

La formation des dirigeants en éducation en 2020...

Retour vers le futur¹

Guy Pelletier, Ph.D.

Professeur

Université de Sherbrooke

Avec humour, Mark Twain signalait qu'il est bien hasardeux de faire des prédictions surtout lorsqu'elles portent sur l'avenir... Lorsque l'on m'a demandé ce que pourrait être la formation des dirigeants de l'éducation dans la prochaine décennie, j'ai eu quelques hésitations à accepter l'écriture de ce texte. Puis, je me suis rappelé l'ouvrage international que j'ai coordonné sur le sujet dans les années 1990 (Pelletier, 1999) et des questions que nous nous posions alors sur la situation de la formation des dirigeants dans les années 2000. Or, autant au Québec qu'ailleurs, notamment au sein des pays fondateurs de l'OCDE, il existe un certain nombre de tendances de fond qui nous permettent de tracer des scénarios possibles. Par ailleurs, comme l'avenir puise ses racines dans le temps actuel et que celui-ci est le produit du passé, on peut risquer un certain nombre de « prédictions » qui ne sont pas aussi « hasardeuses » que le craignait Mark Twain.

De quelques mégatendances du système éducatif...

Aborder la formation des dirigeants de l'éducation dans les années 2020 ne peut pas faire l'économie de ce que pourrait être le système éducatif lors de cette décennie. Or, il existe dans ce domaine un certain nombre de « mégatendances ». J'en retiens trois majeures qui sont en lien avec la formation des dirigeants de l'éducation. Compte tenu de l'espace alloué pour cet article, je ne référerai pas aux études, recherches et publications qui sont associées à ces dernières.

La gouvernance de l'éducation sera de plus en plus complexe.

Si nous définissons la gouvernance par l'art de gouverner lorsqu'il y a de multiples parties prenantes, les défis de gestion seront de plus en plus élevés tant au sein des commissions scolaires que des écoles. Si la mise en place de multiples plateformes décisionnelles et de consultations obligatoires sur des enjeux souvent « pointus » veut s'inscrire dans une démarche d'ouverture démocratique à des groupes d'intérêts différents, elle complexifie le pilotage du système et sa gestion quotidienne. Il ne sera pas toujours aisé de trouver des

¹ Article paru dans la revue « Le point en administration de l'éducation » en 2011, Vol. 13, n°4, pp 30-33.

« voies de passage », des « accommodements raisonnables » entre les intérêts des uns et les intérêts collectifs. Ce que certains qualifient de « politisation » accrue du système éducatif se traduira, entre autres, par une relative perte du pouvoir des experts (cadres, dirigeants, enseignants...) qui œuvrent en son sein.

Une concurrence et une reddition de compte de plus en plus présentes.

Dans un contexte de ressources limitées, de choix accru des parents et de la conception montante que l'éducation est un « bien de consommation », les établissements scolaires devront réaliser sans cesse des offres originales de service qui les distinguent les uns des autres. La publication de « palmarès » de classement des établissements scolaires aura encore un bel avenir. Cette forme d'étalonnage (*benchmarking*) continuera aussi de se poursuivre dans la comparaison des systèmes éducatifs comme le permet les tests internationaux comme celui du PISA. Comme le système éducatif du Québec se classe dans les premiers rangs du PISA, les pressions demeureront fortes pour maintenir son « avance » sur l'ensemble des autres systèmes éducatifs.

Traditionnellement au Québec, depuis la Révolution tranquille la concurrence en éducation était surtout polarisée entre les établissements publics et les établissements privés. Aujourd'hui, c'est au sein même de ces deux catégories d'établissement que la concurrence est devenue très élevée. Elle le sera encore davantage dans l'avenir où d'importantes tensions sont à prévoir entre les établissements privés qui nécessiteront des mécanismes de régulation qui n'existent pas encore. À cet effet, on peut prévoir que dans une décennie – et même avant – qu'il y aura des politiques et des pratiques d'évaluation des établissements, et cela, pas uniquement pour le secteur privé... En somme, la reddition des comptes deviendra de plus en plus élaborée... Les actuelles conventions de partenariat et les conventions de gestion et de réussite éducative ne sont qu'un début d'une mégatendance déjà amorcée.

Une plus grande « autonomie » de l'établissement scolaire.

D'aucuns trouveront « has been » de le signaler parce que c'est une « vieille tendance » déjà annoncée dans les années 1980, voire avant. Les tenants et les aboutissants des deux premières mégatendances signalées ne pourront que conduire à remettre encore une fois à l'ordre du jour la nécessité de l'établissement scolaire à disposer des marges de manœuvre suffisantes pour réaliser sa mission et d'en assurer son imputabilité. Cette tendance n'est pas propre à la situation québécoise, mais nous avons malheureusement vécu des rendez-vous manqués sur le sujet, notamment dans les suites des États généraux sur l'éducation qui prônaient une telle orientation. Les décisions politiques des dernières années ont accru une centralisation du système éducatif avec comme conséquence qu'aujourd'hui beaucoup de ressources sont consacrées à une « bureaucratisation » de la gestion scolaire, et cela, en même temps que l'on impose le remplacement d'un cadre scolaire (et ministériel !)

pour deux qui vont à la retraite. Au cours de la présente décennie, on va assister à un point de rupture de ces politiques où bien des mécanismes de régulation/contrôle déployés par la direction du MELS ces dernières années seront à revoir. Nul doute que l'alignement hiérarchique du cabinet ministériel à la direction de l'école sera reconsidéré afin de développer des mécanismes de régulation de nature plus professionnelle. La formation initiale et continue des dirigeants de l'éducation constitue d'ailleurs l'un de ses mécanismes de régulation...

La formation des dirigeants : d'hier à aujourd'hui

La réalisation de l'ouvrage « Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action » s'est déroulée de 1996 à 1999, année de sa publication. Dans l'un des chapitres de cet ouvrage, je signalais que nous pouvions classer les programmes de formation de l'époque en trois grandes catégories qui sont associées chacune à un paradigme (une conception privilégiée de la formation). Je vais les présenter brièvement parce que je crois qu'aujourd'hui, il y en a une qui est devenue de plus en plus importante et elle sera celle qui prévalera dans la prochaine décennie.

La première catégorie de programmes repose sur une **logique culturelle**. Ce paradigme, qui est généralement le plus ancien, invite à structurer un programme de formation dans le but de former un individu initié à la compréhension des grands univers culturels composant la trame des sciences et des humanités. Suivant ce paradigme, une formation en gestion de l'éducation devrait être composée de cours de sociologie, de psychologie, d'économie, de philosophie, d'études comparées, de méthodologies de recherche, etc.. La composition du programme en gestion se caractérise donc d'abord sur une sensibilisation aux grandes disciplines universitaires, complétée par des activités de formation reposant sur les intérêts de recherche du corps professoral. Il va sans dire que les programmes de formation élaborés suivant ce paradigme sont les plus difficiles à faire évoluer, aussi longtemps que l'environnement est stable et relativement « domestiqué » par l'institution universitaire.

Un deuxième paradigme présent, lors de la conception de programme, découle d'une **logique fonctionnelle**. Suivant une telle logique, les choix curriculaires reposent sur les exigences techniques de l'exercice d'une fonction administrative caractérisée par les différentes phases d'un processus administratif que l'on retrouve dans toutes les organisations. Par exemple, on aura un cours en planification, un autre en organisation, un autre en contrôle, etc. Comme ces cours portent le plus souvent sur « l'administration générale », certains considéreront que la formation des dirigeants de l'éducation pourrait se faire dans un département de gestion des affaires ou une école commerciale comme les HEC. C'est aussi souvent sous ce paradigme que l'on considère que les diplômés de ces établissements d'enseignement supérieur seraient bien aptes à gérer une école. Il est jugé peu utile d'avoir été une enseignante ou un

enseignant et d'avoir réalisé des études en éducation. En somme, la gestion constituerait une science appliquée fournissant des réponses valables aux différentes formes ou objets de gestion, y compris en éducation.

Un troisième paradigme, qui a émergé surtout dans les années 1990, est celui que l'on pourrait associer à une **logique professionnelle**. Suivant ce paradigme, l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socioprofessionnelle donnée. Il importe donc d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire esthétiques, et de prévoir un ensemble progressif d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissances et d'habiletés qui structurent l'acte professionnel, mais aussi de reconnaître et de partager les valeurs qui fondent la profession.

Plusieurs programmes actuels de formation en gestion de l'éducation s'ils ne sont pas déjà engagés suivant ce paradigme sont souvent en questionnement à ce sujet. La mise en place des programmes découlant de ce dernier débute par une analyse des situations professionnelles types de travail, se formalise par l'énoncé d'un référentiel de compétences et s'actualise par un important renouvellement des pratiques de formation (études de cas, résolutions de problèmes, analyses de pratiques, etc.). De ces trois préalables, la dernière opération est probablement la plus complexe. Avoir à modifier ses pratiques pédagogiques peut constituer chez certains formateurs un véritable changement identitaire.

Lors de la conception d'un programme de formation, il est rare qu'un seul de ces paradigmes soit entièrement mobilisé. Dans la pratique, à moins de la nécessité de se trouver une voie différente des autres programmes universitaires afin de survivre et d'assurer son développement, un programme de formation est rarement le sujet d'un changement paradigmatique majeur. Toutefois, c'est exactement la situation qui a été vécue au cours des quarante dernières années dans le développement des programmes en gestion de l'éducation et de la formation à l'Université de Sherbrooke (Pelletier, 2010).

L'obligation faite depuis 2001 de suivre un programme de formation de 30 crédits de 2^e cycle en gestion de l'éducation pour exercer une fonction de direction d'établissement scolaire ou de centre n'est pas sans avoir invité les institutions universitaires concernées à concevoir leur programme dans ce domaine suivant le paradigme professionnel. Toutefois, contrairement à la situation prévalant pour l'enseignement, une décennie plus tard le ministère n'a toujours pas spécifié d'attentes spécifiques accompagnant cette obligation de formation de telle sorte que l'on peut assister à une grande diversité de pratiques suivant les universités. Mais, quand sera-t-il dans un demain à venir ?

La formation des dirigeants : de demain à un demain à venir...

Les mégatendances que nous avons signalés et qui influenceront le système éducatif auront des effets structurants sur la direction des établissements scolaires et interpellent la formation des gestionnaires de l'éducation.

D'entrée de jeu, on peut anticiper que dans les années 2020, si cela n'est pas le cas avant la formation obligatoire pour devenir dirigeant d'établissement scolaire ou de centre sera le grade de maîtrise en gestion de l'éducation comme c'est le cas dans plusieurs états aux É.-U., mais aussi de plus en plus de provinces canadiennes. En somme, le diplôme de 2^e cycle de 30 crédits ne serait qu'une étape transitoire vers l'obligation d'une maîtrise. Par ailleurs, tout comme cela fut le cas pour la formation des enseignants, on peut anticiper que le MELS sera beaucoup plus « encadrant » au regard des programmes universitaires de formation des directions d'établissement. Déjà, un premier référentiel de compétences a été proposé, mais nous sommes encore loin d'une déclinaison de celui-ci en de situations professionnelles types à maîtriser et de l'existence d'un Comité d'agrément des programmes universitaires de formation comme on le retrouve pour les enseignantes et les enseignants. Dans ce domaine comme dans d'autres, comme le signalait récemment le Conseil supérieur de l'éducation (2010) l'évaluation de programmes comme ceux des diplômes de deuxième cycle demeure problématique dans bien des universités.

On peut aussi anticiper que le paradigme professionnel sera le modèle de référence dans la formation des dirigeants en éducation dans les années 2020. De plus, il ne sera pas l'adage uniquement d'une formation préparatoire ou d'accompagnement à l'insertion professionnelle, mais d'une formation continue qualifiante et progressive tout au long de la vie y compris dans les études professionnelles tant de 2^e que de 3^e cycle. En conséquence, les programmes de formation « par cours » propres aux paradigmes culturel et fonctionnel céderont la place à des programmes qui offrent un véritable « parcours » de formation progressive et qualifiante. Par ailleurs, tout comme cela aura pris des décennies à faire accepter qu'une maîtrise professionnelle ne soit pas une maîtrise de recherche, qu'elle répond à des besoins différents, il en sera de même pour l'éventuelle création d'un doctorat professionnel en gestion de l'éducation qui prendra en compte les savoirs d'expérience. Actuellement, l'Université de Sherbrooke est la seule institution universitaire au Québec à offrir un Diplôme professionnel de 3^e cycle en gestion de l'éducation. Ce diplôme, qui débuta en 2001, est destiné aux dirigeants en éducation détenteurs d'une maîtrise dans le domaine. Il a été mis en place pour répondre à la demande des personnes qui désiraient poursuivre leur formation professionnelle tout en étant dans l'action quotidienne. Devant le succès rencontré et le nombre croissant de personnes diplômées, nous avons élaboré et déposé à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) en novembre 2008, le premier projet de doctorat professionnel en éducation intitulé Conseil et gestion en éducation. Ce projet innovateur de programme s'inscrivait dans une perspective de formation continue hautement qualifiante destinée à des dirigeants et des

professionnels comme les conseillers pédagogiques. Le projet déposé différerait du doctorat classique de recherche comme l'est le Ph.D. Le projet n'a pas été retenu... Visiblement, il était trop innovateur, mais en 2020... Entre temps, d'ici là, on peut prévoir la création au cours des années 2010 d'un premier doctorat professionnel émergent de négociations « inter-pares » qui plaira à l'évaluation de la CREPUQ, mais qui aura probablement peu d'intérêt et d'avenir auprès des personnes en exercice.

Par ailleurs, au regard des méthodologies de formation, on peut anticiper que les expériences actuelles de formation bimodale (en présence et à distance) ayant recours à de multiples plateformes médiatiques permettant, entre autres, de poursuivre sa formation en mode synchrone et asynchrone constitueront des pratiques courantes. Cette situation fera en sorte que nous assisterons à une « délocalisation » encore plus poussée des sites de formation. Ainsi, on pourrait anticiper qu'une université de Colombie-Britannique² offre ses programmes de formation en gestion de l'éducation à des gestionnaires québécois, mais aussi la réciproque, une université québécoise assure la formation de gestionnaires britanno-colombiens. Pour l'instant, un certain nombre de contraintes limite les universités américaines à déployer plusieurs de leurs programmes à distance, mais quand sera-t-il dans les années 2020 ? Au sein de la francophonie internationale, déjà l'Université Senghor qui est localisée à Alexandrie offre une maîtrise à distance portant sur la gestion des systèmes éducatifs (<http://www.usenghor-francophonie.org/enseig/gse.htm>) en recourant à la plateforme de formation Moodle.

En conclusion, on peut entrevoir que le plus grand défi auquel seront confrontées les directions d'établissement scolaire des années 2020, ne sera pas l'accès à une formation diversifiée et de qualité, et cela, tout au long de leur vie. Leur plus grand défi sera de poursuivre, de persévérer, de se développer dans l'exercice de leur fonction, car les exigences de la tâche seront aussi de l'ordre du « méga »...

Références

- Conseil supérieur de l'éducation (2010). **Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs**. Octobre 2010. Québec : CSE
- Pelletier, G. (2010). **Une histoire collective inachevée...** Le Département GEF. Mai 2010. 22p.
Téléaccessible : <http://www.usherbrooke.ca/gef/a-propos-de-nous/notre-histoire/>
- Pelletier, G. (Dir.) (2009). **La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives**. Bruxelles-Paris : Éd. DeBoeck. 207p.
- Pelletier, G. (Dir.) (1999). **Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action**. Bruxelles-Paris : Éditions De Boeck-Université. Traduit en espagnol PELLETIER, G. (Coord.)(2003). **Formar a los dirigentes de la educación**. Madrid : Editorial La Muralla.

² En fait, l'Université Simon Fraser offre déjà un doctorat professionnel en gestion de l'éducation, et cela, en français et sous une approche bimodale. Référence <http://www.sfu.ca/educfr/fr/Doctorat-en-education/>