bédard. Montréal : Bureau du développement et de perfectionnement, Service des ressources humaines.

Conseil supérieur de l'éducation (1991-1992). *Principes, valeurs et croyances influençant la gestion d'une école ou d'un centre. Vers un nouveau mode de gestion*. Québec : Gouvernement du Québec.

Côté, M. (2005, 11 octobre). Comment répondre aux générations X et Y ? *La Presse Affaires*, 8.

Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail. Un modèle de référence*. Charlesbourg, Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Daresh, J. C. (1993). The Arrival of a new Principal: Reactions of Staff. *American Educational Research Association, April*, Atlanta, GA.

Daresh, J.C. (2007). Mentoring for Beginning Principals: Revisiting the Past or Preparing for the Future? *Mid-Western Educational Researcher*, 20, (4), 21-27.

De la Cruz, M. & Lozano, J.F. (2006). *Débuter en direction d'école*. Lassay-les-Châteaux, France : Céline Lorcher/Adeline Guérin.

DISCAS (2000). *La compétence du superviseur. Dans le respect des politiques et de la convention collective en vigueur*. UQO, ADS-6123, p.122.

Durand, G. & Noyé, D. (2003). *Prendre une fonction de manager*. Paris : INSEP Consulting Éditions.

ÉNAP (2000). *Profil des compétences prioritaires pour les gestionnaires*. UQO, ADS-6123, p. 20.

Flahaut, É. (2006). *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Fennel, H.A. (2002). *The Role of the Principal in Canada*. Calgary, AB: Detselig Entreprises.

Fortin, J. & Cuerrier, C. (2003). *Évaluer un programme de mentorat*. Charlesbourg : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

- Fortin, R. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement. Recherche et développement. *Fédération québécoise des directions d'établissement*, 1, (janvier), 37 p.
- Foulard, F. (2007). *Se former au coaching*. Collection Lire Agir. Paris : Vuibert.
- Goddard, J.T. & Hart, A.C. (2007) School Leadership and Equity: Canadian Elements. *School Leadership & Management*, 27, (1), 7-20.
- Gravel, M., Ouellette, N. & Tremblay, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires*. Alma : Forgescom Éditeurs.
- Guay, M.M. & Lirette, A. (2003). *Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Rapport de recherche. Canada : Secrétariat du Conseil du trésor.
- Hansford, B. C. & Ehrich, L. C. (2006). The Principalship: How Significant is Mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44, (1), 36-52.
- Happi, B. (1997). *Conception et démarrage d'un programme de mentorat à DRHC, région du Québec*. Montréal : ÉNAP.
- Holland, W.R. (2006). *Selecting School Leaders. Guidelines for making tough decisions*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Méridien.
- Houde, R. (2000). Entre soutien et défi, sur fond de rêve de vie. Dans les Actes du colloque *Le mentorat et le monde du travail*, 17 p. Genève : Université de Genève.
- Howley, A. (2003). *Recruiting and Retaining Rural School Administrators*. ERIC Digest.
- Hui, Y.C. (2006). Preparation of School Principals: What is done for the Aspirants? Mémoire de maîtrise professionnelle, Hong Kong University. Document consulté le 12 avril 2009 de <http://sunzi.lib.hku.hk/hkkuto/record/B37269562>
- Inchauspé, P. (2000, 18 mai). *La réforme du curriculum, c'est aussi un appel à la réforme de la gestion*. Communication présentée au 2^{ième} Congrès annuel de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaires.
- Isabelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y. & Clarke, P. (2009). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, Vol.2, (1) 4, 20 p.
- Kaiser, J. (1995). *The 21st century Principal*. Mequon, WI: Stylex.

- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes. A Practical Guide to Successful Programs*. Burlington, MA: Butterworth-Heinemann.
- Langlois, L. & Lapointe, C. (2003). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Les Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Lasnier (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Le Boterf, G. (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Lemoine, L. (2005). Un instrument pour accompagner les nouvelles directions d'établissement scolaire. *Le Point en administration scolaire*, 8, (2), 24.
- Marty, N. (1997). *Directeur d'école, un métier de l'éducation*. Paris : Ellipses/éditions marketing.
- McAdam, D. & Cuerrier, C. (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Charlesbourg, Québec. : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- McAdam, D. & Simpson, C. (2003). *Former les mentors et les mentorés*. Charlesbourg, Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Michaud, G., Dionne, P. & Beaulieu, G. (2007). *Le bilan des compétences : regards croisés entre la théorie et la pratique*. Sainte-Foy, Québec : Septembre Éditeur.
- Ministère de l'éducation du Québec. (1999). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Formation initiale commune des membres du Conseil d'établissement. Cahier du participant*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

Mintzberg, H. (1984). *Le management au quotidien : les dix rôles du cadre*. Montréal : Agence d'ARC.

Mitgang, L.D. (2007). *Getting Principal Mentoring Right: From the Field. Perspective*. <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeTopics/EducationalLeadership/GettingPrincipalMentoringRight.htm>

Morneau, C. (2003). *Coordonner un programme de mentorat*. Charlesbourg, Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Noyé, D. & Chéreau, F. (2002). *Réussir les changements difficiles*. Paris : INSEP Consulting Éditeurs.

Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation, apprentissages dans l'action*. Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Peoples, A. (2003). *Concevoir et implanter un programme de mentorat*. Charlesbourg, Québec : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship.

Puslecki, J.M. (2008). *Devenir chef d'établissement scolaire. Découvrir un métier. Se préparer au concours*. Montpellier, France : Scérén APR.

Owen, J.M. & Rogers, P.J. (1999). *Program Evaluation: Forms and Approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Reeves, R. (2006). *What Every Rookie Superintendent Should Know: Surviving Year One*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 412 p.

Reid, A. (2002). *Les valeurs de la nouvelle génération : les défis de gestion associés à l'intégration des nouveaux employés*. Communication présentée au 4^e congrès de la Fédération des cégeps.

St-Pierre, M. (2006). L'importance de l'identification des nouvelles pratiques de gestion scolaire face au défi de l'actualisation des formations universitaires en gestion scolaire. *Le Point en administration scolaire*, 8. (2), 6.

Straub, J.T. (2000). *The Rookie Manager : A guide to Surviving your first year in Management*. New York: Amacom.

- Strike, K.A. (2007). *Ethical Leadership in Schools. Creating Community in an Environment of Accountability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- The Educational Alliance at Brown University. (2003). *Making the Case for Principal Mentoring*. Providence, RI: Author.
- The Quick-Reference Handbook for School Leaders (2005). *A Practical Guide for Principals*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tilman, F. & Ouali, N. (2001). *Piloter un établissement scolaire: Lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Tooms, A. (2003). The Rookie's Playbook: Insights and Dirt for New Principals. *Phi Delta Kappan*, 84, (7), 530-533.
- Université de Sherbrooke (2006). *Des compétences en action : référentiel des pratiques de formation pour des dirigeants de l'éducation*. www.usherbrooke.ca/education/gef/
- Villani, S. (2008). *Are You Sure You're the Principal? A Guide for New and Aspiring Leaders*. CA: Corwin Press.
- Waldron, P. (1996). Leadership and Management: Contrasting Dispositions. *The Canadian School Executive*, 16(3), 3-9.
- Wiersma, W. (1991). *Research Methods in Education*. Boston (MA): Allyn and Bacon.
- Wittaker, M. & Cartwright, A. (2002). *The Mentoring Manual*. Gower Publishing.
- Young, P., Sheets, J. & Knight, D. (2005). *Mentoring Principals: Frameworks, Agenda, Tips and Case Stories for Mentors and Mentees*. CA: Corwin Press.
- Zachary, L. J. (2000). *The mentor's Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zalesnik, A. (1991). L'absence de leadership et la mystique managériale. *Revue internationale de gestion*, 16, (3), 15-26.
- Zemké, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your Workplace*. New York: American Management Association.

Appendices

Appendices 1 à 12
Insertion professionnelle

Appendice : 1

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Alvy, H.B. & Robbins, P. (1998). <i>If I only Knew: Success Strategies for Navigating the Principalship</i> . Thousands Oaks, CA: Corwin, 194 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831. 9A59.1998
Mots-clés	Scolaire, États-Unis, administration, direction, gestion, organisation, école.
Citation	« J'avais beaucoup appris et travaillé plus dur pendant ma première année contrairement à ce que j'aurai pensé être possible » (p. 27). [Traduction libre]
Résumé	Cet ouvrage nous propose une information essentielle dont une nouvelle direction d'école a besoin en commençant son poste. On y trouve comment aiguiser ses habiletés dans la prise rapide de bonnes décisions sans hésiter. L'acteur peut développer une approche proactive, régler de petites préoccupations avant que celles-ci ne deviennent de gros problèmes. Plusieurs idées, stratégies et de mots de sagesse découlant des expériences pratiques vont aider la nouvelle recrue devant tout ce qui peut se présenter à elle comme : la gestion du temps en meilleur avantage, garantir le moral du personnel, solliciter le support de la communauté vis-à-vis de l'école, être le porte-parole de l'équipe-école, défendre les programmes, élaborer un protocole d'évaluation et d'orientation professionnelle du personnel et développer une relation forte et saine avec le personnel, se rendre visible et disponible vis-à-vis l'équipe-école, être un observateur et promouvoir la notion d'apprendre de ses erreurs tout au long de la vie. Ainsi, l'équipe-école (personnel, élèves, parents et la communauté) va pouvoir bénéficier de manière excellente du leadership pédagogique de la nouvelle direction.
Définition	Un " <i>buddy program</i> " est une activité d'orientation afin d'aider les nouveaux enseignants à apprendre les règlements et les programmes aussi bien que la culture de l'école et de la communauté.
Commentaire	Les auteurs ont pu réaliser cet ouvrage grâce à la candeur des commentaires de différentes directions d'école à travers et en dehors des États-Unis. Ces témoignages de directions d'école dans l'exercice de la première ou la deuxième année de service ont révélé leur anxiété et réflexions personnelles au sujet de leur prise de décision et de leur rôle. Ces commentaires honnêtes peuvent aider ceux qui aspirent au poste de direction d'école.

Appendice : 2

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Daresh, J.C & Playko, M.A. (1997). <i>Beginning the Principalsip: A Practical Guide for New School Leaders</i> . Thousands Oaks, CA: Corwin Press, Inc.,107 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831.92D27 1997
Mots-clés	Administrateur, administration, directeur, direction, école, États-Unis, gestion, leadership, principal.
Citation	« Lorsque je recrute une nouvelle direction, je m'attends que cette personne en charge dirige son école. Je n'ai pas de temps pour lui fournir un peu de coup de main » p. xi.. [Traduction libre]
Résumé	Ce guide présente un paradoxe dans le système éducatif américain. D'un côté, la recherche qui a été dirigée pour identifier pourquoi certaines écoles sont plus efficaces que d'autres a démontré de façon répétée que parmi toutes les variables qui font que certaines soient plus compétitives, il en ressort une majeure : le leadership de la direction d'école. Les bonnes écoles ont de bonnes directions. De l'autre côté, le rôle de la direction d'école est en train de devenir de plus en plus complexe et difficile chaque jour. Grande est la pression placée sur la nouvelle direction au quotidien. Ainsi, la nouvelle direction peut s'en sortir avec les outils nécessaires qui sont offerts dans cet ouvrage.
Définition	Les habiletés administratives d'une direction sont : l'analyse du problème, le sens du jugement, l'organisation, le leadership, la compassion, la prise de décision, le degré d'intérêt, la motivation personnelle, les valeurs, la gestion du stress, la communication orale et écrite, la gestion de conflits, l'astuce politique, la prise de risque et la créativité.
Commentaire	Cet ouvrage renferme beaucoup d'informations qui vont aider la nouvelle direction à survivre lors de sa première année de travail. De même, ce livre apporte des ressources utiles et nécessaires à la nouvelle direction pour s'épanouir dans sa nouvelle profession et devenir un leader fort et efficace. La nouvelle direction sera capable d'élaborer un plan pour faire face à diverses préoccupations avant que celles-ci ne deviennent problèmes.

Appendice : 3

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Daresh, J.C. (2002). <i>What It means to Be a Principal : Your Guide to Leadership</i> . Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc., 188 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831.92 D92.2002
Mots-clés	Gestion, directeur, école, administrateur, éducateur, enseignement, scolaire développement, leadership, vocation, Etats-Unis, orientation, professionnel, administration, leader.
Citation	« Le poste de direction était le moment lorsque sa vie devrait changer drastiquement. Cependant, franchement son voyage était seulement entrain de commencer » (p. 1). [Traduction libre]
Résumé	Ce guide nous pousse à prendre part du long voyage que toute nouvelle direction d'école compte réaliser pour devenir un leader efficace dans sa prise de fonction. Plusieurs facettes de la nouvelle carrière sont présentées : du questionnement d'être en direction, la découverte en quoi consiste le travail, l'arrimage entre le but et le plan personnel vis-à-vis la carrière réelle. En examinant une série de préoccupations critiques, on peut trouver son compte dans la prise de décision en tant que direction au jour le jour. Ces préoccupations sont : la différenciation administrative des vues, le rôle de la commission scolaire, les visions et les frustrations du leadership, la gestion des conflits, c'est quoi être le boss, les options concernant son développement professionnel.
Définition	Déléguer signifie qu'on ne peut pas être partout en même temps. Comme direction, on ne peut pas tout faire soi-même. Il faut assigner des tâches aux assistants, aux membres du personnel qui travaillent avec vous à l'école et qui peuvent présentement mieux faire certaines choses que vous.
Commentaire	L'ouvrage est un travail de perspicacité, d'action et de défi qui peut aider chaque direction dans la plus importante prise de décision de sa carrière. L'auteur contribue beaucoup dans la littérature exclusive en administration scolaire depuis ces 30 dernières années. Je ne peux pas passer sous silence son "best-seller" : <i>Beginning the Principalship</i> , publié par Corwin Press.

Appendice : 4

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	DISCAS (2000). <i>La compétence du superviseur. Dans le respect des politiques et de la convention collective en vigueur.</i>
Localisation	UQO. AT. Référence : cours ADS 6123 : Administration scolaire. Identité professionnelle et formation continue, p. 122.
Mots-clés	Attitudes, organisation, encadrement, pédagogie, motivation, structure.
Résumé	La compétence du superviseur se représente au lecteur sous forme de tableau dont les colonnes spécifiques renferment les notions fondamentales de pédagogie, d'encadrement, d'organisation et des attitudes. Ensuite, deux lignes du tableau divisées en deux autres lignes superposées, représentent respectivement d'une part, la structure (clarifier et contrôler) vis-à-vis la pédagogie (leadership et contrôle pédagogique), l'encadrement (qualité des exigences et fermeté), l'organisation (clarté des procédures, efficacité) et les attitudes (transparence, cohérence et maîtrise de soi). D'autre part, nous avons après la structure, la motivation (respecter et stimuler) vis-à-vis la pédagogie (dynamisme, souplesse), l'encadrement (support, équité), l'organisation (réalisme, consultation) et les attitudes (encouragement et tolérance). Ce qui fait un total de 16 compétences qui à leur tour sont très bien détaillées.
Commentaire	Ce tableau sur la compétence du superviseur présente en détail les 16 compétences de ce dernier qui constituent l'acte professionnel de la direction d'école par rapport à son discours (programmes, politiques, principes, règlements, code d'éthique) et les pratiques (réalités, perceptions, indicateurs, façons de faire, habitudes) dont le suivi rend les comptes devant les autorités scolaires, le conseil d'établissement et les parents d'élèves.

Appendice : 5

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	ÉNAP (2000). <i>Profil des compétences prioritaires pour les gestionnaires</i> .
Localisation	UQO. AT. Référence : cours ADS 6123 : Administration scolaire. Identité professionnelle et formation continue, p. 20-21.
Mots-clés	Caractéristiques, savoir-faire, savoir-être, savoirs, efficience, compétences interpersonnelles, compétences intellectuelles, compétences managériales.
Citation	« Un cadre déclare : "Je ne décide pas des problèmes : j'ai des gens qui font ça. Tout ce que je fais, c'est m'assurer que j'ai des subordonnés de qualité. S'ils ne se conduisent pas bien, je les change"» p. 85.
Résumé	Le profil des compétences prioritaires pour le gestionnaire de l'ÉNAP a été établi sous forme de tableau (six colonnes) qui englobe les caractéristiques (stratège, clientèle, efficience, mobilisation et pédagogie), les savoirs (environnement, culture générale, milieu, techniques de gestion), les savoir-être (éthique, sens de l'état, flexibilité, attitude de service, courage, connaissance de soi, maturité, sens des responsabilités, ouverture à l'apprentissage, autonomie, initiative, persévérance scolaire), les savoir-faire qui se répartissent en trois compétences complémentaires telles que : les compétences interpersonnelles (écoute, communication, approche concertée, médiation, négociation, conduite des groupes de travail); les compétences intellectuelles (imagination, créativité, jugement, analyse/synthèse, objectivité/rigueur, capacité de prévoir, capacité d'expression); les compétences managériales (polyvalence, gestion du contenu, la prise de décisions, sens politique, techniques d'évaluation, outils d'information et de gestion). En somme, toutes ces compétences peuvent interpeller n'importe quel type de gestionnaire. Les décideurs du système éducatif sont bien concernés aussi.
Commentaire	L'évolution du profil du gestionnaire marque une comparaison notoire entre le profil du gestionnaire des années 1960-1970 et celui actuel. Le profil antérieur ciblait les notions du gestionnaire comme développeur et bâtisseur préoccupé par la rapidité d'exécution et utilisant efficacement les ressources et le pouvoir de l'état et sa propre autorité pour réaliser les changements. Cependant, le profil du gestionnaire actuel le présente comme stratège, capable de mobiliser des partenaires et d'obtenir des consensus, préoccupé par les clientèles et respectant leur diversité, soucieux des coûts et de l'efficience, mobilisateur et pédagogue par rapport à ses collaborateurs et partenaires.

Appendice : 6

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Fennel, H.A. (2002). <i>The Role of the Principal in Canada</i> . Calgary, AB: Detselig Entreprises, 141p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831. 926C3 R65.2002
Mots-clés	Stratégies, tolérance, patience, sens critique, droit à l'erreur, écoute active, maîtrise de soi, sens de l'humour, savoirs, dialogue, point de vue, valeurs.
Citation	« Présentement, je pense que les collègues avec qui on travaille réellement méritent un leader duquel ils vont dépendre, et quelqu'un qui doit être leur modèle.» (p. 66). [Traduction libre]
Résumé	Cet ouvrage souligne des approches variées d'une recherche faite par des professionnels de l'éducation au sujet du travail sur le terrain des directions d'école à travers tout le Canada. Leur rôle suivi par un examen de leur apprentissage moussé par leur expérience constitue des chapitres enrichis par les notions du leadership au féminin et au masculin sans oublier le grave problème de la relève
Définition	La direction d'école est au cœur de l'action éducative. Elle est à la fois pédagogue, analyste, communicatrice et gestionnaire pour qu'il puisse exister une corrélation forte et positive entre la réussite scolaire et le mode de gestion scolaire.
Commentaire	Dans cet ouvrage, il se dégage la complexité du rôle de la direction d'école, l'exploration et la discussion de quelques dilemmes à propos de son travail au quotidien, de son leadership inclusif face aux problèmes culturels et ethniques des écoles urbaines.

Appendice : 7

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Fortin, R. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement. Recherche et développement. <i>Fédération québécoise des directions d'établissement</i> , 1, janvier.
Localisation	www.fqde.qc.ca/accueil
Mots-clés	Attitudes, ampleur, encadrement, lourdeur, organisation, pédagogie, tâche, motivation, structure, stratégies, moyens d'action, facteurs incitatifs.
Citation	«L'interaction est source de créativité et d'engagement et une condition essentielle d'apprentissage» (p 32).
Résumé	Ce travail de recherche avait été commandité par la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'écoles en visant l'insertion professionnelle harmonieuse de nouvelles directions et en dégagant les pistes d'actions prometteuses pour faciliter cette insertion. Cette recherche qualitative et quantitative a pu être réalisée grâce à la participation de 365/1000 directions et directions-adjointes de 1, 2, 3, 4 et 5 années d'expérience, ce qui marque vraisemblablement la durée fondamentale de l'insertion professionnelle en même temps que la durée de la formation universitaire obligatoire pour les nouvelles directions. Ce travail avait été complété par un document d'accompagnement qui fait état de compilation de toutes les réponses contenues dans les questionnaires reçus, des enregistrements des entrevues réalisées avec les directions d'école qui restent confidentiels et sous la responsabilité du chercheur. En somme, cette recherche se divise en 3 parties complémentaires : 1. Qui sont les nouvelles directions et que vivent-elles ? 2. L'analyse de la situation de l'insertion professionnelle; 3. Les pistes d'action (perspectives, champs et stratégies) et le modèle hexagonal d'analyse de la situation professionnelle (dimensions politique et intentionnelle, théorique et technique, éthique et relationnelle, vision globale de la pratique professionnelle) et les problématiques particulières.
Définition	<i>L'insertion professionnelle</i> est un processus d'apprentissage.

Commentaire	<p>L'insertion professionnelle des nouvelles directions est une situation préoccupante pour le système éducatif en général et pour la Fédération des commissions scolaires en particulier. Au fil des ans, le renouvellement des directions d'école pose des problèmes de recrutement, de sélection, de formation et d'encadrement et de rétention de cette relève. Une fois nommée, la nouvelle direction peut connaître toute une gamme de situations allant de l'enthousiasme à la déception, à l'épuisement et à l'abandon. Ainsi les résultats de cette recherche ont démontré que 30 % des répondants étaient «enthousiastes» et qu'à l'opposé, 30 % ont déjà remis plusieurs fois en question leur choix professionnel. Finalement, l'ensemble des groupes d'action centrale revendique non seulement l'amélioration des conditions de travail mais aussi la valorisation professionnelle et sociale des directions d'école qui assurent le suivi rendent des comptes devant les autorités scolaires, le conseil d'établissement et les parents d'élèves.</p>
-------------	--

Appendice : 8

Concept-clé : **L'insertion professionnelle**

Référence	Gravel, M. (2002). <i>Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets</i> . Thèse de Doctorat en éducation, Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 253 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB 2831.9 G73.2002
Mots-clés	Compétence, formation continue, directeur, établissement scolaire, école, évolution, permanence, profession, évaluation, administration.
Citation	« Une compétence est une capacité, une habileté qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction aussi bien que dans l'exécution d'une tâche. C'est la capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches de type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession » (p. 66).
Résumé	Dans la perspective socioconstructiviste du développement des compétences du directeur d'école, à partir d'une approche de formation continue, ce travail de recherche fait ressortir les améliorations que la formation continue peut apporter à la compétence professionnelle du directeur d'école, en plus de dégager les conditions favorables au développement de telles compétences. Le chercheur tient compte de la remise en question de l'école, de l'évolution du rôle du directeur, des connaissances sur la réussite éducative et de la complexité de sa fonction. Les objectifs visent à identifier les compétences principales issues des activités de formation : compétences d'ordre technique, relationnel, contextuel et symbolique. La collecte des données s'est faite à partir d'outils méthodologiques de nature qualitative et un questionnaire selon une analyse traitant les données sur trois grands mouvements : données préliminaires, données à caractère interactif et données transférables. Ainsi, les propos des directeurs et des intervenants ont permis de donner un sens à ces compétences émergentes de la formation continue.
Définition	La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles s'engage le directeur d'école en vue de développer sa compétence à guider et à coordonner les activités d'un établissement d'enseignement qui favorise la réussite de l'ensemble des élèves.

Commentaire	<p>Ce travail de recherche a pu apporter quelques éclaircissements sur l'évaluation d'une formation continue de type ouvert sur la codécision (intervenants, apprenants), le contenu des activités reliées dans leur application. Force est de constater que l'évolution des compétences suit un rythme formé d'allers-retours permettant la régulation, l'approfondissement et une plus grande maîtrise des compétences jugées, par des directeurs comme fondamentales à la pratique professionnelle. De plus, la distribution même des compétences dans les strates, retrouvant leur utilité selon la diversité et la complexité des situations, met en évidence que la formation a contribué à développer des compétences de haut niveau pour les gestionnaires actuels et futurs.</p>
-------------	---

Appendice : 9

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Langlois, L. & Lapointe, C. (2003). <i>Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion</i> . Montréal : Les Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 151 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2806 L33.2002
Mots-clés	Administration, école, éducation, éducationnel, gestion, scolaire, leadership.
Citation	« Le futur d'une société dépend des leaders en éducation qui sauront inspirer à la jeunesse la réalisation d'un monde juste et équitable. Un défi à relever en ce début du troisième millénaire » (p.75).
Résumé	Dans son ensemble, cet ouvrage répond aux préoccupations que suscite le rôle des chefs d'établissement scolaire sans omettre leurs besoins de formation en lien avec les divers changements et tendances que vivent des sociétés d'ici ou d'ailleurs. Sur ce, les auteurs ont compilé un ensemble de travaux novateurs tant par le regard qu'ils posent sur la problématique du leadership en éducation que par les pistes de solution qu'ils soulèvent en partant des faiblesses des modèles traditionnels et leur manque de pertinence vis-à-vis des préoccupations de l'heure en tant que gestionnaire scolaire. Ensuite, suivent des propositions bien structurées qui éclairent sur la nouvelle gestion publique de l'école au 21 ^{ème} siècle, en se basant sur la contribution à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, la science, la culture et la communication.
Définition	<i>Le leadership socioconstructiviste</i> se définit à partir des principes principaux qui sont : la connaissance par l'expérience, la signification de l'expérience, la conduite des activités d'apprentissage, la socialisation, la métacognition, l'évaluation et l'imprévisibilité des résultats.
Commentaire	Comme les auteurs de cet ouvrage participent de façon active aux différentes formations et perfectionnements continus des gestionnaires scolaires ou leurs aspirants, il appert que ce livre est un outil qui répond aux demandes répétées du monde francophone face aux notions de leadership en éducation ainsi que sur les grands changements et tendances qui ont cours dans ce champ sur le plan théorique. Aussi, une typologie marquant la différence qui existe entre le manager et le leader est présentée de façon exhaustive par rapport aux caractéristiques, les principes fondamentaux, les attitudes et l'interaction avec les autres. Cette typologie permet de bien interpréter la crise de leadership qui sévit en éducation. Ainsi, le leadership socioconstructiviste est promu comme modèle pertinent pour les organisations éducatives postmodernes.

Appendice : 10

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Lemoine, L. (2005). <i>Partir du bon pied</i> . Service des communications de la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Document interne. 138 p.
Localisation	www.csdm.qc.ca ou carriered@csdm.qc.ca
Mots-clés	Accueil, budget, horaire, conseil d'école, gestion, syndicat, urgence, projet, priorités, échéancier, organisation, pédagogie, personnel, transport, évaluation.
Citation	Conseil à toute nouvelle direction. « Au cours de la première année, marchez plutôt sur la pointe des pieds. Soyez présent pour observer, écouter, et vous approprier le milieu, ses traditions et ses façons de faire. Par la suite, vous pourrez mieux interagir...» (p 3).
Résumé	L'adhésion de la CSDM à l'idée sur la nécessité d'apporter de l'aide et du soutien aux nouvelles directions d'école a poussé l'auteur à élaborer un instrument d'accompagnement des nouvelles directions d'école sans expérience, mais également à une direction qui change d'école ou encore à une direction d'expérience soucieuse de revoir ses façons de faire. <i>Partir du bon pied</i> comprend 10 sections, 132 conseils et 22 annexes. Les sections apparaissent dans un ordre précis et logique : connaissance du personnel de soutien, maîtrise de l'environnement, connaissance du milieu, échéances principales, apprentissage à prioriser, connaissance des liens avec le regroupement et la CSDM, connaissance de certains documents, accueil du personnel et des élèves en août, gestion du personnel et de la pédagogie, administration des finances et du matériel. Les conseils utiles accompagnent une action à poser, une information à transmettre ou une consultation à faire. Les annexes sont d'ordre pratique et peuvent être utilisées en les adaptant au milieu conséquent.
Définition	La déclaration du 30 septembre est très importante car le financement annuel à un élève équivaut à 5 500\$ environ. Perdre ou gagner quelques élèves diminue ou augmente le budget de l'école.
Commentaire	Ce guide est un instrument simple, pratique, facile à consulter et vraiment utile aux nouvelles directions d'école. Il est essentiel pour fournir de bons outils car les nouvelles directions n'ont pratiquement pas le droit à l'erreur suite à la multitude et à la complexité des tâches qu'il vaut mieux en prendre connaissance rapidement afin de planifier, mieux les contrôler et les réaliser. En somme, ce guide a reçu un accueil positif de la part des directions d'école de la CSDM.

Appendice : 11

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Pelletier, G. (1999). <i>Former les dirigeants de l'éducation, apprentissage dans l'action</i> . Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 211p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2806 P46.1999
Mots-clés	Cadre, chef, direction, école, éducation, formation, gestion, innovation, leadership, management, perfectionnement, profession, savoirs, scolarité.
Citation	« Devenir dirigeant, c'est amorcer un processus de transformation. Poursuivre, s'épanouir, voire survivre, dans ce métier "sur-prenant", c'est être attentif à son apprentissage dans l'action, c'est s'engager dans un processus de formation qui permet la reconnaissance de ses savoirs d'expérience, leur consolidation et leur développement » (page arrière).
Résumé	Cet ouvrage renferme une compilation de projets de recherche-action menée en Europe, en Ontario et au Québec. Recherche qui rend à la fois hommage et s'occupe de la formation des dirigeants scolaires basée sur la gestion, le leadership, l'innovation et le changement au sein des organismes éducatifs. Comme l'école est en profonde mutation, réussir impose plus d'exigences alors que les publics scolaires sont de plus en plus diversifiés. De même, les attentes croissent chaque jour tandis que les ressources diminuent. Les parents utilisent l'école en tant que consommateurs de service alors que l'environnement scolaire vit au rythme médiatique et que les responsables de la politique éducative, parfois désorientés se taisent. Ainsi, il est difficile de mobiliser l'intérêt des enseignants dont le corps professionnel est devenu le plus formé de tous les temps pour occuper un poste de direction d'école.
Définition	Innover, c'est transformer. Les savoirs d'innovation sont définis comme des savoirs mis au service d'une logique d'action dans laquelle le souci d'innover est dominant.
Commentaire	L'intérêt de cet ouvrage s'inscrit dans les préoccupations profondes qui secouent le secteur de la formation des gestionnaires scolaires. Après l'implantation de ce champ d'études et de formation universitaire, l'heure est à la transformation radicale des approches, des méthodes et des contenus. La gestion de l'éducation constitue une activité relevant non pas de la rigueur scientifique, mais bien de l'exigence de la pratique. Les différents programmes universitaires sont caractérisés par cinq grandes actions : autonomie dans l'apprentissage, maîtrise de l'analyse de pratique (démarche clinique), pratique de l'analyse critique et du raisonnement scientifique, acquisition des compétences en matière de travail d'équipe dans un contexte de changement et d'innovation.

Appendice : 12

Concept-clé : L'insertion professionnelle

Référence	Straub, J.T. (1979). <i>Applied Management: Putting Theory to Work</i> . Cambridge, Mass: Winthrop, 546 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HD31 S 87.1979
Mots-clés	Entreprise, gestion, management, gestion, application, milieu du travail.
Citation	« L'innovation est mieux encouragée par un environnement qui reconnaît le droit à l'échec. Aujourd'hui, nul ne peut accepter l'échec. Cela est la pensée qui doit pourtant être changée dans le futur » (p. 505). [Traduction libre]
Résumé	En dépit de sa parution qui remonte à plus de 30 ans, cet ouvrage reste d'actualité en matière de gestion organisationnelle. On y trouve les bases de la gestion moderne (Taylor, Fayol, Follett, Mayo et Barnard), les politiques managériales, les lois, la planification et l'organisation, la gestion du personnel (processus d'employabilité, motivation et morale, compensation, relations interpersonnelles, communication, contrôle et prise de décision, innovation et créativité). Les aides-mémoires à travers le texte maximisent les appréciations des étudiants en gestion. Chaque chapitre commence par les objectifs behavioristes et se termine par deux études de cas, des questions de révision, un glossaire, des mots-clés, des vignettes des compagnies d'antan et l'illustration caricaturale qui personnifie et vivifie le sujet traité.
Définition	La <i>gestion participative</i> est une attitude de gestion qui inclut les subordonnés dans le processus du changement. Cela aide beaucoup le processus parce que les subordonnés sont consultés et impliqués.
Commentaire	Cet ouvrage propose dans ses grandes lignes, la théorie liée à la pratique. La gestion est donc un terme pour tout groupe de gens qui sont responsables et crédibles pour diriger la force ouvrière afin que l'organisation atteigne ses objectifs. Cela inclut une panoplie de gens, à des niveaux variés, avec des responsabilités exécutives, administratives, techniques, professionnelles et de supervision.

Appendices 13 à 18
Mentorat

Appendice : 13Concept-clé : Le mentorat

Référence	Cuerrier, C. (2003). <i>Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques</i> . Charlesbourg : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 488 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HB5385 M458. 2003
Mots-clés	Mentor, mentoré, mentorat, réseautage ou échange, groupe focus, contexte, fonctionnement, relations mentoriales, enjeux et évaluations.
Citation	« Les mentors sont des guides. Ce sont nos pilotes durant nos vies et nous avons confiance en eux parce qu'ils ont fait le voyage avant nous. Ils personnifient nos espoirs, éclairent le chemin, interprètent les arcanes, nous avertissent des dangers possibles et nous signalent les plaisirs insoupçonnés qui se présentent en chemin » (p.226).
Résumé	Ce recueil est une amélioration du modèle de référence publié en 2001. Cette analyse des pratiques de mentorat québécoises suggérait un modèle de développement pour assurer qualité et efficacité dans ce domaine. Avec l'appui de Développement des ressources humaines Canada, la Fondation mettait en place une équipe de recherches et élargissait son analyse des programmes de mentorat à cinq autres provinces canadiennes. Chacune de ces recherches contribue à renforcer le modèle initial en plus de mettre en évidence certaines particularités régionales.
Définition	Le mentorat est une forme d'aide volontaire favorisant le développement et l'apprentissage, fondée sur une relation interpersonnelle de soutien et d'échange dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.
Commentaire	Ce compte rendu est une synthèse qui met en lumière les ressemblances, les différences et les nuances propres à l'approche mentorale dans chaque région du Canada.

Appendice : 14Concept-clé : Le mentorat

Référence	Houde, R. (1995). <i>Des mentors pour la relève</i> . Montréal : Méridien, 253 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : BF 637. C6. H68 1995
Mots-clés	Connaissances, conseiller, enseignement, guide, maître, mentorat, mentor, modèle, protégé, relation et transition.
Citation	« Aux aînés, hommes et femmes, incombe la tâche initiatrice de contribuer à ce que le jeune homme devienne homme, à ce que la jeune fille devienne femme. Sur le plan personnel comme sur le plan professionnel. Telle est la loi de la civilisation humaine » (p.11).
Résumé	Dans cet ouvrage, l'auteure montre le rôle essentiel de la relation mentorale, une relation de transition, tant pour celui qui est mentor que pour celui qui est mentoré. Un mentor est-il un modèle, un tuteur, un parrain? Quelles sont ses compétences et quelles fonctions joue-t-il auprès du protégé? Comment choisit-on son mentor? Comment se déroule cette relation? Quels sont les écueils à éviter? Que faut-il penser des programmes formels de mentorat? En quoi cette relation est-elle une relation de transition? Autant de questions qui sont abordées dans un style vivant où le lecteur est pris à parti d'entrée de jeu.
Définition	Le mot « mentor » évoque spontanément la notion de guide, de modèle, parfois celle du directeur de conscience ou de maître spirituel.
Commentaire	Le présent ouvrage porte sur le mentorat, tant celui qui est relié au développement professionnel que celui qui touche le développement des êtres. La thèse que l'auteure développe est la suivante : à côté de la relation parentale, de la relation d'amitié, de la relation amoureuse et de la relation conjugale, il existe une autre sorte de relation interpersonnelle extrêmement importante et fort méconnue : la relation mentorale, ou le mentorat.

Appendice : 15Concept-clé : Le mentorat

Référence	Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2002). <i>Implementing Mentoring Schemes. A Practical guide to Successful Programs</i> . Burlington, MA: Butterwoth-Heinemann
Localisation	UQO. LB. Référence : HF5385 K53. 2002
Mots-clés	Objectifs du mentorat, influences directive et non-directive, besoins mutuels et intellectuels, apprentissage, assistance, support, encadrement, tuteur, formation, sponsor.
Citation	« L'écoute nécessite non seulement la pleine vue et l'ouïe, mais une ouverture d'esprit et de cœur...mettre nos croyances en suspens est de cesser d'exister comme nous-mêmes pour un moment et cela n'est pas facile. C'est pénible, parce que cela signifie s'extérioriser, abandonner son être, et se voir à la lumière d'un autre regard » (p. 133). [Traduction libre]
Résumé	Ce guide procure au lecteur des conseils pratiques et détaillés sous forme de "checklists" d'implantation de projet de mentorat allant de sa conception, sa promotion, son évaluation et de sa revitalisation selon une certaine expertise dans l'art des programmes à travers son organisation.
Définition	Le mentorat devient une compétence centrale des gestionnaires dans des organisations apprenantes. L'expérience en gestion des programmes de mentorat deviendra aussi une compétence centrale des professionnels des ressources humaines.
Commentaire	Cet ouvrage tente de souligner certaines des meilleures pratiques dans la conception et la gestion des programmes de mentorat, basées sous la recherche, l'observation et l'expérience des compagnies à travers le monde. Aussi, on y découvre le reflet de la diversité d'application et la perception du mentorat dans différents environnements et cultures.

Appendice : 16Concept-clé : Le mentorat

Référence	McAdam, D. & Simpson, C. (2003). <i>Former les mentors et les mentorés</i> . Charlesbourg : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 64 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HB5385 M33. 2003
Mots-clés	But, formation continue, habiletés en communication, mentor, mentoré, relation mentorale, ressources, rôles et attentes.
Citation	«Le plus grand succès dans le mentorat est obtenu quand une équipe a progressé vers une relation mutuellement forte, solide, aidante, sans inhibition, réconfortante, détendue, déterminée et confiante. Les principaux facteurs qui contribuent à ce succès sont la confiance mutuelle et le souci du bien-être de l'un et l'autre » (p.36).
Résumé	Ce guide renferme divers outils d'orientation et de formation afin de soutenir les participants, de préciser leurs rôles, d'assurer leur efficacité et de les motiver vis-à-vis la relation mutuelle établie entre le mentor et le mentoré.
Définition	Les étapes d'une relation mentorale se définissent comme suit : établir la relation; partager le savoir; échanger et provoquer; finaliser.
Commentaire	Cet ouvrage permet d'accommoder une panoplie de programmes de mentorat, de participants et d'animateurs. On y trouve deux parties fondamentales : l'orientation qui englobe les rôles et les règlements de fonctionnement entre le mentor et le mentoré; le développement du mentor et du mentoré en matière des habiletés de communication et des stratégies pour bâtir et maintenir une relation efficace.

Appendice : 17

Concept-clé : **Le mentorat**

Référence	Ragins, B.R, & Kram, K.E. (2007). <i>The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice</i> . Los Angeles: Sage Publications, 745 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : HF5385 H36. 2007
Mots-clés	Mentorat dans les affaires, mentorat dans les professions libérales, relations humaines, comportement organisationnel.
Citation	« Nous ne pouvons rien accomplir au monde tout seul... Quelque soit l'avènement, seuls l'adhésion et l'engagement du collectif humain contribuent à la réalisation de l'objet » (p. 3). [Traduction libre]
Résumé	Cette encyclopédie fait observer que toute relation dans la vie humaine stimule le courage pour réaliser des choses, relation qui nous a guidés dans notre développement professionnel voire a changé le cours de nos vies. À son mieux, le mentorat peut altérer nos vies dans une relation qui inspire une croissance mutuelle, des apprentissages et du développement. Ces effets peuvent être remarquables et profonds. La relation mentorale peut améliorer la capacité de transformer les individus, groupes, les organisations et les communautés. Cet ouvrage est subdivisé en cinq grandes parties : l'introduction (historique du mentorat), la recherche (passé, présent, futur), la théorie (applications et perspectives), la pratique (programmes et innovations : leadership au féminin, développement des leaders, grandes compagnies, perspectives à l'international), intégration (mentorat). Face à ces préoccupations, les auteurs ont taillé sur mesure un outil adéquat pour guider la recherche et la pratique en matière du mentorat au travail à l'orée du 21 ^{ème} siècle.
Définition	Le programme <i>MENTTIUM</i> concerne les grandes corporations en matière de mentorat des femmes cadres seniors. Le programme <i>MENTTOR</i> est un programme, un à un, entre un mentor d'une unité avec un mentoré d'une autre unité au sein de la même compagnie. Cette solution interne aide la compagnie à augmenter l'expertise de ses cadres seniors. Le programme <i>CIRCLE</i> est défini comme un groupe de mentors (leaders seniors, exemple 2) qui s'occupent de plusieurs mentorés (exemple 12) au sein de la même organisation pour un échange de connaissances par discussion en maximisant le temps et le talent des leaders seniors.
Commentaire	Cet ouvrage apporte aux leaders scolaires, un outil de référence sur le mentorat au travail. Ce guide est une œuvre d'avant-garde qui se connecte aux connaissances théoriques, de recherche et aux stratégies de pratique pour générer des ressources pour les théoriciens, les chercheurs et les praticiens.

Appendice : 18Concept-clé : Le mentorat

Référence	Reeves, R. (2006). <i>What Every Rookie Superintendent Should Know: Surviving Year One</i> . Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 412 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831.72 R44.2006
Mots-clés	Directeurs régionaux de l'éducation, administration scolaire, États-Unis.
Citation	« Nous admirons et suivons des leaders qui sont honnêtes, visionnaires, inspirants et compétents » (p. 49). [Traduction libre]
Résumé	Cet ouvrage pose les fondements des approches de pensée stratégique, d'esprit systématique et des capacités fixes qui non seulement vont aider la nouvelle direction pour survivre mais aussi faire baisser la courbe du temps d'apprentissage. L'auteur présente une approche de conversation entre la recrue et son sage mentor vis-à-vis les situations de vie courante et les stratégies de survie. Le mentor apporte des blocs de construction dont le temps est testé à partir desquels la recrue va solidifier la fondation de sa première année de direction. L'objectif, est de contribuer à la réussite de tous les élèves et de sortir l'école du chaos pour en créer une de qualité.
Définition	Une <i>société</i> signifie : un état, une province, une région, un pays, une nation.
Commentaire	Le journal de bord d'une nouvelle direction allant du premier jour du recrutement au dernier jour d'école : les procès, les tribulations et les triomphes caractérisent l'épopée des douze mois de travail de la nouvelle direction. Celle-ci découvre ses faiblesses en gestion et en leadership dans un système scolaire différent, diversifié et complexe. Son accompagnement par un mentor compétent assure ses apprentissages plus rapidement comparativement à la vieille méthode d'essai à l'erreur.

Appendices de 19 à 24
Programmes de mentorat

Appendice : 19Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Daresh, J.C. (2007). Mentoring for Beginning Principals: Revisiting the past or Preparing for the Future? <i>Mid-Western Educational Researcher</i> , 20, 4, pp 21-27.
Localisation	ERIC, Mid-Western Educational Researcher Association.
Mots-clés	Directions, entrevues, insertion professionnelle, mentorat, enjeux, gestion, leadership pédagogique, district, efficacité, efficience, États-Unis.
Citation	« En effet, un secret en tant que direction d'école est de faire confiance aux enseignants et non pas empiéter sur leur chemin. Si j'engage le bon personnel, pourquoi ferais-je quelque chose d'autre? » (p. 25). [Traduction libre]
Résumé	<p>Cette publication décrit une étude sur les programmes de mentorat des nouvelles directions dans des écoles de deux districts urbains. Dans les deux cas, le but du mentorat était de supporter le comportement du leadership pédagogique des nouvelles directions. Cela représente une alternative au traditionnel projet de mentorat élaboré uniquement pour s'assurer que pendant la première année, les nouvelles directions "survivent" au service en démontrant la maîtrise d'habiletés managériales. Des entrevues auprès de 20 mentors de direction ont été menées. Tous les mentors ont été sélectionnés par leur district respectif parce qu'ils avaient démontré des capacités élevées de leadership pédagogique en tant qu'administrateurs. Tous les individus ont été priés de décrire les pistes qui avaient mené ou non au succès en travaillant avec des collègues nouvellement désignés. Les buts de ces deux programmes notaient clairement que le mentorat était dirigé majoritairement vers l'aide aux administrateurs sans expérience pour améliorer leurs compétences en développement pédagogique. Pour la plupart, les nouvelles directions ont été ciblées sur leur besoin de gagner de la confiance et un sens personnel de compétences pour améliorer les tâches managériales avant le temps dévolu et l'énergie vers le but pédagogique. Les résultats de cette évidence font la promotion des enjeux qui doivent être compris au sujet du développement de carrière de directions d'école comme les fondements des efforts futurs afin d'améliorer la valeur ajoutée pendant les activités mentales.</p>

Définition	<p>Dans le cas des directions d'école, il existe trois niveaux de développement professionnel : l'insertion professionnelle initiale (enthousiasme et anxiété face aux réalités liées à la profession); la stabilité (satisfaction et confiance individuelle pour faire le boulot); prendre ou éviter les risques (leader pédagogique prend les risques tandis que le gestionnaire les évite).</p>
Commentaire	<p>Comme la notion de fournir des mentors pour supporter le travail des nouvelles directions à travers les États-Unis a gagné le <i>momentum</i> pendant les 20 dernières années, il a été clair que le cadre conceptuel était d'assister des individus dans leur socialisation au rôle d'administrateur scolaire. Donc, l'assomption dirigeante a été l'assurance que tout programme de mentorat devrait mener la personne mentorée (nouvelle direction ou protégée) à survivre les deux premières années en fonction. Au détour, les éléments de survie sont définis largement en termes d'habiletés d'un administrateur désigné au succès des tâches administratives assignées. Sur ce, le mentor "enseigne" à son protégé comment surpasser les exigences du district associées aux procédures de gestion du budget et de la comptabilité, comment compléter les évaluations techniques : organiser, coordonner, diriger et autres tâches traditionnelles associées à la performance administrative efficiente qui sert d'enjeux de la relation mentorale entre la nouvelle administration et le collègue expérimenté. Les stratégies développées permettent d'assurer l'intégration et la rétention de nouvelles directions dans leur fonction et évitent que les nouveaux venus se retrouvent face au dilemme "couler ou survivre".</p>

Appendice : 20Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Fortin, J. & Cuerrier, C. (2003). <i>Évaluer un programme de mentorat</i> . Charlesbourg : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 88 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HB5385 F678. 2003
Mots-clés	Carrière, cibles, entrepreneurship, évaluation d'un programme de mentorat, objectifs, profil, relève, typologie.
Citation	« Créer et maintenir un programme de mentorat qui réussit sur une base continue et qui a des répercussions significatives sur les résultats d'affaires est très exigeant, un haut niveau de suivi et d'engagement est nécessaire pour réussir un programme » (p. 29).
Résumé	Ce recueil présente aux coordonnateurs des programmes formels de mentorat, des outils de base permettant la mesure des paramètres d'évaluation définis tout au début : fonctionnement efficace, effets, bénéfiques, satisfaction, etc. Ensuite, on enchaîne avec l'évaluation à la fois de la satisfaction des participants et de l'amélioration continue des programmes.
Définition	L' <i>évaluation</i> est l'attribution d'une note, d'une cote, une mise en évidence de ce qui ne fonctionne pas, une détermination de la valeur de l'importance. Elle est souvent perçue comme un mal nécessaire, comme une activité qui aboutit indéniablement à sous-évaluer la bonne volonté ou la compétence des personnes concernées ou à minimiser les efforts investis.
Commentaire	Cet ouvrage permet au lecteur de trouver une méthode d'évaluation simple et fonctionnelle de tout programme de mentorat appliqué au développement de carrière et au monde du travail.

Appendice : 21

Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Happi, B. (1997). <i>Conception et démarrage d'un programme de mentorat à DRHC, région du Québec</i> . Montréal : ÉNAP, 125 p.
Localisation	Bibliothèque ÉNAP-Montréal : Rapport de stage : STA 1365
Mots-clés	Canada, ressources humaines, changement, mentor, mentorat, conception, démarrage, région du Québec.
Citation	« Créer en s'inspirant d'idées novatrices, un milieu de travail propice à l'adaptation et à l'habilitation et appuyer le développement du potentiel et des compétences de l'ensemble des employés » (p. 40).
Résumé	Ce rapport de stage de maîtrise en administration publique pour une analyse et un développement des organisations apporte un éclairage à une problématique de conception, d'investigation, d'analyse, de diagnostic et d'élaboration de recommandations pratiques et de démarrage d'un programme de mentorat à la direction des ressources humaines du Canada (DRHC), région du Québec. Le but de ce programme est d'offrir un service de qualité vis-à-vis une population desservie incluant les minorités culturelles et la minorité anglophone du Québec par rapport au projet <i>Le respect de la diversité dans un milieu de travail exemplaire</i> . Pour ce faire, la réalisation de ce genre de projet envisage forcément un changement culturel, c'est-à-dire, l'adoption de nouvelles valeurs, un mode de gestion diversifiée, ainsi qu'un moyen de se développer et d'intégrer les membres de l'organisation qui sont en situation minoritaire (femmes, personnes handicapées, autochtones et minorités visibles).
Définition	Le mentorat formel est « une relation facilitée et appuyée par l'organisation afin que plus de participants puissent en bénéficier » (p. 33). Le mentorat informel c'est « la relation qui s'installe spontanément ou informellement sans aucune aide de l'organisation » (p. 35).
Commentaire	La mise en place du programme de mentorat à la DRHC, région de Québec, voulait répondre à plusieurs questions telles : sur quels critères faille-t-il s'appuyer pour développer un projet pilote de mentorat? ; devrait-on distinguer dans la conception du programme "mentorat du coaching"? ; est-ce qu'un programme de mentorat pour les groupes minoritaires doit être différent? ; faille-t-il opter pour un programme formel ou informel? Les objectifs et les différents paramètres retenus pour le mentorat étaient d'instaurer un projet pilote qui fasse, en raison de son caractère innovateur, l'objet d'un suivi et d'une évaluation pour en mesurer l'impact. Ainsi, pour le développement des ressources humaines de cette organisation, le programme qui avait été conçu se résumait simple, souple, clair et adapté aux besoins des individus.

Appendice : 22Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Morneau, C. (2003). <i>Coordonner un programme de mentorat</i> . Charlesbourg : Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, 88 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HB5385 M67. 2003
Mots-clés	Habiletés personnelles, habiletés interpersonnelles, animation, administration, limites, acquis, motivation, valeurs, créativité, écueils, stress au travail.
Citation	« Lorsque les membres d'une équipe désirent et rêvent ensemble, ils font arriver l'impossible. Et surtout, ils prennent plaisir à le faire » (p. 83).
Résumé	Ce guide traite des habiletés requises pour coordonner avec brio un programme de mentorat et représente les tâches et les responsabilités qui lui sont associées : gestion du programme, animation, suivi, encadrement et évaluation.
Définition	Les pistes d'amélioration d'un programme de mentorat qui réussit sont : la communication, le jumelage, la formation et l'administration.
Commentaire	Ce guide permet de redécouvrir le plaisir d'accompagner des personnes en développement propre à l'approche de mentorat quelque soit le programme. Il répond aussi aux besoins de l'équipe de coordination, aux attentes des décideurs ou de nouveaux coordonnateurs. On y trouve des questionnaires, des grilles d'analyse, des philosophies d'intervention, des stratégies d'action afin de pouvoir s'approprier la démarche qui conduit à l'amélioration continue du travail de coordination.

Appendice : 23Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Peoples, A. (2003). <i>Concevoir et implanter un programme de mentorat</i> . Charlesbourg : Les Éditions De Boeck Université, 63 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HB5385 P45. 2003
Mots-clés	Avantages, défis, programme interne, programme communautaire, mentorat, cybermentorat, trimentorat, mentorat de groupe, mentorat d'équipe, groupe de mentors.
Citation	« Une préparation minutieuse ouvre la voie à la mise en œuvre réussie d'un programme de mentorat » (p. 64).
Résumé	Ce guide est un outil efficace pour les personnes qui souhaitent définir la structure de leur futur programme de mentorat : l'analyse des besoins, le mandat, les objectifs et la clientèle visée, le design plus ou moins formel, les processus de recrutement, de sélection, de jumelage et la mise en place d'un projet-pilote y sont abordés. À cela, il faut ajouter aussi la question des ressources requises et du maintien de la motivation des participants.
Définition	Le mentorat représente le vécu de nouvelles expériences ou de transitions, riches d'apprentissages et de défis pour le mentoré. C'est le moment où, au mitan de sa vie (carrière), le mentor ressent le besoin de transmettre ses compétences et sa vision du monde à la génération suivante.
Commentaire	Sans aucun doute, l'étape de la conception exige une planification soignée pour assurer le succès d'un programme de mentorat, qu'il soit corporatif, institutionnel, gouvernemental ou communautaire, afin de réaliser le plein potentiel de la main-d'œuvre ou de la collectivité et d'investir dans le développement des jeunes et des adultes en transition de carrière.

Appendice : 24

Concept-clé : Les programmes de mentorat

Référence	Université de Sherbrooke (2006). <i>Des compétences en action: référentiel des pratiques de formation pour des dirigeants de l'éducation.</i>
Localisation	www.usherbrooke.ca/education/gef/
Mots-clés	Compétences, gestion de l'éducation et de la formation, leadership pédagogique, gestion efficace, proactive et participative, échelle de développement des compétences, parcours d'apprentissage et mobilisation.
Résumé	Comme les systèmes éducatifs sont sous l'emprise des transformations diverses au sein d'un environnement marqué par la complexité, l'incertitude, l'ambiguïté et le changement continu, l'équipe professorale du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke a procédé, ces dernières années, à un renouvellement de son ingénierie de formation pour les dirigeants de l'éducation sur deux éléments majeurs: premièrement, dans un contexte de modernisation des formations professionnelles et universitaires, l'ensemble des activités de formation s'inscrit dans une approche par compétences et au regard d'un référentiel de compétences conçu à des fins de formation; en deuxième lieu, les trajectoires de formation sont élaborées suivant un parcours d'apprentissage adapté au développement progressif de l'expertise des participants à la formation. Ainsi, l'Université de Sherbrooke garde la tradition d'une pratique continue, d'ajustement et de développement de ses programmes, par un renouvellement des compétences et des pratiques professionnelles du personnel d'encadrement de l'éducation, d'une part, et une reconsidération de leur formation initiale et continue, mais aussi à l'exploration de nouvelles voies de développement professionnel tout au long de leur carrière, d'autre part.

Commentaire	<p>La conception du nouveau programme de formation des gestionnaires de l'éducation se regroupe en quatre grandes compétences subdivisées en 25 capacités. Ces compétences sont : exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée; gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative; mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement ; assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous. Ensuite, l'élaboration d'une échelle de développement des compétences présente la séquence des niveaux d'apprentissage des compétences recherchées en fonction du programme d'études, du programme d'introduction à la fonction au profil exécutif ou de recherche de la fin de maîtrise en gestion de l'éducation. On constate alors au premier niveau, l'aspirant qui s'éveille à la profession (enseignant qui aspire à la profession). Au deuxième niveau, il y a le débutant qui applique les règles de l'art (nouvelle direction ou direction adjointe). Au troisième niveau, on trouve le professionnel qui développe la gestion de son organisation (direction expérimentée). Enfin, au quatrième niveau, il y a l'expert qui élabore ou crée des modèles de pratique et d'organisation (candidat qui termine le programme de maîtrise). À ce stade, le programme permet un grade de maîtrise en gestion de l'éducation dans lequel deux profils majeurs de sortie distincts et originaux sont offerts : un profil «exécutif» et un profil «recherche». À ce niveau, les personnes en formation, constituées en réseau apprenant avec des pairs, partagent et développent leurs acquis théoriques et expérientiels pour le développement d'une expertise approfondie des modèles de pratique et d'organisation propres à l'éducation.</p> <p>Pour ce faire, dans l'exercice d'un métier aussi complexe, il a été très difficile de répertorier l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être propres à ce dernier. Force est de constater que les compétences majeures, génériques et transversales sont plus aisées à reconnaître. Cependant, le référentiel de compétences est évolutif et caractérisé par la vision, la mobilisation, la gestion et un souci constant de développement éducatif axé sur les valeurs partagées afin de contribuer à une meilleure réussite scolaire pour tous.</p>
-------------	---

Appendices 25 à 32
Stratégies de gestion du changement

Appendice : 25Concept-clé : Les stratégies de gestion du changement

Référence	Brassard, D. (1995). <i>Journal d'un directeur d'école</i> . Jonquière, Québec : Daniel Brassard, 169 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB1564 C3.B72.1995
Mots-clés	Administration, attitude, directeur, école, élémentaire, élève, enseignement, primaire, Québec.
Citation	« Manifester une direction partagée est la clé du leadership. En l'exprimant on vise à ce que tous y adhèrent et non à assurer sa popularité. L'essentiel est que tous s'approprient cette intention, peu importe qui l'a proposée » (p.22).
Résumé	L'ouvrage raconte plusieurs événements ou avènements spontanés voire sporadiques vécus pendant une année scolaire par un directeur d'école primaire : l'auteur. Que ce soit pour répondre aux besoins des élèves, du personnel, des parents, de la communauté ou des autres partenaires de système éducatif. Telle est définie la mission de la direction d'école dans la gestion quotidienne de la chose publique d'ici ou ailleurs sur la planète. De même, on y trouve aussi un ensemble de réflexions sur la mission de l'école et la valorisation de l'acte d'enseigner. Il existe un regard qui questionne, qui s'exclame, qui doute, qui scrute, qui s'attendrit, qui médite, qui se fâche des fois et qui s'extasie en face de tout un ensemble de situations.
Définition	<i>La tâche principale</i> d'une direction d'école consiste à orienter les énergies de son équipe dans une direction commune et à utiliser leurs compétences en tablant sur leur motivation.
Commentaire	Dans son "journal de bord" l'auteur a relevé divers événements de la vie de son école primaire pour les relater et ensuite y porter sa réflexion ou simplement pour les garder en mémoire. Quels sont ses sentiments face aux situations vécues? On y trouve aussi une union étroite entre la fonction de direction d'une école et l'acte d'enseigner voulue par l'auteur, car ces deux fonctions sont concernées par la pédagogie et que les deux se situent en plein cœur de la mission de l'école qui consiste à assurer la formation de l'élève sur tous les plans.

Appendice : 26Concept-clé : Stratégies de gestion du changement

Référence	Brunet, L., Brassard, A. & Corriveau, L. (1991). <i>Administration scolaire et efficacité dans les organisations</i> . Montréal : Agence d'Arc, 215 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831. 8 B78. 1991
Mots-clés	Administration, climat, comportement, direction, école, éducation, gestion organisationnelle, efficacité, méthode, évaluation, province, milieu scolaire.
Citation	« L'efficacité est fondée selon les valeurs et les jugements d'individus alors que l'efficience se calcule à partir de données plus objectives et plus facilement quantifiables» (p. 25).
Résumé	Dans cet ouvrage, on remarque que toute école publique ou privée se préoccupe de plus en plus de son efficacité d'année en année suite à une diminution des ressources humaines, physiques et financières. Pour ce faire, le concept involontaire d'efficacité est corroboré en tenant compte du comportement humain au sein de l'école qui peut facilement l'influencer. Cependant, l'accent ici, vise beaucoup l'efficacité en milieu scolaire au grand intérêt des élèves et des enseignants en administration scolaire, en gestion, en psychologie organisationnelle, les chercheurs et les formateurs.
Définition	Le climat organisationnel est la perception entretenue par les membres d'une organisation concernant les pratiques organisationnelles (politiques, gestion des ressources humaines) qui les gèrent.
Commentaire	<p>En général, l'efficacité organisationnelle est un construit qui n'est qu'une abstraction de la réalité. Elle peut être liée à une conception tridimensionnelle telle que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'efficacité peut être rattachée à la réalisation des objectifs organisationnels ou plus spécifiquement, à la mission de l'organisation. - Elle doit tenir compte des rapports existant entre les composantes internes d'une organisation et son environnement. - Finalement, elle doit aussi porter sur la relation entre les attentes des employés et les attentes organisationnelles. <p>Sur ce, l'étude de l'efficacité d'une organisation est une philosophie passablement complexe qui exige de la part de l'évaluateur le choix d'un modèle qui tient compte de la spécificité de l'établissement ainsi que de la disponibilité des mesures de critères.</p>

Appendice : 27Concept-clé : Les stratégies de gestion du changement

Référence	Collerette, P. & Schneider, R. (2007). <i>Le pilotage du changement. Une approche stratégique et pratique</i> . Québec : Presses Universitaires du Québec, 365 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HD 58.8 C67 2007
Mots-clés	Acteurs, analyse de la situation, analyse stratégique, approche de gestion, crise, enjeux du changement, évaluation des résultats, leviers et obstacles, organisation, plan d'action, réflexions, résistance, stratégie maîtresse.
Citation	« Je sais à peu près d'où nous venons, je ne suis pas certain de l'endroit précis où nous sommes rendus et je n'ai pas la moindre idée de notre destination. Mais on me demande de piloter le navire avec assurance, souplesse et dynamisme... et on me reproche mon manque de vision... » (p. xiv).
Résumé	Ce guide a été élaboré grâce à la collaboration des gestionnaires ayant l'expérience de changements complexes. Les voies et moyens utilisés sont assez réalistes. Aucune organisation n'échappe au déferlement de changements, les règles du jeu de même que les pratiques changent, de nouveaux partenariats voient le jour tandis que les anciens disparaissent, les technologies sont rapidement dépassées, les marchés évoluent, la démographie se modifie. Ainsi, cet ouvrage couvre depuis la conception, l'implantation, la gestion et l'évaluation d'un changement en examinant à la fois la position stratégique de l'organisation et les approches à prioriser pour piloter les changements.
Définition	<i>L'organisation</i> est une unité de travail regroupant un certain nombre de personnes, dirigée par un ou plusieurs gestionnaires et ayant des objectifs précis à atteindre. L'unité peut être de petite ou de grande taille. Le terme <i>organisation</i> s'applique donc autant à l'organisation tout entière qu'à une section, une direction, un service.
Commentaire	En définitive, cet ouvrage répond aux préoccupations des gestionnaires comme un outil de travail qui permet de comprendre les phénomènes et d'orienter l'action sur le terrain pour un pilotage concret des opérations du changement.

Appendice : 28**Concept-clé : Les stratégies de gestion du changement**

Référence	Gendron, P.J. & Faucher, C. (2002). <i>Les nouvelles stratégies de coaching : comment devenir un meilleur gestionnaire</i> . Montréal : Éditions de l'Homme, 220 p.
Localisation	UQO. LB. Référence : HF 5385 G 45. 2002
Mots-clés	Coach, coaching, gestion, mentor, mentorat, amélioration, entreprise, gestionnaire, implication, méthode, rendement, stratégie, affaires.
Citation	« L'efficacité, c'est faire les bonnes choses et l'efficience, c'est faire les choses de la bonne façon » (p 69).
Résumé	Cet ouvrage est fondamental à tout gestionnaire qui envisage l'amélioration de sa performance, de son entreprise et de celle de ses collaborateurs. On y découvre les six grandes responsabilités que le gestionnaire coach doit assumer pour mobiliser et responsabiliser son personnel et pour ainsi finaliser la réussite de son entreprise.
Définition	Le bon dirigeant est celui qui sait que, pour conquérir son ascendant sur les autres et le conserver, il lui faut avec une vigilance constante développer ses qualités de commandement : courage, assurance, capacités de jugement, dévouement et initiative.
Commentaire	En somme, dans un langage simple et précis, cet ouvrage illustre des outils et des stratégies nécessaires qui permettent de mobiliser et de responsabiliser le personnel, d'identifier les objectifs à atteindre, de créer une organisation de travail qui vise l'atteinte des résultats, de développer les compétences, de gérer la performance et l'amélioration continue, puis d'accroître l'efficacité personnelle du gestionnaire-coach et de ses collaborateurs.

Appendice : 29

Concept-clé : Les stratégies de gestion du changement

Référence	Goddard, J. T. & Hart, A.C. (2007). School Leadership and Equity: Canadian Elements. <i>School Leadership & Management</i> , 27, (1, February), 7-20.
Localisation	ERIC http://taylorandfrancis.metapress.com/link.asp?id=UW15N21252W86M87
Mots-clés	Accès à l'éducation, leadership pédagogique, directeur, changement, école, diversité culturelle, rôles, administration, démographie, approche globale, secondaire, élémentaire, immigrants, influences socioéconomiques, urbain.
citation	« Avec une conscience culturelle et une appréciation des différences, la direction va au-delà d'un climat de tolérance vers un autre où le potentiel de la diversité est reconnue et partagée » (p.15). [Traduction libre]
Résumé	Face aux déplacements des populations à travers le monde, notre société est en train de devenir de plus en plus diversifiée et multiethnique, surtout dans les grandes villes. Par rapport à la gestion scolaire, la plupart des écoles continuent de représenter le statu quo et leur direction respective provient de la culture majoritaire. Il existe une évidence empirique qui décrit comment les écoles répondent au changement démographique du monde actuel. Dans cette publication, une telle évidence empirique est présentée. La problématique qui se dégage dans ce travail s'appuie sur "Quelles pistes les directions d'école privilégient-elles pour faciliter l'accès aux écoles de tous les élèves?". En explorant différents enjeux comme les politiques ou les règlements des écoles, la reconnaissance des stratégies sur la différence et l'inclusion des élèves, les solutions sont présentées à partir des éléments canadiens de cette étude de collaboration internationale.
Définition	L'école se définit comme une institution communautaire ouverte à partir de laquelle la diversité des besoins d'apprentissage, les enjeux et les attentes sont liés à la communauté desservie qui est à son tour en plein changement.

Commentaire	<p>Les directions d'école de juridiction canadienne qui ont participé dans ce travail de recherche sont convenues aux politiques des conseils scolaires de telle sorte que l'assurance soit portée sur des communautés inclusives au lieu d'être des ségrégations ethniques. Les écoles publiques doivent reconnaître que la diversité et la différence existent parmi les élèves qu'elles servent. Les leaders scolaires qui sont à la fois moraux et efficaces doivent reconnaître que la population canadienne est en train de changer et que leur pratique doit aussi changer.</p>
-------------	--

Appendice : 30Concept-clé : Les stratégies de gestion du changement

Référence	The Quick-Reference Handbook for School Leaders (2005). <i>A Practical Guide for Principals</i> . Thousands Oaks, CA: Corwin Press, 316 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB2831.9 Q85. 2005
Mots-clés	Autorisation, supervision, coûts, transport, direction adjointe, association professionnelle, mentor, collègue, avocat du district, réseautage.
Citation	« Une direction d'école efficace honore et reconnaît ceux qui ont travaillé pour servir les élèves et promouvoir la culture de l'école » (p. 181). [Traduction libre]
Résumé	Ce guide de référence offre toutes les situations possibles et inimaginables que chaque direction d'école peut rencontrer. Il y a différents scénarios établis sous forme d'annexes grâce au témoignage de plusieurs directions expérimentées ou novices à travers les États-Unis en réponse à la question fondamentale : Que faire lorsque vous avez besoin d'aide?
Définition	Avoir une attitude positive c'est être enthousiaste. Votre humeur influence votre équipe de travail. Ne point se plaindre à moins de vouloir faire quelque chose face à la situation. Rire. Garder votre sens de l'humour.
Commentaire	Ce recueil d'expériences apporte à toute direction d'école, les outils et les pratiques nécessaires pour faire face à n'importe quelle problématique avant et après la rentrée des classes jusqu'au dernier jour de classe et après le bilan de toute l'année scolaire.

Appendice : 31Concept-clé : Stratégies de gestion

Référence	Strike, K. A. (2007). <i>Ethical Leadership in Schools: Creating Community in an Environment of Accountability</i> . Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 155 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB 2831.9 S77. 2007
Mots-clés	Communauté, décisions, direction, école, éducation, éthique, gestion, leadership, obligations, principes, responsabilité scolaire, transparence.
Citation	« Les écoles devraient être de bonnes communautés d'apprentissage, et, pour les leaders scolaires, étudier l'éthique devrait mettre l'emphase sur ce que serait l'école comme communauté d'apprentissage efficace. La communauté est donc la justification essentielle de l'éthique en leadership » (p. xv). [traduction libre]
Résumé	À l'heure de la reddition des comptes et de la transparence, les directions sont responsables des résultats et de l'état des finances de l'école. Suite à cela, les leaders scolaires font face à plusieurs dilemmes en éthique. Cet ouvrage enseigne aux aspirants au poste et aux directions les concepts qui présentent des choix moraux des rôles en leadership. L'auteur explore des situations semblables que les directions peuvent rencontrer et il présente aussi des questions et préoccupations pour les aider à déterminer le côté éthique.
Définition	L'école est <i>une communauté d'apprentissage</i> efficace pour les élèves, les parents, les familles et les supporteurs.
Commentaire	Comme partie intégrante de l'initiative de l'apprentissage en leadership de l'Association américaine des administrateurs scolaires, cet ouvrage explique clairement des idées complexes. Pour aider les leaders scolaires à résoudre les dilemmes qui les guettent, ce livre : 1) guide le lecteur à travers le processus de prendre des décisions éthiques ; 2) crée de ponts entre l'éthique et des explications sur la reddition des comptes ; 3) fournit des scénarios qui reflètent les choix difficiles auxquels font face les directions ; 4) multiplie les outils pour créer des conseils éthiques dans de contextes variés ; 5) examine les principes centraux d'une coopération juste.

Appendice : 32Concept-clé : Stratégies de gestion du changement

Référence	Tilman, F. & Ouali, N. (2001). <i>Piloter un établissement scolaire. Lecture et stratégies de la conduite du changement à l'école</i> . Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 241 p.
Localisation	UQO. AT. Référence : LB 2806 T55. 2001
Mots-clés	Administration, changement, développement, école, projet éducatif, enseignement, établissement, gestion, mutation, institution, résidence, gestion scolaire, organisation, stratégies, transformation, direction, modèle, leader.
Citation	« Le directeur doit pouvoir faire son deuil de certaines initiatives qui ne trouvent pas preneur auprès des enseignants ou accepter que d'autres projets n'aient pas l'ampleur qu'ils pourraient avoir s'ils bénéficiaient d'un engagement plus grand des acteurs » (p. 50).
Résumé	À partir des témoignages de dix chefs d'établissement du primaire au secondaire, cet ouvrage expose la manière à partir de laquelle le changement a été conduit dans chacun des établissements respectifs. Dans chaque école, le changement tant souhaité a été piloté en s'inspirant de quatre modèles stratégiques : 1) cheminement sans retour (multiplier des îlots de changement, un mode de changement simple, transfert d'une dynamique plutôt que d'un contenu, un mode de changement par une entité morcelée); 2) transformations ciblées (changer le fonctionnement général de l'école, le changement comme moyen ou but, le nécessaire accord de tous); 3) remplacement pur et simple (remplacer du vieux par le neuf, remplacer ou créer une nouvelle école); 4) contagion compagnonnique (une transformation globale par petites touches, un mode d'apprentissage compagnonnique, un modèle à part entière).
Définition	Un <i>modèle</i> est une représentation simplifiée de la réalité complexe, élaboré pour rendre compte de son fonctionnement.
Commentaire	Comme le chef d'établissement joue un rôle essentiel dans l'adaptation de l'école aux nouveaux défis de la société, une recherche-action a été lancée afin de mieux connaître les pratiques de celui-ci face au changement d'une part et, de mieux comprendre cette fonction clé, son importance et ses limites, ses moyens d'action et ses contraintes d'autre part. Force est de constater que le résultat de cette recherche-action dont les conclusions ont été enrichies par Gather-Thuler et Obin, des sommités en éducation, est la présentation de modes de gestion propices à l'introduction de changement dans une école ou à la mise en place des projets innovants.