

Formation par concordance de raisonnement pour les directions d'établissement scolaire novices : une recherche-développement

Lyne Martel, Université de Montréal, Canada
Bernard Charlin, Université de Montréal, Canada
David D'Arrioso, Université de Montréal, Canada
Marina Beaulieu, Université de Montréal, Canada

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche-développement appuyée sur un modèle de leadership pédagogique (Hallinger et Wang, 2015). Nous visons à 1) adapter les principes méthodologiques de la formation par concordance (Charlin et Fernandez, 2016), pour offrir une occasion de développement professionnel à des directions d'établissement scolaire novices, 2) documenter leurs perceptions sur la pertinence de ce type de formation et de ses effets sur la pratique et 3) énoncer certaines indications pour son utilisation. Nos résultats montrent que recourir à la formation par concordance pour les directions d'établissement scolaire est possible et pertinent dans le cadre de leur socialisation professionnelle. Pour les personnes formatrices en gestion scolaire, mais aussi dans d'autres champs des sciences de l'éducation ou domaines (comme les sciences de la santé), utiliser ce type d'approche pédagogique est avantageux et facilité par la disponibilité d'un guide pour les accompagner.

Mots-clés : direction d'établissement scolaire; formation par concordance; leadership pédagogique; recherche-développement

Abstract: This article presents the findings of a research and development initiative grounded in an educational leadership model (Hallinger and Wang, 2015). We aimed to 1) adapt the methodological principles of learning by concordance (Charlin and Fernandez, 2016) to provide a professional development opportunity for novice school principals, 2) document their perceptions of the relevance of training approach and its effects on their practice, and 3) offer guidelines for its implementation. Our results indicate that applying learning by concordance for school principals is both feasible and relevant in the context of their professional socialization. This pedagogical approach proves beneficial for trainers in school management and other fields, such as educational and health sciences, particularly with the support of a dedicated implementation guide.

Keywords: school principal; learning by concordance; pedagogical leadership; research and development

Contexte et problématique

Malgré moult débats, la réalité des rôles et responsabilités des directions d'établissement scolaire [DES] demeure difficile à circonscrire (Barbier et al., 2011; Progin, 2017). Elle est complexe et s'est intensifiée (Gravelle, 2015; Pont et al., 2008), quantitativement et qualitativement au cours des dernières années, comme en témoignent ces quelques exemples : gérer les ressources en vue de répondre aux besoins particuliers des élèves, assurer la diversification des filières de formation comme l'anglais intensif ou le sport-études et assurer une communication avec les différents acteurs (ministère de l'Éducation ou centre de services scolaire, membres du personnel, parents, communauté...) pour donner suite aux multiples obligations de reddition de comptes sur des sujets aussi variés que la réussite, le personnel qui y est affecté ou les travaux de rénovation de l'école (Bernatchez, 2011; Gravelle, 2009, 2015; Progin, 2017). Cette complexité « coïncide aussi avec l'incertitude, renforcée par l'accélération du temps » (Bernatchez, 2011, p. 172) : il leur faut donner des réponses toujours plus rapides, et agir en conséquence sans toutefois pouvoir accéder à toutes les informations et au temps de réflexion nécessaires à une décision éclairée. Cette incertitude peut aussi générer des conséquences négatives comme du stress, des erreurs ou un surmenage (Belhomme et al., 2019; Gravelle, 2015; Poirel et al., 2017; Pont et al., 2008). Pour les DES qui débutent dans la fonction, repérer et partager les difficultés vécues est une étape nécessaire pour éviter qu'elles ne les attribuent à des déficits personnels (Progin, 2019), ce qui pourrait nuire à leur intérêt de poursuivre ou à leur santé. Pour ce faire, certaines étapes de leur socialisation professionnelle peuvent être mises à profit dans le cadre de leur cheminement professionnel.

Le cheminement professionnel des DES prend une importance de plus en plus marquée dans les politiques éducatives de la plupart des pays cherchant à améliorer leur système éducatif (Pont et al., 2008). L'intérêt porte tantôt sur les étapes de recrutement, de sélection, d'insertion, puis de développement professionnel. Au cours des deux dernières étapes, les DES novices rencontrent des difficultés ou des défis (Pelletier, 2017), des tensions de rôles (Royal, 2008), ou encore des dilemmes (Progin, 2017) et, lors de leur

entrée en fonction, les programmes de formation préparatoire ou d'appui à l'insertion peuvent contribuer à diminuer ces situations, notamment en rapprochant la formation de la pratique. Au Québec, une formation universitaire préparatoire de 30 crédits (diplôme d'études supérieures spécialisées) doit être entamée avant l'entrée en fonction (Bernatchez, 2011). Cependant, cette formation repose généralement sur un référentiel plutôt général et abstrait, faisant peu référence aux savoirs d'expérience (Progin, 2017). Par exemple, celui du ministère de l'Éducation [MEQ] (2008) propose une première compétence libellée ainsi : « Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves ». Neuf actions clés sont présentées pour exposer ce qui est attendu des DES à l'égard de cette compétence, comme structurer « l'organisation scolaire de l'établissement sur la base des données issues de l'analyse de situation ». Cependant, cela n'indique pas comment s'y prendre, contrairement à ce que l'on peut trouver dans celui pour la profession enseignante (MEQ, 2020).

Entreprise avant l'entrée en fonction, la formation obligatoire pour les DES contribue principalement à la première phase de leur socialisation professionnelle, à savoir celle d'anticipation, moment où la personne acquiert de l'information sur le rôle convoité et sur la manière dont celui-ci est vu par la société, l'université et ses mentors (Armstrong, 2009). Toutefois, depuis quelques années, cette formation est souvent entreprise en même temps que l'entrée en fonction, notamment dans le contexte de rareté de main-d'œuvre actuel. Les centres de services scolaires rencontrent d'ailleurs des problèmes de recrutement et de rétention de ces gestionnaires, fragilisant les efforts en vue de la réussite des élèves (Lauzon, 2021). La socialisation d'anticipation est alors plus courte, car les personnes nouvellement à la DES se trouvent à vivre plus tôt la deuxième phase de la socialisation, celle de la rencontre. Cette dernière est fréquemment vécue à la fois comme un moment de grande excitation, mais aussi de chocs et de stupeur, influencée par la préparation, l'environnement, les conflits entre les attentes personnelles et les valeurs, de même que les normes institutionnelles (Armstrong, 2009).

Plusieurs centres de services scolaires québécois offrent un programme d'insertion professionnelle pour dépasser ces défis, qui peut ou non être intégré à la formation universitaire. Ces programmes varient d'un centre de services scolaire à l'autre, et reposent habituellement sur une variété d'activités de développement : réseautage, formation, codéveloppement, mentorat, coaching. Par ces programmes d'introduction à la fonction, ces organisations visent notamment à : 1) favoriser le recrutement, 2) améliorer l'efficacité et réduire l'attrition des personnes nouvellement nommées et 3) assurer la socialisation organisationnelle des personnes nouvellement nommées. Cette dernière comporte a) la socialisation morale, c'est-à-dire l'acquisition et l'internalisation d'attitudes, de valeurs et de normes de groupes et b) la socialisation technique, c'est-à-dire l'acquisition et l'utilisation appropriée des connaissances, des compétences et des techniques associées qui sont nécessaires afin de performer adéquatement dans un rôle ou une position donnée (Greenfield, 1985). Ces programmes reposent souvent sur un profil cible ou un référentiel de compétences local, qui explicitent à la fois les tâches qui sont propres à la fonction, ainsi que les attitudes et valeurs qui contribuent à son exercice. Étant donné leur public cible, c'est-à-dire les DES novices, leurs activités organisées *in situ*, ainsi que leurs visées explicites de socialisation professionnelle, ces programmes d'insertion font appel à des approches situées de développement professionnel, qui reposent en grande partie sur l'expertise interne de l'organisation.

Les premières étapes de la socialisation professionnelle et la formation que les DES entreprennent à ce moment-là ne leur permettent donc pas de trouver de réponses « prêtes à l'emploi » pour dépasser les épreuves de l'insertion professionnelle. Elles devraient toutefois leur permettre un accès à des personnes expertes (personnes formatrices et chercheuses) et aux savoirs d'expérience de leurs collègues (Pelletier, 2017; Progin, 2019). Bien qu'Endrizzi et Thibert (2012) témoignent de l'influence indirecte d'une formation offerte aux DES, appuyée sur leurs pratiques professionnelles et la manière dont elles favorisent l'enseignement et l'apprentissage des élèves, les formations sont souvent jugées par les principales intéressées comme trop théoriques et sans liens pertinents avec la pratique (Pelletier, 2017; Progin, 2019). Or, les DES ont des expériences sur lesquelles elles construisent leurs pratiques. Néanmoins, selon Yvon (2013) « la reconnaissance de l'expérience pose un défi à la formation » et tenir compte de celle des novices « pour la transférer dans d'autres activités » (p. 195) et de celle des plus expérimentés, pour en faire bénéficier leurs collègues novices, pourrait être avantageux en vue de faciliter l'insertion professionnelle des premières.

Pelletier (2017) s'est notamment intéressé aux savoirs d'expérience et recommande de développer la capacité des DES novices à mobiliser ces derniers. Mintzberg (2005) suggère aussi que les gestionnaires aient recours à leurs savoirs d'expérience dans leur formation. Pour lui, la réflexion émerge au contact de l'enseignement de connaissances théoriques avec les savoirs d'expérience, dans un cycle itératif. Chaque DES ne possède que ses savoirs d'expérience personnels, mais elle peut les partager avec des collègues et chacune peut alors faire des liens avec ses propres savoirs expérientiels, puis comparer comment elle vit et réagit à ses différentes expériences « pour encourager un apprentissage assez sophistiqué » (p. 320). Le recours à une formation basée sur les savoirs d'expérience, en constant affinement et à jour (Charlin et Fernandez, 2016), pourrait être une façon de soutenir ces DES aspirantes ou novices dans la fonction.

Il y a donc un écart entre les besoins des DES sur le plan de la formation et les activités de développement professionnel auxquelles elles participent (Pelletier, 2017; Progin, 2019). À cet effet, la mobilisation de l'expérience dans le cadre de ces activités est une avenue prometteuse (Mintzberg, 2005; Yvon, 2013). Plusieurs approches pédagogiques faisant appel à des situations authentiques pourraient répondre à de tels besoins, comme l'apprentissage par problème ou par projet ou encore la méthode des cas (Ménard et St-Pierre, 2014). Or, la formation par concordance (FpC) développée par Charlin (2019) répond en plus au besoin de développement d'une tolérance à l'incertitude, peu ou pas abordée dans les programmes de formation et nécessaire aux personnes qui agissent à titre de professionnelles. Il s'agit d'une forme de compagnonnage cognitif, soit une approche pédagogique de résolution de problèmes authentiques dans le cadre d'un accompagnement visant à étayer les savoirs d'expérience des panélistes lorsqu'ils répondent et justifient leurs décisions en lien avec une situation donnée (Deschênes et al., 2018). En rendant explicites les raisonnements des panélistes, l'utilisation de la FpC permet de capter leurs « *savoirs-vivants* », ces savoirs d'expérience absents des ouvrages de référence (Charlin et Fernandez, 2016). Cette approche pédagogique plutôt utilisée dans le domaine de la santé actuellement nous a semblé digne d'intérêt en éducation. L'objectif général de notre recherche était donc d'explorer si les principes méthodologiques de la FpC pouvaient être appliqués avec pertinence à la formation au leadership pédagogique des DES.

Cadre théorique

La FpC s'appuie sur des savoirs d'action ou d'expérience issus d'une réflexivité permettant l'amélioration de la pratique professionnelle et de « processus cognitifs de théorisation de ses expériences et de ses actions » (Deschênes et al., 2019, p. 6). Les schèmes cognitifs et affectifs sur lesquels ils reposent, les savoirs d'action, « constituent de véritables heuristiques d'opérations susceptibles d'être mobilisées pour résoudre les problèmes de l'intervention » (Pelletier, 2017, p. 33). Que ce soit chez Schön (1994) ou Mintzberg (2005), la valorisation des savoirs expérientiels est importante au regard du développement des compétences des personnes praticiennes. Schön (1994) amène la zone de pratique indéterminée, caractérisée par l'incertitude et la complexité que les défis uniques rencontrés dans la pratique représentent. Pour les dépasser, Mintzberg (2005) propose que le développement professionnel des gestionnaires s'appuie sur les expériences réelles de gestion, à savoir des situations authentiques, où les savoirs tacites sont confrontés à des savoirs théoriques. L'art du métier mis en mots, les savoirs tacites rendus explicites, demandent et amènent une réflexion sur la pratique qui permet le développement professionnel. La FpC permet tout cela à la fois : en partant de situations authentiques, les DES novices doivent réfléchir à ce qu'elles feraient dans une telle situation, puis prendre position. Elles ont ensuite accès au raisonnement des panélistes, des DES d'expérience, à l'aide des justifications que celles-ci ont données à leurs réponses, puis à une synthèse pédagogique qui associe des savoirs théoriques à la situation présentée.

Il existe trois types de FpC, toutes destinées à la formation : 1) de raisonnement, 2) de jugement et 3) de perception (Charlin et Fernandez, 2016). La première « s'intéresse aux microjugements qu'implique un raisonnement », la seconde « à l'interprétation d'un ensemble de données à interpréter et à intégrer pour porter un jugement holistique » et la dernière « à la perception et à l'interprétation d'images (ex. : radiographie, échographie, traces d'élèves...) » (Martel et al., 2024, p. 7). Dans le cadre de ce projet, nous avons retenu la FpC de type raisonnement, avec un objectif d'apprentissage individualisé à visée formative. Ce choix a été fait parce que le raisonnement en pratique professionnelle est constitué de multiples microjugements concernant l'adéquation entre les données d'une situation et les attentes liées aux hypothèses ou solutions envisagées (Charlin et al., 2000; Lubarsky et al., 2015).

Ce type de formation permet, pour chaque question à laquelle la personne participante répond, une rétroaction automatisée, basée sur les réponses préalables données par les membres du panel de référence. La personne participante peut : 1) s'autocalibrer en découvrant comment sa réponse se situe par rapport à celle du panel, 2) avoir accès au raisonnement des membres du panel à l'aide des justifications que ceux-ci ont données à leurs réponses et 3) découvrir une synthèse éducative qui décrit les éléments clés du raisonnement dans ce domaine ainsi que des hyperliens vers des ressources externes, par exemple. La figure 1 montre un exemple de vignette reprenant ces éléments.

La mise en situation: Une enseignante vient vous voir parce qu'elle ne trouve plus de solution pour aider un élève de 1 ^{re} année dans ses apprentissages de la lecture. Vous êtes préoccupé(e) de la réussite de l'élève alors...		
Si vous pensez...	Et qu'alors vous trouvez...	Votre hypothèse en est...
Que l'enseignante a sans doute besoin de soutien (orthopédagogie, par exemple)...	Que l'enseignante n'a pas encore communiqué avec les parents, ni invité l'élève en récupération	<ul style="list-style-type: none"> Fortement affaiblie Affaiblie Inchangée Renforcée Fortement renforcée
Justification des novices: ...		
Justification des experts:		
<p>Panéliste #1 L'enfant a peut-être une situation familiale ou médicale dont il faut tenir compte: l'enseignante doit d'abord vérifier.</p> <p>Panéliste #2 Il faut lui rappeler les interventions à réaliser en premier lieu: communiquer avec les parents, discuter avec des collègues, mettre en place des moyens simples, ...</p> <p>Panéliste #3 L'orthopédagogue pourra tout de même orienter (coacher) l'enseignante: je m'assurerai toutefois d'en discuter également avec elle rapidement pour m'assurer que tous nos processus habituels (appels aux parents, moyens à mettre en place, ...) seront respectés.</p>		<ul style="list-style-type: none"> Fortement affaiblie Affaiblie (#1) (#2) Inchangée (#3) Renforcée Fortement renforcée
<p>Synthèse pédagogique (rappel des procédures et encadrements pertinents - CSS, encadrements légaux, ...): Régime pédagogique 29.2 Au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants: 1° ses performances laissent craindre qu'il n'atteindra pas le seuil de réussite fixé pour les programmes d'études ...</p>		
...		

Figure 1 : Exemple de vignette tiré de la formation produite

Comme la FpC est une approche pédagogique, nous avons retenu le modèle de leadership pédagogique (Hallinger et Wang, 2015) pour produire le contenu de la formation. Celui-ci a été validé et contextualisé auprès de DES d'écoles primaires québécoises (Martel, 2020). Ce modèle n'est bien entendu pas le seul à être utilisé en gestion de l'éducation; le modèle de leadership transformationnel proposé par Leithwood bénéficie également d'une large adoption (Leithwood et Jantzi, 2005). Néanmoins, le leadership pédagogique présentant un effet de trois à quatre fois supérieur à ce dernier sur les résultats des élèves (Robinson et al., 2008), il nous a semblé pertinent de le retenir. Le modèle de leadership pédagogique acculturé (figure 2) est constitué de trois dimensions et de douze sous-dimensions, toutes soutenues par des pratiques plus spécifiques. Par exemple, il s'agit de faire une tournée physique de l'école à l'entrée des élèves, de nommer des attentes claires à un membre du personnel visant une amélioration de sa performance ou de se réunir avec une équipe pour discuter des progrès des élèves. Ce sont ces pratiques, ou une combinaison d'entre elles, qui sont utilisées pour la rédaction des mises en situation reprises dans les vignettes.



Figure 2 : Modèle de leadership pédagogique

Source : Martel (2020)

En nous appuyant sur ce modèle acculturé, trois objectifs spécifiques (OS) étaient visés dans cette recherche : 1) adapter les principes méthodologiques de la FpC pour la formation au raisonnement, 2) documenter les perceptions de DES novices au sujet de la pertinence d'une FpC dans le cadre de leur formation et ses effets sur la pratique et 3) énoncer certaines indications pour son utilisation. Pour atteindre ces objectifs, nous avons eu recours à une recherche-développement (OS1) et à une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018) (OS2 et 3).

Méthodologie

Dans une perspective compréhensive, nous souhaitons explorer si les principes méthodologiques de la FpC pouvaient être appliqués avec pertinence à la formation au leadership pédagogique des DES. Nous avons donc eu recours dans un premier temps à la recherche-développement visant le développement d'un produit et la production de connaissances scientifiques, comme toute recherche (Bergeron et Rousseau, 2021). Elle est donc basée sur un besoin, appuyé sur une recension d'écrits, qui amène le développement d'une solution qui est mise à l'essai (Bergeron et al., 2021). Dans ce cadre, solliciter la contribution de différentes personnes participantes permet de diversifier les avis sur le produit (Bergeron et al., 2021) et de faire de la recherche avec ces personnes (Anadón, 2018; Bergeron et al., 2021). Dans un deuxième temps, nous avons adopté une approche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2018) afin de recueillir les perceptions des personnes participantes et de construire avec elles une meilleure proposition pour la suite.

La population est constituée des DES novices (ayant moins de cinq années d'expérience) et de personnes aspirant à la fonction de DES, à qui la formation s'adresse. Un échantillon par convenance non probabiliste (Fortin et Gagnon, 2022) a été sélectionné pour mettre à l'essai la FpC. La sollicitation a eu lieu de février à mai 2022 sur les réseaux sociaux (LinkedIn, Facebook) de différents membres de l'équipe, par une annonce indiquant le titre, l'objectif ainsi que le temps à consacrer à la formation. Une dizaine de personnes se sont montrées intéressées à réaliser la formation et plus de la moitié l'ont complétée dans le temps imparti (deux semaines, suivi de relances), entre les mois de mars et juin 2022.

La première étape de la recherche a consisté à développer la FpC à partir du modèle de leadership pédagogique : deux mises en situation authentiques par sous-dimension du modèle ont été élaborées. La FpC a ensuite été soumise aux membres de l'équipe de recherche, puis une mise à l'essai fonctionnelle (Bergeron et al., 2021) a été réalisée avec des personnes expertes du contenu. Ces trois DES à la retraite ont fait l'objet d'un choix intentionnel (Fortin et Gagnon, 2022), puisqu'engagées de différentes manières dans le développement professionnel des DES (accompagnement, enseignement) et possédant une expérience riche et variée (notamment aux divers ordres d'enseignement). Elles ont été sollicitées afin de dégager des

améliorations possibles, et ce, avant de demander aux panélistes de se prononcer sur les vignettes. La formation a ensuite été transmise aux panélistes pour qu'ils se prononcent, comme les novices ont eu à le faire, sur les mises en situation (effet sur l'hypothèse et justification, avec un accès à la synthèse pédagogique).

La deuxième étape nous a amenés à réaliser une mise à l'essai empirique (Bergeron et al., 2021) : la FpC a été soumise à trois petits groupes de trois à quatre personnes. Des données ont alors été collectées dans le cadre de groupes d'entretien focalisés (Fortin et Gagnon, 2022) auprès de ces personnes pour recueillir leurs perceptions au regard de l'expérience de formation et de ses effets possibles sur leur pratique. Nous avons retenu cette méthode puisqu'elle 1) permet de capter les réponses des personnes participantes, de même que leurs riches interactions, 2) permet de mettre au jour les dimensions d'un phénomène peu étudié (Fortin et Gagnon, 2022) — comme la FpC et 3) met l'accent sur des questions spécifiques après avoir mené une recherche (Tracy, 2020). Les questions portaient sur différents thèmes associés au cadre théorique et aux objectifs de recherche : nous souhaitions savoir comment ces personnes participantes percevaient leur expérience liée à la FpC (présentation, durée, contenu, etc.) ainsi que sa pertinence au regard des effets sur leur pratique (connaissances, habiletés, attitudes, etc.). Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits en vue de leur analyse. Celle-ci a permis d'établir un portrait des tendances, divergences et complémentarités entre les propos des personnes participantes, en repérant, en regroupant puis en faisant un examen discursif des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021).

Résultats

Les résultats obtenus à la suite de ces différentes étapes méthodologiques prennent d'abord la forme d'un produit : la FpC en tant que telle, qui comporte 24 vignettes de formation, à savoir deux par sous-dimension du modèle utilisé. Aussi, en ce qui concerne le premier objectif spécifique de recherche, adapter les principes méthodologiques de la FpC pour la formation au raisonnement, il nous a été possible de constater que développer une telle formation s'appuyant sur un modèle de leadership pédagogique bien établi était effectivement possible. La première mise à l'essai (fonctionnelle) avec quatre membres de l'équipe de recherche a permis de valider que 1) la FpC répond bien au besoin issu des écrits scientifiques, 2) la structure de la formation respecte bien les normes de l'approche et 3) tous les éléments attendus sont présents. Par ailleurs, au terme du développement de la FpC, les personnes expertes ont relevé des problèmes mineurs dans la rédaction de certaines vignettes, que nous avons pu corriger avant la mise à l'essai avec les personnes participantes. Ces problèmes mineurs concernaient principalement des formulations à clarifier ou des redondances à éliminer. Lorsque nous avons ensuite sollicité la participation des sept DES expérimentées (nos panélistes), nous avons été à même de constater que, malgré leurs expériences professionnelles variées, elles ont répondu d'une manière très convergente. Il nous semble donc intéressant de poursuivre les travaux auprès de divers panélistes afin de voir si cette convergence demeurerait avec un plus grand nombre. La mise à l'essai empirique nous a quant à elle conduits à apporter quelques améliorations ou clarifications, essentiellement sur le plan technique. Il s'agissait d'explications préliminaires à donner en vue de l'utilisation de la plateforme, notamment en lien avec l'affichage de points accordés aux réponses des personnes participantes dès la rencontre du premier groupe d'entretien focalisé.

En ce qui a trait au deuxième objectif spécifique, à savoir documenter les perceptions de DES novices au sujet de la pertinence d'une FpC dans le cadre de leur formation et de ses effets sur la pratique, les personnes participantes se sont prononcées sur différents éléments. En ce qui concerne l'expérience de formation, les thèmes qui sont ressortis sont l'intérêt pour les réponses des panélistes (« j'aimais ça faire ça parce que j'avais hâte de voir la rétroaction des autres : qu'est-ce qu'ils en ont pensé? C'était quoi leur posture là-dedans? »), le retour réflexif qu'amène la synthèse pédagogique (« j'aimais bien la portion théorique, qui nous ramène aussi sur quoi on s'appuie quand on prend des décisions ») ainsi que la flexibilité qu'offre une formation asynchrone (« on le fait quand on veut, quand on a le temps »). Par exemple, une personne participante s'exprimait ainsi : « c'est vraiment nous qui est en apprentissage, en interaction avec les réponses. Je trouve ça plus pertinent [que les cours à l'université ou au CSS] ». En ce qui a trait aux effets sur la pratique, deux thèmes généraux sont ressortis : les grands dossiers qui ponctuent l'année scolaire et la création d'un réseau professionnel. Une personne s'exprimait ainsi au sujet des dossiers : « dans l'année, on a des temps où est-ce que le projet éducatif, les plans d'intervention, le conseil d'établissement... je vois plein de potentiel dans ces moments clés de l'année où est-ce qu'on a besoin de ces rétroactions-là, surtout

comme nouvelle direction ». Une autre se prononçait sur le réseau ainsi : « on dit tout le temps de se créer un réseau, d'avoir justement d'autres directions à qui se référer. Bien là, en plus, non seulement c'est peut-être pas juste un réseau au sein de ton centre de services, mais c'est dans d'autres centres de services au Québec! »

Au regard du troisième objectif spécifique, il a été possible d'énoncer des indications pour l'élaboration et l'utilisation d'une FpC dans un guide à l'intention des personnes formatrices (Martel et al., 2024). Celui-ci s'adresse bien entendu aux personnes qui évoluent en sciences de l'éducation et, comme les bases méthodologiques et pédagogiques de la FpC sont enracinées en sciences de la santé (Charlin et al., 2019; Charlin et Fernandez, 2016; Deschênes et al., 2019), il s'adresse également aux personnes œuvrant dans ce domaine. Le guide a été élaboré au fur et à mesure que la recherche et nos réflexions avançaient, afin de ne rien perdre des meilleures pratiques à adopter, tant pour les personnes qui allaient créer des FpC que pour celles qui allaient les vivre.

Discussion et limites de la recherche

Nous souhaitions explorer si les principes méthodologiques de la FpC pouvaient être appliqués avec pertinence à la formation au leadership pédagogique des DES. Les résultats de cette recherche au regard du développement d'une FpC vont dans le sens à la fois de ceux de Charlin et Fernandez (2016) et de Bergeron et al. (2021) : le développement de cet outil pédagogique concorde bien avec celui d'un produit qu'il a été possible de rendre disponible aux communautés tant scientifique que professionnelle. Par ailleurs, le fait que les DES panélistes aient donné des réponses assez concordantes soutient bien que les tâches proposées sont vraisemblables à celles des DES en poste (Charlin et al., 2019).

Dans un autre ordre d'idées, l'intérêt des novices pour les réponses des panélistes coïncide avec l'accès à des personnes expertes et aux savoirs d'expérience des collègues, dont Mintzberg (2005) de même que Pelletier (2017) et Progin (2019) soulignent l'importance. Quant à l'appréciation nommée au regard du retour réflexif qu'amène la synthèse pédagogique, il est possible qu'elle soutienne la socialisation technique (Greenfield, 1985) des DES novices, dont elles ont besoin lors de moments forts de l'année, comme ceux qu'elles ont nommés (plans d'intervention, budget...). D'ailleurs, c'est aussi au regard de leur socialisation professionnelle qu'elles ont abordé l'importance de la création de leur réseau professionnel leur permettant d'acquérir davantage d'informations sur le rôle de la DES et de sa perception (Armstrong, 2009). De plus, quand cette socialisation se fait à une vitesse accélérée par un passage en poste rapide, l'opportunité de réaliser cette activité de développement professionnel en mode asynchrone prend tout son sens.

De plus, la collaboration entre toutes les parties prenantes (membres de l'équipe de recherche, panélistes et novices), notamment par leurs commentaires constructifs visant à améliorer la FpC, se fondait sur leurs savoirs, savoir-être et savoir-faire acquis au cours de leurs expériences professionnelles diversifiées (Beaumont et al., 2011). Dans les différentes itérations qui ont permis de développer la formation, leurs regards croisés ont favorisé la conception d'un produit de qualité, pertinent à la pratique.

Sur le plan des limites de cette recherche-développement se trouve au premier chef le nombre restreint de personnes ayant participé à la mise à l'essai de la FpC. Une mise à l'essai systématique permettra éventuellement de dépasser celle-ci (Bergeron et al., 2021). Nous pouvons aussi souligner une omission importante dans la collecte de données. Il aurait été des plus pertinents de prévoir des entretiens avec les panélistes afin d'obtenir leurs perceptions sur la FpC. La majorité des panélistes ont exprimé spontanément certaines de leurs réactions, mais cet oubli limite malheureusement l'utilisation de ces données incomplètes, de surcroît. Cette limite pourra encore une fois être dépassée dans le cadre d'une mise à l'essai systématique. Quant au guide produit, aucune manière de recueillir la rétroaction des personnes utilisatrices n'a été prévue, ce qui aurait pu permettre son amélioration dans le temps. Néanmoins, les coordonnées des personnes autrices ayant été fournies, certains commentaires très positifs nous ont déjà été adressés.

Implications et retombées de la recherche

Les DES occupent des fonctions complexes auxquelles divers dispositifs présents au cours de leur cheminement professionnel, de l'aspiration à l'insertion professionnelle, tentent de les préparer. C'est à ce besoin socioprofessionnel que la conception de cette FpC visait à répondre, en s'appuyant sur un modèle de

leadership pédagogique abondamment utilisé en recherche et en formation (Hallinger et Wang, 2015). Cependant, les résultats de cette recherche vont plus loin : les savoirs expérientiels sont pertinents à la formation, notamment pour les professionnels qui exercent dans un contexte d'incertitude, et l'approche pédagogique de la FpC semble tout à fait pertinente pour y répondre.

Sur le plan des retombées, l'application de la FpC ici en leadership pédagogique permettra de faire connaître ses avantages à une plus large communauté en éducation. Nous pensons particulièrement aux orthopédagogues, aux responsables des élèves qui présentent des troubles du comportement (Massé et al., 2020) ou encore aux personnes qui œuvrent en conseillanc pédagogique, dont les novices auraient avantage à bénéficier des savoirs d'expérience de leurs collègues ayant plus d'expérience. Par ailleurs, et dans le but de dépasser les limites de notre recherche, il nous semble judicieux d'abord et avant tout de procéder à la mise à l'essai systématique de la FpC produite, mais surtout de recueillir les avis des personnes utilisatrices et participantes lors de cette nouvelle étape. Renouveler l'expérience d'entretien avec plus de personnes aspirantes ou novices à la DES et en tenir également avec les personnes panélistes et celles qui réaliseront des FpC en utilisant le Guide sera certainement une voie à suivre.

RÉFÉRENCES

- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 17-50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Armstrong, D. E. (2009). *Administrative passages*. Springer.
- Barbier, J.-M., Chauvigné, C. et Vitali, M.-L. (2011). « L'agir des dirigeants » : entre modèle d'action et activité réelle. Dans J.-M. Barbier, C. Chauvigné et M.-L. Vitali (dir.), *Diriger : un travail* (p. 17-34). L'Harmattan.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Belhomme, N., Jego, P. et Pottier, P. (2019). Gestion de l'incertitude et compétence médicale : une réflexion clinique et pédagogique. *Revue de médecine interne*, 40, 361-367.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 25-43). Presses de l'Université du Québec.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Charlin, B., Deschênes, M.-F., Dumas, J.-P., Lecours, J., Vincent, A.-M., Kassis, J., Guertin, L., Gagnon, R., Robert, D., Foucault, A., Lubarsky, S. et Fernandez, N. (2019). Concevoir une formation par concordance pour développer le raisonnement professionnel : quelles étapes faut-il parcourir? *Pédagogie médicale*, 19(3), 143-149. <https://doi.org/10.1051/pmed/2019019>
- Charlin, B. et Fernandez, N. (2016). Préparer et animer une formation par concordance. Dans T. Pelaccia (dir.), *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé?* (p. 325-340). De Boeck Supérieur.
- Charlin, B., Tardif, J. et Boshuizen, H. P. A. (2000). Scripts and medical diagnostic knowledge: Theory and applications for clinical reasoning instruction and research. *Academic Medicine*, 75(2), 182-190.
- Deschênes, M.-F., Boyer, L., Fernandez, N. et Goudreau, J. (2018). Le compagnonnage cognitif : une approche pédagogique à explorer pour le développement du raisonnement clinique infirmier? *Avancées en formation infirmière* 4(2), article 5.
- Deschênes, M.-F., Dubé, S., Tremblay, K., Buisson, A., Pelletier, I., Jacques-Bélair, G. et Ostiguy, D. (2019). *Élaboration d'une autoévaluation par concordance de jugement professionnel des enseignants*. PAREA.

- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73, 1-28.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). TC Média Livres.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [thèse de doctorat, Université de Paris-Est Créteil].
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser... *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 13, 5-20.
- Greenfield, W. D. (1985). *Being and becoming a principal: Responses to work contexts and socialization proceses*. Annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hallinger, P. et Wang, W.-C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Lauzon, N. (2021). La rétention des directions d'établissement scolaire du Québec envisagée dans une perspective de développement professionnel durable. *Phronesis*, 10(4), 128-155. <https://doi.org/10.7202/1083981ar>
- Leithwood, K. et Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Lubarsky, S., Dory, V., Audétat, M.-C., Custers, E. et Charlin, B. (2015). Using script theory to cultivate illness script formation and clinical reasoning in health professions education. *Canadian Medical Education Journal*, 6(2), article e61-e70. <https://doi.org/10.36834/cmej.36631>
- Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/17249>
- Martel, L., Beaulieu, M. et Charlin, B. (2024). *Le B.A-BA de la formation par concordance*. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/33300/Guide%20-%20Formation%20par%20concordance%20VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école*. Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- 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*. Gouvernement du Québec.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais! Pas des MBA*. Éditions d'Organisation.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse thématique*. Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269.htm>
- Pelletier, G. (2017). Devenir dirigeant en éducation : défi d'identité, défi de savoirs d'action. *ERAdE*, 1(1), 31-48.
- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P. et Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe : une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1043031ar>
- Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires* (vol. 1 Politiques et pratiques). Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement*. Peter Lang.
- Progin, L. (2019). Accompagner les dirigeants scolaires aux épreuves des débuts de carrière en Suisse romande : analyse et pistes de développement en formation. Dans L. Progin, R. Étienne et G. Pelletier (dir.), *Diriger un établissement scolaire : tensions, ressources et développement* (p. 129-142). De Boeck Supérieur.
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Royal, L. (2008). *Les tensions de rôle chez les directrices et les directeurs adjoints d'école*. Université de Sherbrooke et Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques. (Ouvrage original publié en 1983)
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods* (2nd ed.). Wiley Blackwell.
- Yvon, F. (2013). La convocation de l'expérience en formation. Le cas de la préparation à la fonction de directeur d'établissement scolaire au Québec. Dans L. Albarello, J. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 193-220). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0193>