

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Évaluation du programme de D.E.S.S. en administration scolaire par l'Université de
Montréal en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal**

Par
Jean-François Bolduc

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de M.A. en
administration de l'éducation

Janvier 2008

©, Jean-François Bolduc, 2008



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Évaluation du D.E.S.S. en administration scolaire offert par l'Université de Montréal en
partenariat avec la Commission scolaire de Montréal**

Présenté par :
Jean-François Bolduc

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Lapointe
Président-rapporteur

Roseline Garon
Directrice de recherche

Nathalie Loye
Membre du jury

RÉSUMÉ

L'impact que peuvent avoir les directions d'établissement scolaire sur l'ensemble d'une institution scolaire est très grand et étant donné leur actuelle entrée massive dans les écoles québécoises, leur formation s'avère nécessaire au développement de certaines compétences importantes à l'exercice de leurs fonctions. Dans l'optique d'offrir aux directions d'établissement scolaire une formation adéquate, l'Université de Montréal et la Commission scolaire de Montréal ont formé un partenariat et ont créé un programme permettant l'acquisition de connaissances et de compétences liées au métier. Le diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (D.E.S.S.) a maintenant plus de sept ans et les deux partenaires ont senti opportun le moment d'évaluer le programme afin de mesurer, à l'aide du point de vue des étudiants, le cadre du D.E.S.S., les activités pédagogiques contenues dans ce dernier, la possibilité de développer, à l'intérieur des cours, des compétences essentielles au métier ainsi que l'utilité des activités de formation offertes par cette commission scolaire. À la lumière des résultats, certains points forts, tels que le développement de plusieurs compétences essentielles, la possibilité de créer des liens entre les apprentissages des cours, la séquence de ces derniers, etc, et d'autres considérés à améliorer : la présence de certaines redondances dans les contenus, l'équilibre entre la pratique et la théorie, la possibilité de connaître les différents services mis à la disposition des directions scolaires, etc, sont ressortis. S'inscrivant dans un but d'amélioration, des recommandations portant sur les divers points mentionnés précédemment sont dévoilées.

Mots clefs

Administration scolaire, évaluation de programme, satisfaction, formation, démarche évaluative.

ABSTRACT

The impact that can have the school directions on the whole school institution is major and given their current massive entrance in Quebec's schools, they need training and skills in order to function properly. In the optics to offer to the school direction an adequate training, the *Université de Montréal* and the *Commission scolaire de Montréal* formed a partnership and created a program allowing the acquisition of knowledge and skills bound to the profession. The *Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire* (D.E.S.S) is now more than seven years old and both partners felt that the moment was convenient to evaluate the program. With the point of view of the students, the frame of D.E.S.S., the educational activities contained in this last one, the possibility of developing inside the courses, essential skills in the profession as well as the importance of the activities of training offered by this School board are evaluated. In the light of the results, certain key points, such as the development of several essential skills, the possibility of creating links between the learning from each classes, the sequence of these last ones, etc., and the others considered to improve: the presence of certain redundancy in the contents, the balance between the practice and the theory, the possibility of knowing the various services given to the school directions have emerged. Joining a purpose of improvement, recommendations concerning the diverse points mentioned previously have been revealed.

Keywords

School administration, program evaluation, satisfaction, training, evaluative step.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| RÉSUMÉ | iii |
| ABSTRACT | iv |
| TABLE DES MATIÈRES | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES FIGURES | viii |
| REMERCIEMENTS | ix |
| | |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1. L'évolution des programmes d'administration scolaire aux États- Unis..... | 8 |
| 2. L'évolution des programmes d'administration scolaire au Canada et au Québec..... | 11 |
| 3. Les formations offertes au Québec..... | 13 |
| 3.1. Formation des Universités du Québec (Rimouski,Outaouais, Montréal et Abitibi-Témiscamingue)..... | 13 |
| 3.2. Formation de l'Université de Sherbrooke..... | 14 |
| 3.3. Formation de l'Université de Montréal..... | 14 |
| 3.4. Le D.E.S.S. de l'Université de Montréal..... | 15 |
| 4. Partenariat entre Université de Montréal et Commission scolaire de Montréal..... | 16 |
| 5. Les politiques d'évaluation des programmes universitaires..... | 17 |
| OBJECTIF GÉNÉRAL, SYNTHÈSE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE..... | 21 |
| | |
| CHAPITRE II | |
| CADRE CONCEPTUEL | 22 |
| 1. Définitions d'évaluation de programme | 22 |
| 2. L'évolution des approches en évaluation de programme | 24 |
| 2.1. L'approche traditionnelle | 24 |
| 2.2. L'approche formaliste | 25 |
| 2.3. L'approche naturaliste | 26 |
| 3. Modèles d'évaluation de programme | 27 |
| 4. Démarche évaluative de la Politique de la CREPUQ | 30 |
| 5. Le modèle élaboré par le comité conjoint pour la présente évaluation. | 34 |
| 6. Synthèse du cadre conceptuel de la recherche | 38 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE III | |
| RECENSION DES ÉCRITS | 39 |
| OBJECTIFS SPÉCIFIQUES | 46 |
| CHAPITRE IV | |
| MÉTHODOLOGIE | 47 |
| 1. Type de recherche | 47 |
| 2. Participants | 47 |
| 3. Instrument | 48 |
| 4. Démarche de collecte des données | 58 |
| 5. Analyse | 59 |
| 6. Limites de la recherche | 59 |
| CHAPITRE V | |
| ANALYSE DES RÉSULTATS | 61 |
| 1. Objectif 1 | 61 |
| 2. Objectif 2 | 66 |
| 3. Objectif 3 | 69 |
| 4. Objectif 4 | 73 |
| CHAPITRE VI | |
| INTERPRÉTATION ET RECOMMANDATIONS | 76 |
| 1. Objectif 1 | 76 |
| 2. Objectif 2 | 78 |
| 3. Objectif 3 | 82 |
| 4. Objectif 4 | 83 |
| CONCLUSION | 87 |
| BIBLIOGRAPHIE | 90 |
| ANNEXE A | 102 |
| ANNEXE B | 121 |
| ANNEXE C | 122 |
| ANNEXE D | 124 |
| ANNEXE E | 125 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Synthèse du modèle d'évaluation indiquant les sources d'information et techniques de collecte de données concernant le cadre du programme | 36 |
| Tableau 2 : Synthèse du modèle d'évaluation indiquant les sources d'information et techniques de collecte de données concernant les activités pédagogiques..... | 37 |
| Tableau 3 : Nombre de cours fait par session | 62 |
| Tableau 4 : Nombre de participants ayant choisi chacune des compétences par rapport à leur utilité et à leur pertinence dans l'exercice de leurs fonctions | 63 |
| Tableau 5 : Nombre de sujets ayant fourni chacune des raisons expliquant pourquoi le partenariat est un facilitateur pour le déroulement de leurs études | 64 |
| Tableau 6 : Pourcentage d'accord et de désaccord des participants par rapport au cadre du D.E.S.S. | 65 |
| Tableau 7 : Pourcentage d'accord et de désaccord des participants par rapport au contenu des cours du D.E.S.S..... | 66 |
| Tableau 8 : Scores des méthodes pédagogiques utilisées aidant les participants dans leurs apprentissages | 68 |
| Tableau 9 : Fréquence et pourcentage des cours de l'UdM choisis par les participants comme plus appréciés pour développer des compétences professionnelles utiles et raisons expliquant ce choix | 70 |
| Tableau 10 : Pourcentage des participants en accord avec le développement des dix compétences de la CSDM et ce, dans chacun des cours de l'UdM | 72 |
| Tableau 11 : Pourcentage des participants en accord avec l'utilité des activités de formation de la CSDM | 74 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Synthèse du cadre conceptuel de la recherche | 38 |
|---|----|

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire est un accomplissement à long terme et sa réalisation nécessite beaucoup de travail. Plusieurs personnes ont contribué à l'achèvement de ce dernier et j'aimerais les remercier du plus profond de mon cœur.

En premier lieu, ma directrice de recherche, Madame Roseline Garon, qui, par son expertise, sa minutie et ses judicieux conseils, a su m'éclairer et me guider. Nos réunions étaient très enrichissantes et elles m'ont permis d'évoluer grandement.

Ensuite, ma famille et ma belle-famille, je vous dis merci pour le soutien que vous avez su m'apporter et les encouragements qui m'ont permis de continuer et de persévérer.

Mes amis, pour votre appui et pour les multiples fois où vous m'avez demandé quand j'allais enfin terminer mon mémoire ! Merci Tanguay, de merveilleux souvenirs de nos nombreuses heures d'études ensemble resteront à jamais gravés.

Pour terminer, je voudrais remercier Karine. Ta présence a été essentielle, tes encouragements ont été des éléments motivateurs et ton amour me permet de m'embellir à tous les jours. Merci pour tout...je t'aime.

INTRODUCTION

Nombreuses sont les raisons sous-jacentes à la réalisation d'une évaluation de programme en éducation. En effet, il est possible de retrouver des évaluations de programme désirant connaître, entre autres, la satisfaction des étudiants, les différentes variables incluses dans un programme, telles que les activités pédagogiques qui y sont livrées, les contenus des cours et la durée de la formation, l'impact des programmes de formation auprès des étudiants et auprès de la société ainsi que l'efficacité des enseignements qui y sont livrés. Toutefois, pour réaliser une évaluation, il est essentiel de dresser une vue d'ensemble du programme afin de connaître les bases délimitant ce dernier et d'ainsi explorer plus profondément les autres facteurs orbitant.

Évaluer un programme implique un jugement porté sur divers éléments faisant partie intégrante de ce dernier et donnant la chance de l'améliorer. L'évaluation d'un programme de formation permet également de connaître ses forces et ses faiblesses. De plus, cet acte donne la possibilité de prendre connaissance des besoins des étudiants afin de préparer ces derniers aux fonctions qu'ils auront à occuper et aux réalités auxquelles ils seront confrontés. Les évaluations des programmes d'administration scolaire ne peuvent pas. Malgré tout, les quelques recherches canadiennes et états-uniennes recensées (Leary, 2001; Levine, 2005; McGrevin et Paull, 1996; Slater, McGhee et Capt, 2001 ; etc) permettent d'affirmer que ces programmes connaissent quelques ratés. Cependant, certains aspects des programmes d'administration scolaire sont plus susceptibles de développer des compétences essentielles et pertinentes aux fonctions de gestion de l'éducation.

La visée première de la présente recherche est de faire une évaluation du diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (D.E.S.S.) offert à l'Université de Montréal (UdM) en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal (CSDM). Cette évaluation permettra de faire ressortir, par le point de vue des étudiants (anciens et actuels) inscrits à ce programme, quatre

principaux thèmes. En effet, les étudiants, occupant à la fois un poste de direction d'établissement scolaire et un statut d'étudiant, ont donné leur opinion, par le biais d'un questionnaire, sur le cadre du D.E.S.S., les activités de ce dernier, l'utilité des activités de formation ainsi que le développement des dix compétences en administration scolaire de la CSDM.

S'inscrivant dans une démarche évaluative à long terme, notre évaluation de programme se veut la première étape de cette démarche et permet de connaître la satisfaction des étudiants inscrits au D.E.S.S. De plus, les résultats obtenus dans le cadre de cette évaluation éclairent les dirigeants du programme sur les besoins des étudiants et permettent de connaître les forces et les points à améliorer du programme afin d'apporter les modifications nécessaires à son bon fonctionnement.

Dans le premier chapitre, une historiographie des programmes d'administration scolaire au Canada et aux États-Unis est présentée. Ensuite, les différentes formations offertes en administration scolaire dans les universités québécoises ainsi que le programme offert à l'UdM en partenariat avec la CSDM sont exposés plus en détail. De plus, les politiques évaluatives des universités québécoises, chapeautées par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), sont dévoilées. En ce qui a trait au deuxième chapitre, le cadre conceptuel, inclut les définitions choisies, l'approche évaluative dans laquelle l'évaluation du DESS s'inscrit, la démarche évaluative de la CREPUQ ainsi que le modèle d'évaluation de la présente évaluation. La recension des écrits forme le troisième chapitre. Le quatrième chapitre est constitué de la méthodologie permettant la réalisation de l'évaluation du D.E.S.S. De fait, la description des étudiants ayant répondu au questionnaire d'évaluation, la démarche de collecte de données, la méthode permettant de les analyser ainsi que l'instrument utilisé pour cette collecte sont exposés. L'analyse des résultats révélant les forces, les points à améliorer, l'utilité des activités de formation et le développement des compétences de la CSDM à l'intérieur des cours de l'UdM se

retrouve au cinquième chapitre. Finalement, l'interprétation de ces résultats et les recommandations émises dans le but d'améliorer le D.E.S.S. en fonction des données et des commentaires recueillis auprès des étudiants sont présentés au sixième chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'école joue un grand rôle dans la vie des êtres humains. En considérant le fait que dans les pays développés les individus passent une grande partie de leur vie sur les bancs d'école, il y a peu de doute sur son influence dans leur formation tant personnelle que professionnelle. Au Québec, la nécessité d'offrir un climat favorable à l'instruction, à la qualification et à la socialisation, afin que tous puissent développer leurs compétences et réussir, est au cœur des préoccupations du milieu scolaire et va de pair avec l'obligation de former adéquatement le personnel enseignant (MEQ, 1996). L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2004) affirme que la formation des enseignants, leur perfectionnement et les méthodes pédagogiques utilisées déterminent en grande partie la qualité des acquis des élèves. De plus, cet organisme stipule, tout comme Levine (2005) dans sa recension des écrits sur la formation des directions scolaires aux États-Unis, qu'étant donné l'influence primaire exercée auprès des élèves par les enseignants, ces derniers constituent «le noyau du système scolaire» (OCDE, 2004, page 1). Ainsi, pour le système éducatif, le fait de disposer d'enseignants compétents et qualifiés est un pas vers la réussite des générations futures.

Si l'importance des enseignants fait peu de doute, de plus en plus celle des directions prend du galon. En 1982, Peters et Waterman ont réalisé l'étude *In search of excellence* qui a permis de mettre de l'avant les meilleures compagnies états-uniennes ainsi que les principaux comportements posés par leurs dirigeants optimisant l'efficacité et la production des entreprises. Roueche et Baker (1986) ont repris cette étude dans le but de transposer les comportements dits précurseurs de réussite par l'étude de Peter et Waterman dans le monde de l'administration scolaire. Ils suggèrent trois éléments influençant la réussite des élèves : le climat de

l'établissement, l'efficacité des enseignants et celle des directions. Cependant, les points de vue concernant l'influence que peuvent avoir les directions scolaires sur les résultats académiques des élèves sont mitigés. Parmi les adeptes du courant de pensée défendant l'influence que les directions scolaires ont sur la réussite des élèves, Bush et Jackson (2002), dans une recherche menée de front dans différents pays, tels que le Canada, l'Australie, la Chine, la Suisse, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, mentionnent que la formation des directions scolaires est un gage de l'amélioration générale de l'école et ce, autant sur le plan des résultats scolaires des élèves que sur le climat: « Preparation for school leadership is increasingly regarded as a vital component of school improvement. » (p. 257)

En fait, plusieurs recherches internationales en arrivent aux mêmes constats. En effet, Hallinger et Heck (1996), aux États-Unis, ont fait une recension des écrits de quarante textes et livres portant sur la relation entre les comportements des directions d'établissement scolaire et la réussite des élèves. Mortimore, Gopinathan, Leo, Myers, Sharpe, Stoll et Mortimore (2000), en Europe, ont réalisé une recherche comparative entre deux écoles de Londres et deux de Singapour; même l'Afrique a été étudiée en ce sens (Commonwealth Secretariat, 1996, dans Bush et Jackson, 2002). Toutes affirment que les directions scolaires ont un impact sur les apprentissages des élèves, sur le climat de l'école et sur les pratiques des enseignants. Waters, Marzano et McNulty (2003), dans leur méta-analyse de recherches réalisées depuis les trente dernières années portant sur l'impact des directions d'établissement scolaire sur les résultats des élèves, ainsi que Cotton (2003), dans sa recension des écrits de 81 textes traitant du même sujet, abondent dans le même sens, mais précisent que pour avoir une certaine influence sur les résultats scolaires des élèves, les directions doivent maîtriser différentes habiletés et posséder des compétences de leadership telles que la communication, l'ordre, la culture, la coopération, la discipline et la flexibilité. Cependant, ces auteurs ajoutent que cette influence peut avoir des répercussions à la fois négatives et positives, c'est-à-dire que l'influence exercée par les directions peut nuire au cheminement académique des élèves ou peut favoriser leur évolution scolaire.

D'un autre point de vue, certains auteurs stipulent qu'il est impossible de déterminer si les directeurs ont une influence sur la réussite des élèves. Ces chercheurs spécifient, cependant, que la réussite scolaire des élèves dépend de facteurs à la fois intrinsèques et extrinsèques aux élèves. Silins et Mulford (2002) rapportent, dans leur recension des écrits sur la part d'influence du milieu scolaire dans la réussite des élèves, qu'une multitude de facteurs, tels que le climat de l'école, les relations entre les enseignants et les élèves, les relations entre les enseignants et la direction ainsi que le type de leadership de cette dernière, expliquent environ 20 % des différences dans les résultats scolaires; les autres facteurs étant non académiques (l'engagement des élèves dans l'école, leur participation à la vie de l'établissement et leur confiance en leurs capacités).

D'autres facteurs entrent en ligne de compte et ces derniers ont un impact plus direct sur les résultats scolaires des élèves. De fait, la défavorisation socioéconomique est un facteur jouant un rôle important dans l'échec scolaire des élèves. Selon l'étude comparative confrontant les résultats académiques des élèves provenant des milieux favorisé et défavorisé menée en 1998 par Brais et Giroux sur le territoire de l'île de Montréal auprès de 111 768 élèves du primaire et du secondaire, les élèves provenant de milieux défavorisés ont de plus amples obstacles à surmonter dans leur environnement leur rendant ainsi la tâche plus difficile pour réussir académiquement. Le MEQ, en 2002, lors de la construction de deux instruments dédiés aux écoles secondaires ayant pour objectif de créer des liens plus étroits et constructifs entre ces dernières et les familles, en vient aux mêmes conclusions. Il confirme que «[...] l'engagement des parents envers leurs enfants, tout au long du cheminement scolaire, est un élément indéniable de la réussite des jeunes» (MEQ, 2002, p.6).

La structure familiale (monoparentale, nucléaire, reconstituée) a, selon Soucy (1996), un impact significatif sur les comportements, à la fois scolaire et fonctionnel, des élèves à l'école. En effet, cette auteur rapporte, grâce à un

questionnaire portant sur les comportements des élèves en classe distribué aux enseignants, que les élèves provenant d'une famille dont la structure est nucléaire réussissent mieux, dérangent moins en classe, sont plus assidus dans leurs études et leurs devoirs, ont une meilleure relation avec leurs pairs, participent davantage en classe et ont une meilleure attitude face à l'autorité professorale. L'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants est également un élément qui, comme le stipulent Deslandes et Cloutier (2000), ainsi que le MEQ (2002), a des effets durables sur les attitudes et les conduites des élèves par rapport à l'école et au travail scolaire. De fait, l'étude longitudinale de cinq ans sur l'impact du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire auprès de 761 élèves du secondaire de Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc (2001), révèle qu'un faible degré d'engagement et d'encadrement de la part des parents augmente le risque d'abandon et d'échec scolaire.

L'attitude des enseignants porte également son influence sur les résultats académiques des élèves. En effet, Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Doré-Côté (2001), dans leur étude sur l'impact de la relation enseignant/élève sur le décrochage scolaire réalisée par le biais du questionnaire *The Teachers' Attitude Toward their Students scale* distribué auprès de 800 élèves du secondaire et de 292 enseignants, spécifient que la qualité des relations entre les enseignants et les élèves joue un rôle très important dans la réussite de ces derniers. Ils ajoutent que les enseignants démontrant des attitudes de respect, de protection et répondant aux besoins émotionnels des élèves aident également au développement de la motivation scolaire de ces derniers.

À la lumière de ces recherches, il serait tentant de conclure que le pourcentage d'influence qu'ont les directions d'établissement scolaire dans la réussite des élèves n'est pas suffisamment représentatif. Cependant, Lapointe et Gauthier (2005), dans le cadre d'une analyse écosystémique de la problématique de la réussite des élèves, ont fait une recension des écrits des constats effectués par différents auteurs afin de bien comprendre l'influence des directions scolaires

auprès des élèves. Ils mentionnent que la part d'influence des directions dans les résultats des élèves est non nulle bien qu'il ne soit pas encore possible de déterminer à quel niveau elle se situe ni quel en est son pourcentage.

La formation des directions doit permettre de répondre adéquatement aux diverses réalités rencontrées dans le contexte scolaire et doit leur transmettre des compétences et des habiletés qui optimisent les chances d'affecter positivement la réussite des élèves. De plus, comme le mentionnent Fenwick et Pierce (2002), dans leur recension des écrits des principaux modèles de formation en administration scolaire, ainsi que Shen, Cooley et Wegenke (2003), dans leur étude visant à dépeindre le portrait des différents acteurs impliqués dans l'ensemble des écoles états-uniennes publiques, les changements sociaux ont engendré de nouvelles pressions sur les écoles et sur leurs directions. La technologie, les changements démographiques, la restructuration des familles, la violence, la privatisation de certains établissements scolaires, la compétition entre le privé et le public et l'augmentation des exigences professionnelles ne sont que quelques éléments tributaires des nouvelles réalités avec lesquelles les directions d'établissement scolaire doivent jongler quotidiennement. Comme le précise Levine (2005), ces responsabilités sont d'une très grande importance et les nouvelles directions doivent nécessairement être bien formées pour y répondre adéquatement.

1. L'évolution des programmes d'administration scolaire aux États-Unis

Au 19^e siècle, étant donné que les commissions scolaires sont de petites tailles, les responsabilités administratives des écoles sont confiées soit à des commissaires d'école, qui s'occupent d'inspecter les lieux, d'examiner le progrès des élèves, d'embaucher les enseignants et de choisir le matériel scolaire, soit à des enseignants qui ont sous leur responsabilité l'école dans laquelle ils travaillent (Grégoire, 1993). Ce n'est qu'au début du 20^e siècle que les établissements universitaires ont commencé à dispenser une formation de gestion scolaire. Les

apprentissages réalisés dans le cadre de ces programmes se rapprochent davantage des connaissances théoriques de recherche que des réalités rencontrées quotidiennement par les directions d'école (Grégoire, 1998). Une vingtaine d'années plus tard, l'administration scolaire aux États-Unis connaît une certaine professionnalisation. De fait, quelques universités offrent un doctorat en éducation. Cette formation, bien qu'elle tente de répondre aux besoins des étudiants en administration scolaire, se confond plutôt avec un doctorat traditionnel en philosophie avec spécialisation en éducation (Grégoire, 1993); tout comme les critiques apportées aux premiers programmes du début de ce siècle, les objectifs de cette formation de troisième cycle ne sont pas en lien avec les compétences exigées par l'administration d'une école. Même si la formation des administrateurs scolaires n'est pas obligatoire à cette époque aux États-Unis, le nombre de programmes dans cette discipline est grandissant dans les années soixante (Grégoire, 1993). Par ailleurs, cette formation n'est pas offerte exclusivement par les universités. En effet, une multitude d'associations et différentes écoles spécialisées proposent des cours préparatoires aux directions d'établissement scolaire (McCarthy, 2002).

Plusieurs associations états-uniennes se forment autour de l'administration scolaire au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle. Voyant les nombreuses difficultés rencontrées à la fois par le système scolaire, notamment avec la publication de *A Nation at Risk* en 1983, et en particulier par la discipline de l'administration scolaire, qui peine à se développer et à atteindre une certaine crédibilité (Grégoire, 1993), ces associations multiplient leurs efforts tous azimuts pour faire avancer le domaine de l'administration scolaire; études menées dans le but de connaître les besoins des administrateurs scolaires, rapports publiés sur la formation des directions d'établissement scolaire, instruments élaborés pour développer les compétences des administrateurs d'école et études menées sur les impacts des directions sur la réussite des élèves, ne sont que quelques exemples des travaux exécutés par ces différentes associations.

Parmi les associations ayant eu le plus d'influence dans la formation des directions aux États-Unis, on peut mentionner le *National Association of Elementary School Principals* (NAESP), le *National Association of Secondary School Principals* (NASSP), l'*American Association of School Administration* (AASA) et la *Fondation W.K. Kellogg*. Le NAESP mène des études pour déterminer les compétences requises pour être un administrateur scolaire, propose des pistes d'amélioration pour les programmes d'administration scolaire en regard des nouvelles réalités sociales et offre une formation aux directions basée sur le développement de leurs compétences relationnelles et administratives (NAESP, 1986).

Les membres du NASSP, pour leur part, concentrent leurs efforts sur les contenus et les méthodes pédagogiques à privilégier pour la formation des administrateurs scolaires. De plus, le NASSP a mis sur pied des centres évaluant les habiletés des directions d'établissement scolaire servant à la fois aux commissions scolaires pour sélectionner les meilleurs candidats et à ces derniers pour qu'ils s'améliorent en ciblant leurs points faibles et leurs points forts (NASSP, 1985). L'AASA et la Fondation Kellogg ont travaillé longtemps de pair. De fait, la *Fondation W.K. Kellogg*, fondée en 1930 et ayant comme mission l'amélioration de la santé, du bonheur et du bien-être des enfants et de la jeunesse sans discrimination raciale, religieuse ou géographique, s'intéresse à l'administration scolaire, car la Fondation remarque que le succès des différents projets qu'elle mène de front dans les écoles dépend du leadership de leurs directions. Unifiant leurs intérêts à ceux de l'AASA, ces deux organismes créent le *Cooperative Program in Educational Administration* (CPEA). Cette organisation, subventionnée par la *Fondation Kellogg*, a pour but d'étudier le leadership, les programmes de formation, le milieu dans lequel les écoles et les gestionnaires évoluent et les responsabilités de ces derniers et ce, à travers les États-Unis. Les résultats de ces études sont diffusés par un autre organisme créé dans ce but; le *Committee for the Advancement of School Administration* (CASA). Selon Barnabé et Toussaint (2002), ces études ont influencé l'histoire de l'administration de

l'éducation en permettant d'améliorer la formation des gestionnaires scolaires.

Aujourd'hui, plus de 500 universités offrent un programme d'administration scolaire et ce, à différents niveaux (Levine, 2005). En effet, les programmes d'administration scolaire s'étendent du premier au troisième cycle. Mais, comme mentionné précédemment, plusieurs écoles et associations non affiliées aux universités dispensent une formation similaire. Encore aujourd'hui, tous les États américains n'obligent pas les administrateurs scolaires à suivre une formation pour exercer ce métier (Hale et Moorman, 2003). Chacun des États élabore ses propres critères permettant d'accéder à la direction de leurs écoles (Grégoire, 1998) et comme le mentionnent Hale et Moorman (2003) dans leur étude sur la formation des futures directions d'établissement scolaire, il n'existe pas de norme nationale permettant d'uniformiser ces critères.

2. L'évolution des programmes d'administration scolaire au Canada et au Québec

C'est grâce à l'avant-gardisme de l'Université d'Alberta que les programmes d'administration scolaire au Canada connaissent leurs premiers balbutiements. Cette université est la première, en 1952, à créer une faculté de l'éducation et à implanter un programme d'administration scolaire dans son établissement afin, comme le mentionnent Barnabé et Toussaint (2002), d'assurer une meilleure qualité des directions scolaires. En 1955, l'Université d'Alberta, avec l'aide financière de la Fondation Kellogg, développe un programme de formation en administration scolaire pour l'ensemble des universités canadiennes. Ainsi, à l'instar des États-Unis, l'administration scolaire au Canada s'est développée avec l'aide de la Fondation Kellogg, en partenariat avec la *Canadian Education Association* (CEA) qui apporte une aide considérable dans l'évolution des connaissances en administration scolaire. Les premières activités du partenariat Kellogg/CEA sont de créer, à l'Université d'Alberta en 1953, des cours intensifs d'une durée de trois semaines où les participants examinent leurs rôles de direction auprès des enseignants (Barnabé et Toussaint, 2002). Ce n'est qu'en 1965 qu'un autre département d'administration scolaire offre cette formation. De

fait, à Toronto, l'*Ontario Institute for Studies in Education* (OISE) est créé.

Au Québec, il existe très peu de documentation sur l'histoire des programmes d'administration scolaire. Du fait que le système éducatif est pendant longtemps sous la tutelle du clergé, la direction des écoles est octroyée aux religieux. En effet, selon Baudoux (1994, dans Barnabé et Toussaint, 2002), la majorité (71 %) des postes d'instituteurs et de directeurs sont occupés par des religieux pour les écoles de garçons et par des religieuses pour celles des filles. Ce n'est qu'en 1960 que les commissions scolaires sont obligées de désigner dans une école un instituteur comme étant le directeur et ce, seulement si l'école compte plus de deux instituteurs. Cependant, pendant plusieurs années, même après cette nouvelle loi, aucune formation n'est obligatoire pour être directeur d'établissement scolaire. La seule condition pour remplir ce poste est d'accumuler quelques années d'expérience en enseignement. Les universités québécoises offrent tout de même une maîtrise en administration scolaire pour ceux désirant perfectionner leurs connaissances, mais cette dernière n'est pas obligatoire. Ce n'est que très récemment que la formation en administration scolaire est devenue obligatoire. En effet, à la suite d'une étude démontrant une augmentation de la complexité et de la diversité des tâches professionnelles et administratives des directeurs d'établissement scolaire, le ministère de l'Éducation du Québec de l'époque modifie, le 12 août 1999, le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires. Cette nouvelle exigence entre en vigueur le 1^{er} septembre 2001 et fait partie d'une série de qualifications minimales requises pour occuper un poste à la direction d'un établissement scolaire. Les nouvelles exigences sont les suivantes :

- posséder un baccalauréat en sciences de l'éducation ou un grade universitaire de 1^e cycle dans un champ d'études approprié d'une durée minimale de 3 ans ou occuper un emploi de hors cadre ou de cadre dans une commission (à l'exception de celui de gérant) ou occuper un emploi de directeur adjoint d'école,
- posséder 8 années d'expérience pertinente,

- avoir une autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministre,
- posséder ou être en processus d'acquérir un diplôme d'études universitaires de 2^e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinents à l'emploi de directeur d'école. Un minimum de 6 crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de directeur d'établissement scolaire. Le délai prescrit pour compléter le programme est de 5 années.

C'est dans le cadre de la Réforme scolaire *Prendre le virage du succès*, élaborée en 1997, que la formation des administrateurs scolaires prend de nouvelles directions. En effet, dans le but de déléguer davantage de pouvoirs aux écoles, le ministère de l'Éducation du Québec propose d'offrir une formation aux directions d'établissement scolaire plus adéquate afin qu'elles puissent répondre plus justement à leurs nouvelles responsabilités (MEQ, 1996). Le MEQ mandate ainsi, par cette modification, les universités québécoises à former les directions d'établissement scolaire en mettant sur pied un programme permettant à ces derniers d'acquérir les compétences et les habiletés nécessaires à ce métier. Afin de répondre à cette demande, la majorité des universités québécoises a mis en place des programmes d'administration scolaire. Entre autres, les Universités du Québec à Rimouski, en Outaouais, à Montréal et en Abitibi-Témiscamingue, l'Université de Sherbrooke ainsi que l'UdM ont élaboré des programmes de formation en administration scolaire. Bien que les programmes d'administration scolaire de chacune de ces universités aient comme finalité de former des chefs d'établissement, on peut remarquer que leurs approches sont différentes.

3. Les formations offertes au Québec

3.1. Formation des Universités du Québec (Rimouski, en Outaouais, à Montréal et en Abitibi-Témiscamingue)

Devant les multiples façons de gérer un établissement scolaire et accordant à chacune une richesse, les départements d'administration scolaire des Universités du Québec offrent aux étudiants la possibilité de connaître différentes méthodes de gestion scolaire. Cette prise de conscience de la diversité des méthodes de gestion

est initiée par une méta-réflexion des étudiants sur leurs propres pratiques professionnelles. Elle vise à habiliter ces derniers à comprendre, dans leur ensemble, les problématiques qu'ils rencontrent dans leur milieu (Van Neste, 1997). Les connaissances transmises dans ces programmes sont basées sur les pratiques des étudiants. Cependant, afin d'avoir une vision plus distante et plus objective de ces pratiques, les départements d'administration scolaire des Universités du Québec ont tout de même élaboré un cadre de référence permettant de les généraliser et de les transférer à d'autres situations.

3.2. Formation de l'Université de Sherbrooke

Le programme d'introduction à la direction d'école (PIDEC) de l'Université de Sherbrooke est axé sur la réflexion des étudiants. Pour cette université, la pratique est une source inépuisable de connaissances lorsqu'on s'arrête pour la verbaliser. Rassemblés en petits groupes, les étudiants font part de leurs objectifs personnels et de leurs préoccupations. Ensuite, les professeurs se concertent pour construire des échanges structurés et des débats permettant de répondre aux besoins des étudiants. Pendant les trois années de formation, les mêmes étudiants cheminent ensemble et tentent de comprendre comment transposer l'organisation et la gestion d'une entreprise au milieu scolaire. Ainsi, au lieu de s'inscrire à des cours traditionnels et obligatoires, les étudiants, par l'entremise de ces échanges, discutent des problèmes qu'ils rencontrent dans leur école et des tentatives de résolution de problème, ayant eu des résultats tant positifs que négatifs. De cette façon, tous les thèmes théoriques sont abordés et intégrés à des situations réelles. De plus, l'Université de Sherbrooke offre aux finissants du PIDEC un suivi de formation permettant aux nouvelles directions scolaires de poursuivre leurs réflexions, de trouver des solutions à leurs problèmes et d'élargir leur champ de connaissances (Van Neste, 1997).

3.3. Formation de l'Université de Montréal

En 1999, les modifications apportées par le ministère de l'Éducation du Québec ont encouragé l'UdM à mettre sur pied le diplôme d'études supérieures

spécialisées en administration de l'éducation (D.E.S.S.) afin d'offrir aux étudiants la possibilité de suivre une formation leur permettant d'occuper un poste à la direction d'une école. Le D.E.S.S. se veut une formation donnant l'opportunité aux directions d'établissement scolaire de développer des compétences d'organisation, de leadership, de planification et d'administration qui correspondent au contexte éducatif (Université de Montréal, 2004). La philosophie guidant le D.E.S.S. de l'UdM se veut à la fois pratique et théorique. Les étudiants sont appelés à acquérir des connaissances qu'ils transposeront directement dans leur milieu de travail. L'UdM offre aux étudiants divers programmes de deuxième cycle en administration de l'éducation. De fait, le microprogramme de 15 crédits, le diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (D.E.S.S.) de 30 crédits et la maîtrise avec essai (M.Ed.) comprenant 45 crédits forment un ensemble intégré, c'est-à-dire que le microprogramme s'avère une porte d'entrée au D.E.S.S., lequel se veut une formation d'approfondissement pouvant mener à la M.Ed.. Ainsi, la structure de chaque programme est construite en conséquence et la banque de cours est la même pour les trois programmes (Université de Montréal, 2004).

3.4. Le D.E.S.S. de l'Université de Montréal

La présente recherche se concentre davantage sur le D.E.S.S. offert par l'UdM. Comme mentionné précédemment, ce dernier comporte 30 crédits. Parmi ceux-ci, 3 crédits sont alloués à des cours obligatoires, 6 crédits sont accordés à un stage ou un laboratoire et finalement, un minimum de 18 crédits est assigné à des cours à option. Il peut aussi compter 3 crédits de cours au choix.

En ce qui a trait aux conditions d'admissibilité, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de premier cycle de l'UdM ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'ils veulent entreprendre ou bien attester d'une formation jugée équivalente. De plus, les candidats doivent avoir obtenu leur premier diplôme avec une moyenne de 2,7 ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par les candidats ne

démontre leurs aptitudes particulières à l'administration de l'éducation ou que des études subséquentes à l'obtention d'un grade ou d'un diplôme de premier cycle permettent de conclure que les candidats possèdent des aptitudes pour la poursuite d'études de deuxième cycle (Université de Montréal, 2004). La scolarité minimale du D.E.S.S. est de deux trimestres à plein temps. La scolarité maximale est de trois ans à compter de la date de l'inscription initiale des candidats.

4. Partenariat entre l'Université de Montréal et la Commission scolaire de Montréal

Dès la création du D.E.S.S., l'UdM et la CSDM ont développé un partenariat permettant aux enseignants de cette commission scolaire de suivre une formation afin de pouvoir postuler à des postes de direction d'établissement scolaire. L'expertise de ces deux partenaires est mise en commun pour créer un programme conjoint afin de répondre le plus adéquatement possible aux besoins et aux intérêts des étudiants. Connaissant la multitude de responsabilités qu'engendre l'administration d'un établissement d'enseignement, il est essentiel pour ces deux partenaires d'offrir aux gestionnaires une formation des plus pertinentes et des plus complètes. Un comité conjoint, comprenant des membres de la CSDM et de l'UdM, a été mis sur pied dans le but d'assurer un pont entre ces deux institutions et afin de maintenir un niveau de qualité du partenariat satisfaisant pour les deux parties et répondant aux besoins des étudiants. Se réunissant sur une base régulière, les membres de ce comité élaborent des stratégies et des moyens permettant à la fois de faciliter le processus de formation des directions d'établissement scolaire de la CSDM et de veiller au bon fonctionnement du D.E.S.S.

Il est important de spécifier que le programme développé par l'UdM en partenariat avec la CSDM diffère quelque peu de celui décrit précédemment. Le nombre de crédits compris dans le programme est le même et les conditions d'admission le sont également. Par contre, les étudiants inscrits doivent suivre à la fois des cours de l'UdM et des activités de formation offertes par la CSDM. Ainsi, parmi les 15 cours à suivre, deux (*Savoirs institutionnels I*, ETA 6981 et *II* ETA

6983) sont dédiés à une série d'activités de formation proposée par la commission scolaire. Pour obtenir les crédits, les étudiants doivent compléter 45 heures de formation et ce, pour chacun des deux cours. Les étudiants choisissent parmi un large éventail d'activités de formation celles comblant leurs besoins. Par ailleurs, deux types d'étudiants sont inscrits au D.E.S.S. En effet, un premier groupe (« la relève ») est constitué d'étudiants occupant un poste d'enseignant oeuvrant au préscolaire, au primaire ou au secondaire et désirant parfaire leurs connaissances pour ultérieurement occuper un poste à la direction d'une école. Le deuxième groupe (« les cohortes ») est composé d'étudiants occupant déjà un poste de directeur ou de directeur adjoint au sein d'un établissement scolaire primaire ou secondaire et tenu de terminer le D.E.S.S. dans les cinq années suivant leur nomination afin de répondre aux exigences ministérielles.

5. Les politiques d'évaluation des programmes universitaires

Depuis plusieurs années, la qualité et l'efficacité des programmes de formation des universités sont des préoccupations importantes. Ces inquiétudes prennent une ampleur internationale et se veulent une réponse aux pressions que la société exerce sur les institutions subventionnées par l'État. De fait, les universités doivent démontrer que leurs programmes d'études rencontrent les besoins de la société, qu'elles utilisent adéquatement les subventions données par le gouvernement et qu'elles évaluent régulièrement leurs programmes (CREPUQ, 2004). En fait, presque en même temps que les formations universitaires des directions d'établissement se mettaient en place dans différentes universités, une politique (*Politique à l'égard des universités*) était élaborée en 2000 par le gouvernement québécois dans le but d'identifier les principaux enjeux liés aux institutions universitaires québécoises, de spécifier le contexte relationnel dans lequel l'État et les universités travaillent de pair ainsi que de redéfinir et de mettre en pratique les principales orientations de ces relations (MEQ, 2000), mettant ainsi l'accent sur l'importance des évaluations de programme. En effet, cette politique demande aux universités de perfectionner les principaux mécanismes d'évaluation de la qualité de leurs programmes afin, entre autres, de s'assurer qu'ils répondent

aux besoins sociaux, qu'ils permettent l'acquisition et le développement de nouvelles connaissances et qu'ils attirent des partenariats, considérés comme étant «un moyen privilégié pour favoriser la pertinence de l'enseignement et de la recherche» (MEQ, 2000, p. 33) avec divers acteurs sociaux.

À l'échelle mondiale, plusieurs organismes existent dans le but d'évaluer la qualité des programmes des universités. Parmi ces organismes, on peut mentionner le *Comité National d'Évaluation* (CNÉ) qui œuvre en France, le *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) qui voit à l'efficacité des programmes universitaires aux États-Unis et le *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAAH) dont les activités se concentrent en Angleterre.

Au Canada, étant donné que la responsabilité de l'éducation est entre les mains des provinces, il n'existe pas d'organisme répondant aux mêmes fonctions que celles énumérées précédemment. Pour leur part, les universités de l'Ontario ont elles-mêmes la tâche d'évaluer leurs programmes de formation et ce, sous la supervision de l'*Undergraduate Program Review Audit Committee* (UPRAC), dans le cas des programmes de premier cycle, et de l'*Ontario Council on Graduate Studies* (OCGS), organisme du *Council of Ontario Universities* (COU), dans le cas des programmes de cycles supérieurs. Les processus d'évaluation des établissements universitaires ontariens sont examinés par des membres de l'UPRAC afin de vérifier s'ils répondent aux exigences de ces organismes. En 1997, les provinces maritimes canadiennes mettent sur pied la *Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes* (CESPM) qui a pour mission de se concentrer sur l'amélioration continue de la qualité des programmes et de l'enseignement dans les établissements post-secondaires et tout particulièrement dans les universités. La CESPM détient les tâches d'étudier les programmes universitaires avant leur mise en place et d'examiner les processus d'évaluation de la qualité des programmes des établissements universitaires.

En ce qui a trait au Québec, les universités elles-mêmes sont également responsables d'évaluer leurs programmes. Un organisme, la *Conférence des*

recteurs et des principaux du Québec (CREPUQ), consistant en un regroupement, sur une base volontaire, des différents recteurs des universités québécoises, voit le jour en 1963. Cet organisme donne la possibilité à ces derniers de se réunir, d'échanger et de se former sur plusieurs sujets les préoccupant. En 1991, les membres de la CREPUQ ont érigé un comité, la *Commission de vérification d'évaluation des programmes* (CVEP), ayant pour mandat de veiller à ce que la politique d'évaluation de programme de chaque université soit conforme à la sienne et de vérifier si les pratiques d'évaluation périodique des institutions universitaires québécoises correspondent aux conditions établies par la CREPUQ. Par ailleurs, une politique d'évaluation voit le jour. Cette politique, appelée la Politique de la CREPUQ, révisée en 2000, stipule que le but fondamental du processus d'évaluation est «D'améliorer la qualité et d'accroître la pertinence des programmes que dispensent les établissements universitaires du Québec dans une perspective de développement et ce, à tous les niveaux et dans tous les secteurs d'études.» (CREPUQ, 2004, page 5). Ainsi, la CVEP n'évalue pas elle-même les programmes universitaires, mais elle s'assure que la politique institutionnelle des établissements respecte la Politique d'évaluation de la CREPUQ.

La création de la CVEP apporte plusieurs avantages aux universités québécoises. Entre autres, la CVEP permet d'uniformiser les critères de qualité et d'efficacité des programmes de formation. Ainsi, la population québécoise peut s'attendre à une certaine constance dans la qualité de l'enseignement de ses universités. De plus, étant donné que la Politique de la CREPUQ a été établie dans le but de développer et d'améliorer les programmes (CREPUQ, 2004), la CVEP donne aux universités des balises pour cibler leurs limites et leurs forces et ainsi s'améliorer. La Politique d'évaluation de la CREPUQ se veut une entente entre les universités afin d'assurer à l'évaluation de leurs programmes plus de transparence et d'objectivité.

La Politique d'évaluation de la CREPUQ exige que l'évaluation des universités québécoises porte minimalement sur 5 thèmes. Ces thèmes seront

explicités davantage ultérieurement. De plus, afin d'augmenter sa validité et sa précision, l'évaluation devrait comporter trois perspectives selon la CREPUQ : une perspective interne, c'est-à-dire une auto-évaluation par les acteurs eux-mêmes, une perspective externe, basée sur le point de vue d'experts indépendants, ainsi qu'une perspective institutionnelle, c'est-à-dire comprenant un rapport final rédigé par des professeurs ne faisant pas partie du programme évalué. Bien que ces trois perspectives seront expliquées plus loin, il est opportun de mentionner que la présente évaluation du D.E.S.S. se situe dans la première perspective, l'autoévaluation, par le biais d'un questionnaire distribué aux étudiants.

OBJECTIF GÉNÉRAL, SYNTHÈSE ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

L'objectif général de cette recherche est de faire une évaluation du programme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire, du point de vue des étudiants faisant partie des cohortes qui occupent, simultanément à leurs études, un poste de direction d'établissement scolaire. Les points soutenant la pertinence de cette recherche s'étendent sur différentes sphères. En effet, plusieurs motifs justifient l'intérêt d'évaluer le D.E.S.S. de l'UdM offert en partenariat avec la CSDM. En terme de pertinence locale, considérant le fait que plus de sept années se sont écoulées depuis l'implantation de ce partenariat, la nécessité d'évaluer le programme se fait ressentir, car les exigences professionnelles des directions scolaires ont évolué et les réalités auxquelles elles sont confrontées se sont modifiées. De plus, il est intéressant de connaître, à travers le questionnaire des acteurs impliqués, à quel point le D.E.S.S. répond bien aux compétences sollicitées dans la réalité de l'administration scolaire. Cette évaluation est également un enrichissement des données fournies par l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants relativement aux cours offerts par l'UdM et aux activités de formation proposées par la CSDM. Ainsi, l'évaluation du D.E.S.S. est un complément visant l'amélioration et le contrôle de sa qualité. Au plan politique, le mouvement social québécois réclamant une administration gouvernementale des plus transparentes combinée aux demandes de reddition de comptes faites depuis quelques années par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport envers les institutions scolaires du Québec, légitime la volonté d'évaluer le D.E.S.S. Finalement, vu l'importance d'offrir une éducation adéquate et de qualité aux générations futures et actuelles, l'évaluation du D.E.S.S. a une pertinence sociale de par la possibilité d'améliorer le programme considérant l'impact des directions scolaires dans la réussite scolaire des élèves.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de la présente recherche étant de faire l'évaluation du D.E.S.S. en administration scolaire de l'UdM offert en partenariat avec la CSDM, il est pertinent de préciser, dans un premier temps, le concept *d'évaluation de programme* afin de connaître quel sens et quelle portée ce dernier donne à l'ensemble de la démarche évaluative de ce mémoire. Dans un deuxième temps, dans le but de bien saisir l'importance des évaluations de programme aujourd'hui, un bref historique des diverses approches qui ont guidé les évaluations de programme au fil des années permet de comprendre le cheminement de ces dernières et, par le fait même, de situer la présente recherche. Finalement, les différents modèles d'évaluation qui ont influencé la présente évaluation de programme ainsi que le modèle élaboré spécifiquement pour répondre aux besoins du D.E.S.S. permettent d'inscrire cette recherche dans un cadre précis.

1. Définitions d'évaluation de programme

Aucun consensus sur la définition de l'évaluation de programme n'a encore été établi étant donné ses multiples finalités, ses divers enjeux et la complexité de ses processus et de ses procédures. Ainsi, plusieurs auteurs se sont affairés à trouver une définition la plus complète possible. Entre autres, Legendre (1993, p. 580) la définit ainsi :

« Opération systématique plus ou moins complexe, de collecte d'informations, de constats et d'analyses, au terme de laquelle un jugement de valeur est posé quant à la qualité de l'objet évalué, considéré globalement ou à travers un ou plusieurs des éléments qui le composent. »

La définition de l'évaluation de programme donnée par Legendre (1993) semble

prendre davantage une tangente de jugement de la qualité des programmes. Il devient alors nécessaire de spécifier que l'évaluation de programme peut avoir plusieurs enjeux et que ces enjeux mènent vers différentes finalités. Van der Maren (1996), affirme que trois enjeux (politique, ontogénique, pragmatique) peuvent être en cause lors d'une évaluation de programme. L'enjeu politique, se caractérisant par la volonté de changer les valeurs ou les besoins afin de modifier les conduites, se veut décisionnel, c'est-à-dire que l'évaluation de programme a comme finalité l'abandon ou le maintien de celui-ci. En ce qui concerne l'enjeu ontogénique, il se définit davantage comme la justification et la légitimation d'une pratique ou d'une intervention éducative. Finalement, l'enjeu pragmatique se décrit comme un processus visant à trouver des solutions aux problèmes de l'objet d'étude pour fin d'amélioration ou d'adaptation. La présente évaluation de programme se situe davantage dans cette optique.

Gaudreau (2001, p. 18), comme Legendre (1993), spécifie que :

« L'évaluation de programme est systématique, c'est-à-dire opposée à informelle. De plus, l'évaluation de programme est un jugement rationnel et fondé, posé sur la valeur de l'objet évalué, qui intègre des informations méthodologiquement et rigoureusement recueillies, en fonction d'indicateurs et de critères clairement énoncés, pour conduire à des décisions à prendre et à des actions à entreprendre en lien avec ce jugement.»

Il est possible de constater que dans la définition de l'évaluation de programme donnée par Gaudreau (2001), la notion d'amélioration est présente par l'ajout d'actions à faire dans le but de peaufiner l'objet d'étude (actions à entreprendre). Cependant, bien qu'elle fasse mention de l'étape de collecte des informations, elle ne spécifie aucunement les étapes incluses dans l'évaluation de programme qui suivent la collecte, c'est-à-dire l'analyse et l'interprétation de ces données. Rossi et Freeman (1983), accordent une importance à ces étapes dans leur définition de l'évaluation de programme. Ainsi, ils conçoivent l'évaluation de programme comme étant une activité vouée à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation des informations concernant les besoins des acteurs impliqués dans le processus d'évaluation et ce, dans le but d'évaluer l'implantation et l'impact des

interventions entreprises dans le programme ou l'objet d'étude. De plus, ils affirment que les évaluations de programme sont mises en place pour différentes raisons : juger de la valeur des programmes en cours, estimer l'utilité de les améliorer, déterminer l'utilité des nouveaux programmes, augmenter l'efficacité des programmes d'administration et de «management» et construire un plan pour améliorer les programmes. C'est à la définition d'évaluation de programme de Rossi *et al.* (1983), plus exhaustive, que cette recherche fait référence et ce, tout au long du document.

2. L'évolution des approches en évaluation de programme

Les approches d'évaluation de programme ont évolué depuis leurs débuts. On peut dénombrer trois approches guidant les démarches d'évaluation de programme et ce, à travers les influences sociales et scientifiques de l'époque dans laquelle elles ont émergé.

2.1. L'approche traditionnelle

C'est au début du 20^e siècle que Thorndike introduit la notion de mesure à des fins évaluatives en éducation. Le but guidant ces premières évaluations et, par le fait même, celui qui oriente l'ensemble des évaluations de cette période, est de mesurer le plus objectivement possible les effets des programmes à partir des performances des élèves (Madaus, 1984). En effet, selon Nadeau (1988), l'élaboration de tests standardisés a pour but de mesurer l'efficacité du rendement des élèves et donc des programmes scolaires, des écoles et de l'enseignement. Cet engouement pour le rendement prend son origine dans l'éclosion du monde industriel du début du 20^e siècle et dans les besoins de sélection des candidats pour combattre lors de la Grande Guerre de 1914 à 1918. Les chercheurs, tels que Thorndike, Watson et Judd transposent les critères d'efficacité des industries vers le monde scolaire et élaborent des méthodes scientifiques pour étudier le comportement humain (Nadeau, 1998).

2.2. L'approche formaliste

Introduite dans les années 1930 par Tyler, l'approche formaliste rend les évaluations de programme davantage axées sur la description des objectifs de formation. Le but de cette approche est l'atteinte ou non des objectifs des programmes (Nadeau, 1988). Ainsi, l'évaluation se base encore sur les effets, comme l'approche traditionnelle, mais elle cible davantage l'ensemble des objectifs de formation plutôt que la performance des élèves. Le processus d'évaluation veut connaître dans quelle mesure tous les éléments faisant partie d'un programme et de son enseignement permettent l'atteinte des objectifs de formation.

Pour Tyler, l'évaluation ne se veut plus la comparaison entre des groupes, expérimental et témoin, mais bien une juxtaposition des objectifs atteints et ceux prévus. Les processus d'évaluation gagnent, selon lui, en validité et en fidélité, car les données et les informations recueillies amènent à dire pourquoi un programme peut être efficace. Selon Madaus (1984), une série d'instruments de mesure est mise sur pied dans cette période. En effet, les évaluateurs ne se limitent plus aux tests standardisés. Ils ont recours aux observations, aux entrevues, aux questionnaires et aux témoignages. De plus, cette période est caractérisée par une grande prospérité et ce, autant sur le plan économique, social que culturel. Dans le monde de l'éducation, la nouveauté est la bienvenue et une multitude de programmes pédagogiques et d'innovations éducatives apparaissent. Comme le mentionne Madaus (1984), cette frénésie entraîne une vague d'insouciance face aux effets, aux répercussions ou à l'efficacité de ces nouveautés. Même si l'évaluation est au cœur de plusieurs discussions, les résultats de ces évaluations ne sont pas très convaincants et ne renseignent guère sur l'efficacité et l'efficience de ces programmes (Nadeau, 1988). Après la Seconde Guerre mondiale, une prise de conscience de l'inefficacité de ces méthodes d'évaluation entraîne un retour aux bases de l'approche formaliste instaurées par Tyler. C'est à cette époque que les programmes pédagogiques par objectifs, comme nous les avons connus au Québec dans les années 1960, voient le jour.

2.3. L'approche naturaliste

Selon Nadeau (1988), les chercheurs s'inscrivant dans l'approche naturaliste ont développé cette dernière afin d'élaborer des évaluations de programme davantage à l'affût des nouvelles réalités sociales. De fait, des auteurs, tels que Guba et Lincoln (1981 et 1985) et Stake (1976), s'insurgent devant le manque de compréhension du contexte entourant l'objet évalué, l'absence de considération concernant les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation, l'incongruité entre les critères d'évaluation et le succès ou l'échec des programmes et l'inutilité de l'ensemble du processus, car il laisse trop souvent les choses inchangées. Pour contrer ces désavantages causés par l'approche formaliste, certains chercheurs dont Parlett et Hamilton (1976, dans Nadeau, 1988) et Guba et Lincoln (1981 et 1985) trouvent en l'approche naturaliste une solution permettant de considérer les êtres humains comme étant des acteurs apportant une multitude d'informations susceptibles de déterminer la valeur des programmes évalués et ce, sans leur imposer de contraintes. De plus, les modèles de l'approche naturaliste ont une structure permettant l'élaboration d'une démarche d'évaluation se construisant au fur et à mesure du processus (Nadeau, 1988).

En résumé, les évaluateurs s'inspirant de cette approche possèdent certaines caractéristiques communes :

1. Portent davantage leur intérêt sur les activités des programmes que sur les objectifs.
2. Construisent leur démarche au fur et à mesure que l'évaluation se déroule.
3. Recueillent leurs données directement sur le terrain.
4. Basent leurs critères de jugement sur les valeurs des acteurs impliqués.

La présente évaluation de programme s'inscrit dans les deux dernières approches. D'un point de vue, étant donné que cette étude veut vérifier si les objectifs du D.E.S.S. répondent aux compétences requises pour l'accomplissement des diverses fonctions de l'administration scolaire, l'approche formaliste constitue

l'angle sous lequel l'évaluation du programme est réalisée. D'un autre point de vue, se voulant une étude désirant collecter des données sur le programme auprès des principaux acteurs (les étudiants) impliqués dans ce dernier, à analyser et à interpréter ces données ainsi qu'à transmettre des suggestions permettant de modifier le D.E.S.S. afin qu'il réponde adéquatement aux besoins des directions d'établissement scolaire, l'évaluation du programme s'inscrit, par delà sa définition inspirée de Rossi *et al.* (1983), dans l'approche naturaliste.

3. Modèles d'évaluation de programme

Plusieurs modèles d'évaluation de programme ont été bâtis au fil des années en fonction, comme mentionné précédemment, des différentes époques. En analysant certains d'entre eux, il est possible de les mettre en parallèle et d'en faire ressortir des ressemblances. Parmi l'ensemble des modèles élaborés, ceux de Knox (2002), de Galbraith, Sisco et Guiglielmin (1997) et Rossi *et al.* (1983) requièrent une attention particulière étant donné les visées de la présente évaluation du D.E.S.S.

En effet, ces auteurs ont élaboré une série d'étapes pertinentes préalables à une évaluation de programme. Initialement, ces auteurs affirment qu'il est important de connaître le but de l'évaluation. Selon Lindsay et Marlow (1987, dans Freeman, 2003), il existe cinq buts à l'évaluation ; déterminer si le programme rencontre les objectifs, connaître l'opinion des participants sur le programme, calculer les coûts des décisions de gestion, procurer des informations permettant de connaître la satisfaction des participants et justifier le programme auprès d'organismes subventionnaires. Secondement, Galbraith *et al.* (1997), tout comme Rossi *et al.* (1983), suggèrent, dans leurs modèles, d'identifier clairement les principaux intéressés à l'évaluation. Freeman (2003), ajoute qu'il existe deux types d'auditoire susceptible d'être intéressé par les résultats de l'évaluation. L'auditoire primaire, c'est-à-dire les acteurs directement impliqués dans le programme tels que les dirigeants du programme, les professeurs du programme et les étudiants inscrits à ce dernier. En ce qui a trait à l'auditoire

secondaire, il comprend les acteurs indirectement impliqués dans le programme comme les professeurs des autres départements et le personnel non-enseignant.

Troisièmement, Galbraith *et al.* (1997) affirment qu'il faut identifier un responsable à la planification et à l'organisation de l'évaluation chapeautant l'équipe d'évaluateurs. Kowalski (1988) ajoute que les acteurs devant faire partie de l'équipe d'évaluateurs sont les étudiants (s'ils sont adultes), les professeurs du programme, les personnes ne faisant pas partie du programme, mais qui sont affectées par le programme, les professeurs des autres départements, les employés non-impliqués dans le programme, les membres du conseil administratif. Quatrièmement, Galbraith *et al.* (1997) affirment qu'un manque de justesse et de précision dans l'identification de l'objet à évaluer est une erreur très fréquente. Cette erreur a des répercussions dans la crédibilité et dans la validité des résultats, leur analyse et leur interprétation. Ces auteurs spécifient qu'il est important de distinguer ce qui sera évalué entre le curriculum (les performances des étudiants, les activités d'apprentissage individuelles, le matériel didactique et les ressources disponibles pour les apprentissages) et l'organisation (la façon dont le programme est géré, le système de communication interne, le budget, le roulement du personnel, la promotion et la publicité) ou ces deux éléments simultanément. À l'instar de ces auteurs, Rossi *et al.* (1983) ajoutent qu'il est possible de comparer le fonctionnement réel du programme avec ce qu'il devrait être. Cette description du programme doit se baser sur des documents officiels, des brochures, des rapports annuels, des documents administratifs, etc. De plus, cette description doit inclure les objectifs du programme et ces derniers doivent être reliés aux éléments du programme afin de les justifier et de vérifier leur pertinence. Ces mêmes auteurs suggèrent des questions aidant à décrire le programme et à le mettre en contexte (traduction libre, p.138) :

1. Est-ce que le matériel est utilisé ?
2. Est-ce que le matériel est utilisé adéquatement ?
3. Y a-t-il des procédures à suivre dans les interactions entre les professeurs et les

étudiants ?

4. Y a-t-il des procédures à suivre dans l'enseignement (méthodes pédagogiques) des professeurs ?
5. Quelles sont les activités auxquelles les étudiants doivent participer ? Y participent-ils ?
6. Quelles sont les activités des autres acteurs du programme ? Y participent-ils ?
7. Quel est le fonctionnement administratif du programme?

De plus, Knox (2002) conseille de prendre en considération le contexte, les processus et les entrées du programme. Selon cet auteur, ces données permettent de mieux comprendre les impacts du programme. Cinquièmement, Galbraith *et al.* (1997) et Rossi *et al.* (1983) affirment qu'il est important d'éclaircir dans quelle optique l'évaluation est réalisée. Ainsi, ces auteurs suggèrent d'élaborer un modèle délimitant adéquatement les bornes guidant l'évaluation de programme. Sixièmement, Galbraith *et al.* (1997) disent qu'il faut identifier la ou les méthodes d'analyse à privilégier avec le type de données recueillies choix qui, selon Freeman (2003), doit être fait avant le début de l'évaluation. Galbraith *et al.* (1997) proposent trois méthodes d'analyse : une analyse qualitative, une analyse quantitative et une analyse mixte, c'est-à-dire un amalgame de qualitatif et de quantitatif. Septièmement, ces mêmes auteurs ajoutent qu'étant donné que ce ne seront pas tous les acteurs qui auront accès à l'ensemble des résultats, les chercheurs doivent préciser la façon dont les résultats devront être présentés, analysés, interprétés et transmis au public.

Finalement, Knox (2002), tout comme Rossi *et al.* (1983) proposent de recueillir le plus d'informations possibles auprès de tous les acteurs (étudiants, professeurs, chargés de cours, membres de la direction) impliqués dans le programme et ce, tout en ayant leur consentement sur l'ensemble de la démarche évaluative et sur la possibilité d'utiliser les informations recueillies. Knox (2002) ajoute qu'une triangulation des données assure une certaine crédibilité et une validité à l'évaluation de programme.

4. Démarche évaluative de la Politique de la CREPUQ

Comme mentionné dans le chapitre I, la Politique d'évaluation des programmes de la CREPUQ comporte trois perspectives. D'abord, une auto-évaluation doit être réalisée. Devant critiquer la qualité et la pertinence du programme, les professeurs, les chargés de cours et les étudiants du programme visé sont les participants à cette auto-évaluation. Cette dernière est construite à partir des travaux réalisés lors de l'évaluation précédente, du suivi donné et de l'évaluation continue. Le rapport se doit d'analyser les forces et les faiblesses du programme évalué et d'offrir des recommandations dans l'optique de l'améliorer. De plus, ce rapport doit comporter 4 types de données : « (a) des informations descriptives, claires et pertinentes, sur la structure et le fonctionnement du programme; (b) des données qui permettent d'identifier des caractéristiques et des tendances dans les admissions et les taux de diplômés, dans l'évolution du personnel enseignant et du personnel de soutien, de même que dans les ressources physiques et financières allouées au programme; (c) des données recueillies auprès de tous les groupes concernés pour connaître leur perception sur les diverses dimensions du programme, et (d) des données comparatives qui permettent de situer le programme par rapport à des formations similaires offertes ailleurs.» (CREPUQ, 2004, p.19).

Par la suite, au moins deux experts externes spécialistes de la discipline et certains acteurs impliqués directement sur le terrain, c'est-à-dire des représentants des milieux de stage et des milieux socioéconomiques dans lesquels la discipline œuvre, doivent donner leurs points de vue sur l'ensemble du programme. Il est important, pour assurer la crédibilité de l'évaluation, que les experts externes et les acteurs soient complètement indépendants de l'université évaluée. Le mandat de ces derniers est de porter un jugement concernant le programme et de mettre celui-ci en parallèle avec ceux du Québec, du Canada et des autres pays et ce, à partir du rapport d'auto-évaluation et d'une visite faite à l'université.

Pour terminer, un rapport final sous forme de synthèse de l'ensemble des éléments du dossier d'évaluation doit être élaboré. Un comité comprenant des professeurs ne participant pas au programme évalué ainsi que des responsables académiques représentant la communauté universitaire est formé pour accomplir cette dernière phase. Pour remplir son mandat, le comité doit : « (a) faire une analyse critique du rapport d'auto-évaluation et des avis d'experts externes en tenant compte des commentaires formulés par les responsables du programme évalué; (b) présenter les forces et les faiblesses du programme; (c) rédiger une synthèse des différents éléments du dossier et formuler des recommandations en vue de la prise de décision qui relève des autorités universitaires» (CREPUQ, 2004, p.21). Finalement, ce rapport est utilisé pour la rédaction du résumé d'évaluation lors de la diffusion des résultats.

La CREPUQ recommande fortement que la politique institutionnelle d'évaluation de programme des universités québécoises contienne certains thèmes spécifiques, c'est-à-dire des éléments sur lesquels les évaluations de programme doivent porter. Ces thèmes sont considérés comme étant des balises encadrant l'évaluation des programmes. De plus, la CREPUQ stipule que la qualité d'un programme repose sur « l'adéquation entre les objectifs de ce programme et les moyens retenus pour atteindre ces objectifs. » (CREPUQ, 2003, page 19). Ces moyens sont regroupés en cinq thèmes : le cadre, les activités pédagogiques, les ressources professorales, les autres ressources humaines et les ressources matérielles. Deux de ceux-ci ont été retenus pour la présente évaluation, soit le cadre et les activités pédagogiques du programme, car ils répondent aux objectifs de recherche et ils couvrent un grand nombre d'éléments permettant au D.E.S.S. d'être évalué adéquatement.

En premier lieu, le *cadre* du programme doit être pris en considération. Selon la CREPUQ, ce thème «trouve son expression dans les structures et les règlements de l'institution.» (CREPUQ, 2003, page 21). Les éléments faisant partie du cadre sont les conditions d'admission, la durée du programme et le

régime des études, le mode d'évaluation des étudiants ainsi que le mode de gestion du programme. Par ces éléments, les évaluateurs cherchent à savoir si les conditions générales et particulières d'admission et les critères de sélection garantissent que les étudiants admis au programme ont la capacité et la préparation nécessaires à la poursuite des objectifs de ce dernier, si le nombre de crédits du programme, leur répartition par session et le régime des études (plein temps, temps partiel) permettent aux étudiants d'atteindre les objectifs du programme, si la structure du programme (comité responsable du programme) procure aux étudiants un encadrement approprié, si la structure évalue périodiquement le programme et, enfin, si des modifications y sont apportées selon les besoins de la formation (CREPUQ, 2003).

En second lieu, les *activités pédagogiques* du programme sont examinées. Des éléments tels que l'ordre des activités offertes et leur niveau de difficulté, le caractère général ou spécifique de la formation, l'équilibre entre les activités théoriques et les activités pratiques, l'intégration d'activités professionnelles dans le parcours des étudiants, le lien entre les activités du programme et les recherches des professeurs, le lien entre les activités de formation et les activités de recherche, l'environnement académique ainsi que l'encadrement des étudiants font partie de ce thème (CREPUQ, 2003).

En troisième et quatrième lieu, les *ressources professorales* et les autres *ressources humaines* sont observées. Selon la CREPUQ, la qualité d'un programme est largement influencée par les qualifications et les recherches des professeurs. Ainsi, prendre en considération les qualifications individuelles des professeurs (diplômes, expérience, publications ou productions, subventions de recherche) et les caractéristiques du corps professoral (encadrement des étudiants, évolution du corps professoral, critères d'agrément des professeurs) devient pertinent pour connaître l'état d'un programme. Enfin, la qualification des chargés de cours, des superviseurs de stages, des professeurs/chercheurs associés est aussi prise en considération (CREPUQ, 2003).

Finalement, les *ressources matérielles* est le dernier thème abordé dans la démarche d'évaluation proposée par la CREPUQ. Les bibliothèques, les équipements informatiques, les laboratoires, les salles de classe, les espaces de travail et l'aide financière permettent d'avoir une vue d'ensemble de ce thème. (CREPUQ, 2003).

Étant donné que la Politique d'évaluation des programmes universitaires de la CREPUQ régit la majorité des politiques institutionnelles d'évaluation de programme des universités québécoises et que la structure de sa démarche rejoint en plusieurs points celles proposées par plusieurs auteurs experts en la matière, la présente évaluation du D.E.S.S. se base sur celle-ci pour construire son propre modèle. Le choix de suivre cette démarche est soutenu par deux raisons principales. D'abord, le temps alloué à la réalisation d'une maîtrise ne permet point de réaliser une évaluation complète du D.E.S.S. De plus, vu l'obligation, imposée par la CREPUQ, qu'ont les universités d'évaluer leurs programmes sur une période de dix ans, une partie de l'auto-évaluation sera déjà réalisée et permettra d'initier une éventuelle évaluation complète.

La présente évaluation se situe donc dans la première étape de la démarche proposée par la Politique d'évaluation de la CREPUQ, soit l'autoévaluation du point de vue des étudiants qui sont ou étaient inscrits au D.E.S.S., et qui œuvrent dans la réalité de l'administration scolaire étant donné qu'ils occupent tous un poste de direction ou de direction adjointe dans un établissement scolaire.

Il est cependant important de spécifier que la présente recherche ne tient pas compte de l'avis des professeurs ni des chargés de cours du département d'administration et de fondements de l'éducation. Ce choix est justifié d'abord par l'ampleur suffisante dans le cadre d'un mémoire de cette partie d'autoévaluation. De plus, la volonté d'évaluer le programme d'abord à partir de l'opinion des utilisateurs et de leurs expériences professionnelles est particulièrement importante

pour un enjeu tel que le nôtre, qui est d'améliorer le D.E.S.S. en recueillant leurs opinions afin d'ajuster le programme et de l'adapter aux besoins des étudiants de sorte qu'ils exercent leurs fonctions.

5. Le modèle élaboré pour la présente évaluation

Étant donné les nombreuses variables entrant en ligne de compte telles que le but de l'évaluation, le contexte dans lequel le programme s'inscrit et les ressources disponibles, les évaluations de programme ne peuvent pas être toutes construites de la même façon. Bien qu'il existe différents modèles comme ceux proposés précédemment, chaque évaluation est un cas unique. C'est à l'aide de divers modèles, qu'une démarche évaluative propre aux besoins d'amélioration du D.E.S.S. offert en partenariat a été développée.

Se voulant une démarche à long terme et opportuniste en fonction des ressources disponibles du moment, le modèle élaboré par le comité responsable du partenariat entre l'UdM et la CSDM à l'automne 2005 comporte cinq grandes catégories d'information si l'on veut brosser un portrait complet de la situation. La première catégorie est le *prescrit*, c'est-à-dire ce que le programme devrait être selon l'établissement universitaire. C'est en cherchant dans les archives du département d'administration et de fondements de l'éducation de l'UdM et celles de la CSDM qu'il est possible d'obtenir ces données. La deuxième catégorie est l'*interprété* et concerne la façon dont les acteurs impliqués directement dans le programme traduisent les données précédentes, c'est-à-dire la façon dont ils comprennent les buts, les objectifs et les philosophies poursuivis par le programme. Par des entrevues avec les professeurs et les étudiants, il est possible de connaître plus en profondeur leur compréhension et leur interprétation du programme tel que prescrit. La troisième catégorie, le *projeté*, vise à identifier ce que ces acteurs planifient en fonction de leur interprétation du prescrit. Les plans de cours constituent l'essentiel des données prises en considération pour effectuer cette collecte. La quatrième catégorie est le *réalisé*, c'est-à-dire ce qui s'est véritablement passé. Des documents, tels les matériels pédagogiques et les

productions des étudiants, permettent de constater ce qui a effectivement été mis en œuvre par les différents acteurs afin de rendre concrets les buts, les objectifs et les philosophies du programme. Leplat (1997), dans son livre sur la psychologie du travail, mentionne que le prescrit est le modèle que devrait suivre le réalisé. Toutefois, d'autres données sont aussi nécessaires ici, comme la tenue des cours, l'horaire suivi, etc. Ces données peuvent être recueillies par le biais de questionnaires distribués aux étudiants et aux professeurs. Finalement, la cinquième catégorie est *l'idéalisé*. Cette dernière concerne ce qui devrait être fait pour améliorer le programme étant donné tout ce qui précède. Des entrevues et des questionnaires sont alors utilisés pour connaître les recommandations des acteurs (étudiants, professeurs et membres de la direction) pour parfaire le programme.

Les tableaux 1 et 2 se veulent une représentation du modèle élaboré par le comité conjoint, voulant répondre de manière exhaustive aux besoins d'amélioration du D.E.S.S. Les différentes sources d'information y sont présentées de même que les techniques principales de collecte de données et ce, en fonction des thèmes proposés par la CREPUQ (cadre du programme et activités pédagogiques du programme). La présente évaluation se situe dans la quatrième catégorie (le réalisé) de ce modèle. Ainsi, par le biais d'un questionnaire, le recueil des données se concentre sur le rapport des étudiants concernant ce qui est accompli dans le programme. De plus, en vérifiant auprès de ces mêmes acteurs si ce qui est véritablement réalisé correspond aux besoins et aux réalités des administrateurs scolaires, le chercheur en extrait les points forts et les lacunes et propose des pistes d'amélioration.

Tableau 1

Synthèse du modèle d'évaluation indiquant les sources d'information et techniques de collecte de données concernant le cadre du programme

| Thèmes | Prescrit | Interprété | Projeté | Réalisé | Idéalisé |
|-------------------------------------|---|--|----------------------------|---|---|
| Durée de formation | Archives et règlements de l'Université de Montréal | <i>Professeurs</i> : Entrevues | | <i>Professeurs</i> : Entrevues | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues <i>Professeurs</i> : Entrevues |
| | Données départementales de l'Université de Montréal et de la CSDM | <i>Étudiants</i> : Entrevues | | <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| Nombre d'heures | Archives et règlements de l'Université de Montréal | <i>Professeurs</i> : Entrevues | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | <i>Professeurs</i> : Entrevues |
| | Données départementales de l'Université de Montréal et de la CSDM | <i>Étudiants</i> : Entrevues | Plans de cours | <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| Contenu général du programme | Données départementales de l'Université de Montréal et de la CSDM | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Entrevues | Archives Plans de cours | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |
| | | | | | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| Suivi | Données départementales de l'Université de Montréal et de la CSDM | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Entrevues | Archives Plans de cours | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |

Tableau 2

Synthèse du modèle d'évaluation indiquant les sources d'information et techniques de collecte de données concernant les activités pédagogiques

| Thèmes | Prescrit | Interprété | Projeté | Réalisé | Idéalisé |
|---|---|--|----------------------------|---|---|
| Partenariat Université de Montréal et CSDM | Archives de l'Université de Montréal et de la CSDM | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Entrevues | Archives Plans de cours | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |
| | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| | Plan cadre Descripteurs des cours | <i>Étudiants</i> : Entrevues | Plans de cours | <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Professeurs</i> : Entrevue <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |
| Méthodes pédagogiques | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| | Plan cadre | <i>Étudiants</i> : Entrevues | Plans de cours | <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |
| | Descripteurs des cours | | | | |
| Séquence des cours | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | Archives | <i>Professeurs</i> : Entrevues | <i>Comité conjoint</i> : Entrevues |
| | Document du cheminement de cours | <i>Étudiants</i> : Entrevues | Plans de cours | <i>Étudiants</i> : Questionnaires | <i>Professeurs</i> : Entrevues <i>Étudiants</i> : Questionnaires et/ou entrevues |
| | | | | | |

6. La synthèse du cadre conceptuel de la recherche

L'évaluation du D.E.S.S., comme le démontre la figure synthèse 1, s'inscrit dans une approche à la fois formaliste et naturaliste. Formaliste dans le sens où les forces et les faiblesses d'une multitude de thèmes (le cadre du D.E.S.S. et ses activités pédagogiques) du programme sont identifiées et évaluées. L'évaluation s'inscrit également dans une approche naturaliste. En effet, le point de vue des étudiants constitue la base sur laquelle l'évaluation est soutenue. Dans le même ordre d'idées, tout au long de la collecte des données, de leur analyse et de leur interprétation, la recherche vise à identifier les besoins des étudiants dans le but d'y répondre (Rossi *et al.*, 1983) et de permettre aux étudiants de développer des compétences utiles, pertinentes et nécessaires à l'exercice de leurs fonctions. Étant une partie de l'autoévaluation de la démarche évaluative de la CREPUQ et représentant également une partie d'une catégorie de données (le réalisé) du modèle élaboré par le comité conjoint, l'évaluation du D.E.S.S. est réalisée dans une optique d'amélioration.

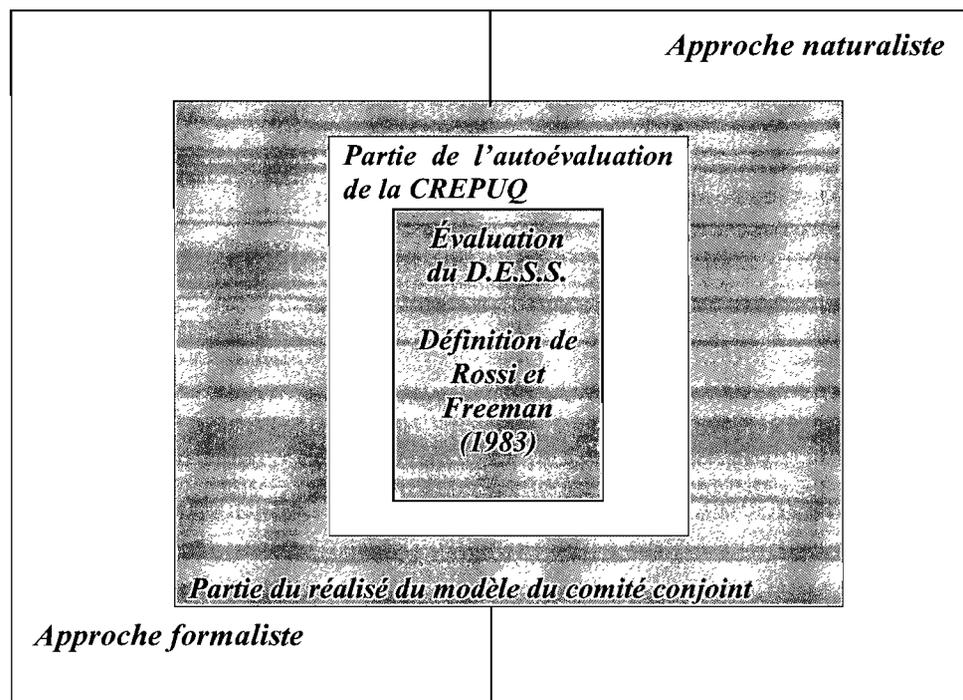


Figure 1 : Synthèse du cadre conceptuel de la recherche

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

La littérature ne regorge pas de recherches portant sur les évaluations des programmes en administration scolaire et les résultats obtenus sont mitigés. En effet, certains auteurs sont catégoriques quant à leurs grandes lacunes. Ainsi, Levine (2005), qui a fait une recension de l'ensemble des programmes d'administration scolaire aux États-Unis, affirme qu'il est temps de se pencher sur cette problématique, car étant donné la grande quantité de nouvelles directions qui sont recrutées depuis quelques années, la majorité de celles-ci ne sera pas suffisamment et correctement formée pour affronter convenablement la complexité de leur travail et de leur environnement. D'autres auteurs, tels que Deschênes, Massé, Bachand et Godin (1981) et Slater, McGhee et Capt (2001), sont toutefois plus nuancés et perçoivent aussi certains points forts des programmes en administration scolaire. De ces deux points de vue, différentes critiques, portant sur une multitude d'éléments faisant partie des programmes d'administration scolaire, sont ressortis des évaluations réalisées. Ces critiques ont été regroupées en deux : les points faibles et les points forts. Les points faibles tournent autour de l'écart existant entre la pratique et la théorie, le contenu désuet, peu pertinent ou trop superficiel, le manque de qualification des professeurs des programmes, le manque d'uniformité d'un programme à l'autre, le caractère non-pertinent des recherches ainsi que les conditions trop laxistes d'admission. Les points forts se résument au fonctionnement en cohorte et à l'apprentissage de certaines fonctions administratives.

Dans un premier temps, on accuse les liens trop ténus entre la théorie et la pratique, et conséquemment le manque de pertinence des contenus enseignés face à la réalité actuelle. Leary (2001), à partir d'entrevues menées auprès de 103

étudiants inscrits au programme d'administration scolaire du Marshall University, conclut que le programme d'administration scolaire, en raison de l'absence de lien concret entre les théories et la pratique, ne touche pas la réalité que les directions auront à affronter quotidiennement. De plus, selon ces étudiants, même les processus et les moyens utilisés pour transmettre les connaissances sont trop souvent opposés au travail réel que les directions d'établissement scolaire ont à faire. Levine (2005) en arrive à la même conclusion quand il soutient que le curriculum des programmes en administration scolaire est déconnecté des besoins des directions et des écoles. Dans le même ordre d'idées, Bolam (1997), dans un article d'opinion sur l'état actuel de l'administration scolaire, avance que les programmes universitaires de cette discipline offrent de grandes théories qui aident les directions d'établissement scolaire, mais n'apportent pas de guide favorisant leur mise en action.

Pour leur part, Murphy (1990), de même qu'Hallinger et Heck (1996) s'entendent sur l'inadéquation entre le contenu enseigné dans les institutions universitaires et les savoirs requis pour travailler dans ce domaine professionnel. Pour combler ce trou entre la pratique et la théorie, Slater *et al.* (2001), tout comme Leary (2001), affirme que les universités offrant le programme en administration scolaire devraient construire des liens directs avec les écoles primaires et secondaires. En effet, ces relations permettraient, selon ces auteurs, d'assurer un contrôle de la qualité des directions formées et d'évaluer les impacts du programme sur les écoles. En d'autres termes, développer des liens directs avec les écoles donnerait la possibilité d'affirmer ou d'infirmer si les différents apprentissages, tant théoriques que pratiques, réalisés par les étudiants inscrits au programme d'administration scolaire sont congruents avec les exigences du métier.

D'autre part, à partir de groupes de discussion et de questionnaires distribués à vingt-deux étudiants et professeurs du programme d'administration scolaire du Southwest Texas State University, Slater *et al.* (2001) affirment que la séquence

des cours n'est pas cohérente et qu'elle n'est pas à jour, c'est-à-dire que le contenu des cours des programmes en administration scolaire ne correspond plus aux besoins actuels des directions d'établissement scolaire. Levine (2005) soutient que plusieurs thèmes sont manquants ou insuffisamment enseignés ; les sujets tels que les politiques éducatives, la diversité des environnements scolaires, les milieux sociaux économiques différents, la pluriethnicité, l'évaluation, les relations avec les parents et la bureaucratie scolaire sont des thèmes lacunaires dans l'enseignement de ces programmes. Peper (1988), dans le cadre d'un texte d'opinion sur l'importance d'introduire des stages de longue durée dans la formation des administrateurs scolaires, et Murphy (1990) ajoutent que les nouvelles directions d'établissement scolaire ne sont pas suffisamment préparées et qu'elles éprouvent de grandes difficultés en ce qui a trait à l'évaluation du travail de leur personnel et à la communication de leurs points de vue et ce, tant par écrit que verbalement. La redondance des concepts, des théories et des savoirs enseignés dans le cadre des cours sont d'autres aspects des programmes d'administration scolaire critiqués par St-Germain qui a fait, en 1998, une recension des écrits des différents auteurs nord-américains critiquant les programmes d'administration scolaire.

Dans le même ordre d'idées, Deschênes *et al.* (1981) ont distribué un questionnaire permettant de mettre en lumière certains aspects du programme d'introduction des nouvelles directions d'écoles élémentaires (PIDEL) et d'écoles secondaires (PIDES) à l'Université de Sherbrooke. Cette étude visait à connaître l'opinion de 215 directions inscrites à ces deux programmes de formation, de 911 directions n'ayant pas suivi l'un ou l'autre des programmes et de 108 supérieurs immédiats de ces directions. Bien que cette étude date de plus de 25 ans, les résultats qui en sont ressortis montrent que les problèmes reliés aux programmes d'administration scolaire ont peu changé. En effet, comme dans l'étude de Levine (2005), de Slater *et al.* (2001) et de Leary (2001), Deschênes *et al.* (1981) font ressortir que les contenus de cours ne permettaient pas aux futurs administrateurs de faire les apprentissages nécessaires. En guise de solution, Deschênes *et al.*

(1981) suggèrent l'instauration de cours à sujets libres donnant la chance aux étudiants d'échanger sur différentes préoccupations et de partager des expériences vécues. Toujours concernant le contenu des cours, McGrevin et Paull (1996) ont fait, par le biais d'un questionnaire, l'évaluation du programme d'administration scolaire du Pepperdine University. Cette évaluation a été bâtie dans l'optique de faire intervenir tous les acteurs impliqués dans le programme (direction, professeurs, étudiants) et ce, à l'ensemble des étapes du processus processus. L'évaluation de McGrevin *et al.* a révélé que le programme connaissait quelques difficultés. Entre autres, cette formation universitaire en administration scolaire semble avoir des lacunes quant à l'organisation des cours. Un certain laxisme se ferait effectivement ressentir à travers un manque de profondeur dans le contenu des cours, une carence dans l'échéancier des différents travaux à remettre et une absence de rétroactions, si importantes au développement des étudiants.

Par ailleurs, St-Germain (1998) reproche aux universités de donner la responsabilité de l'enseignement à des professeurs qui, souvent, n'ont aucune idée des implications qu'engendre la gestion scolaire. Il propose plutôt que des directeurs d'établissement scolaire, ayant une grande expérience, dispensent leurs connaissances, car ils pourront davantage tisser des liens avec la pratique. Murphy (1995) ajoute que la majorité des professeurs des programmes d'administration scolaire devraient être plus attentifs aux étudiants, car ils ont beaucoup à apprendre des expériences et des connaissances de ces derniers. Dans le même sens, Achilles (1988) dégage, dans une recension des écrits apportant des recommandations visant à adapter la formation des administrateurs scolaires, que les professeurs devraient reconnaître les expériences des étudiants et les mettre à profit en les utilisant comme points de départ de leur enseignement.

Dans une revue historique de la formation des administrateurs scolaires aux États-Unis, Cooper et Boyd (1988) déplorent l'absence d'uniformité des programmes entre les universités, c'est-à-dire que chacune bâtit sa propre formation suivant la vision prônée par l'établissement, sans qu'aucun consensus de

structure n'ait été élaboré. St-Germain (1998), dans la même veine, affirme qu'il y a un manque de constance du temps de formation, c'est-à-dire que les programmes sont élaborés sporadiquement et que les cours sont livrés selon la disponibilité des étudiants et l'offre des cours.

En ce qui a trait aux recherches effectuées dans les programmes d'administration scolaire, Murphy (1995) affirme qu'il existe, tout comme dans le contenu des cours, un grand trou entre les théories élaborées par les chercheurs et les pratiques utilisées sur le terrain. Levine (2005) abonde dans le même sens en affirmant que les recherches en administration scolaire sont immatures, qu'elles ne s'interrogent pas sur les questions les plus pertinentes et les plus importantes, qu'elles sont déconnectées de la pratique et qu'elles manquent de rigueur. Il avance même qu'il existe une relation dichotomique entre les sujets des recherches des professeurs des programmes d'administration scolaire et les besoins d'avancement de ceux-ci, c'est-à-dire que les recherches ne permettent pas de combler les déficiences de cette discipline. Fortin et Gélinas (1997), qui ont fait une synthèse de l'ensemble des recherches réalisées depuis plusieurs années sur la formation des directions d'établissement scolaire, ajoutent que la recherche en administration est en présence de deux solitudes. En effet, ces deux auteurs affirment qu'une des problématiques rencontrées dans la recherche sur cette discipline est la difficulté des praticiens de se distancer de leur vécu et de leur pratique pour effectuer un rapprochement avec la théorie et pour les théoriciens la difficulté de se séparer de l'univers théorique et conceptuel dans lequel ils travaillent et de faire des associations avec la pratique.

Finalement, les critiques envers les programmes d'administration scolaire sont également sévères en ce qui a trait aux conditions d'admission des étudiants. En fait, Levine (2005) déplore l'absence de critères de sélection permettant aux universités de choisir les meilleurs candidats susceptibles de devenir des directions d'établissement scolaire compétentes. Il affirme que les conditions d'admission pour les programmes d'administration scolaire sont les plus basses par rapport aux

autres disciplines. St-Germain (1998) diverge quelque peu en déplorant le fait que les universités se bornent à ne regarder que les résultats académiques sans prendre en considération l'expérience et les compétences acquises des candidats voulant s'inscrire aux programmes en administration scolaire.

Plusieurs constats peuvent être tirés de ces études. D'entrée de jeu, il est possible d'affirmer que plusieurs lacunes nuisent au développement et à l'évolution de l'administration scolaire. Ensuite, dans le but d'offrir une formation adéquate aux directions d'établissement scolaire, il est urgent que les programmes d'administration scolaire subissent des changements majeurs, tels que la mise à jour des contenus des cours et de leur séquence et l'application de méthodes pédagogiques adaptées aux contenus de formation. Finalement, il est possible de dégager qu'il serait important de raffiner les conditions d'admission aux programmes d'administration scolaire de sorte que les candidats qui s'y inscrivent soient les meilleurs prétendants possibles. Enfin, les objets de recherche des professeurs seraient à revoir.

Au chapitre des points forts, Slater *et al.* (2001), malgré certaines critiques négatives de ces programmes, reconnaissent que ces derniers n'ont pas que des lacunes. De leur étude est en effet ressorti le fait que d'être en cohorte a permis aux étudiants de faire des apprentissages plus pertinents. Participer à des cours où il est possible de partager ses expériences avec les autres membres, recueillir des conseils et des points de vue sur certaines difficultés rencontrées et savoir que d'autres vivent les mêmes situations que soi est, selon les étudiants, un grand avantage pour le programme. De plus, les étudiants ajoutent qu'une force du programme est qu'il leur a permis de connaître leurs limites et de connaître leur style de gestion.

Deschênes *et al.* (1981) ont aussi fait ressortir plusieurs points positifs des programmes PIDEL et PIDES. Les étudiants ont affirmé avoir acquis des connaissances pratiques et théoriques permettant d'assumer avec plus d'habiletés

les cinq principales fonctions administratives (organiser, diriger, planifier, contrôler et évaluer). Cette évaluation a également révélé que les étudiants ont développé une plus grande ouverture face aux idées des autres, qu'ils ont acquis un sentiment de sécurité dans l'exercice de leurs fonctions et qu'ils ont fait l'apprentissage de leur style de gestion. Finalement, les étudiants ont dit que les programmes les ont incités à se perfectionner et ils affirment vouloir poursuivre leur cheminement dans la formation continue.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

En réalisant l'évaluation du D.E.S.S. de l'UdM offert en partenariat avec la CSDM à l'aide du point de vue des étudiants faisant partie des cohortes qui occupent simultanément à leurs études un poste de direction d'établissement scolaire, la visée sous-entendue de cet objectif est de faire ressortir les forces et les faiblesses du D.E.S.S. Pour ce faire, des thèmes, comme mentionné précédemment, ont été sélectionnés pour bien encadrer l'évaluation et ainsi cibler les besoins des étudiants. L'évaluation cherche plus précisément à connaître l'opinion des étudiants en ce qui à trait à la durée de la formation, le nombre d'heures de cours, le partenariat UdM/CSDM, le contenu des cours, le suivi et les méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs de l'UdM. De plus, l'évaluation cherche à connaître le point de vue des étudiants concernant la pertinence des divers cours offerts à l'UdM par rapport au référentiel de compétences exigé par la CSDM. Finalement, l'évaluation s'intéresse à l'utilité des activités de formation offertes par la CSDM.

Bref, les objectifs spécifiques de cette recherche s'articulent ainsi :

1. Ressortir les forces et les faiblesses du programme concernant le cadre du D.E.S.S.
2. Identifier les forces et les faiblesses du programme concernant les activités pédagogiques du D.E.S.S.
3. Constaté la présence ou l'absence des compétences exigées par la CSDM à l'intérieur des cours offerts par l'UdM.
4. Vérifier l'utilité des activités de formation de la CSDM dans l'exercice de leur fonction.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de cette recherche vise principalement l'élaboration d'un questionnaire valide et permettant une collecte de données recueillant des informations en lien avec les quatre objectifs spécifiques de l'évaluation. Cette partie se divise donc ainsi : le type de recherche, les participants à l'évaluation, l'instrument menant à la collecte de données, la démarche de collecte, l'analyse des données ainsi que les limites de la recherche.

1. Type de recherche

La présente étude s'insère dans une démarche de recherche appliquée. Selon Van der Maren (1996), l'évaluation a trois finalités. La première est l'évaluation critique, la seconde est l'évaluation empirique et comporte deux sous-catégories, soit l'évaluation expérimentale et celle par comparaison interne des paramètres et des conditions de performance, et la troisième est l'évaluation adaptative. C'est cette dernière qui correspond le plus aux visées de cette recherche, c'est-à-dire que le processus d'évaluation consiste en une démarche permettant la collecte d'informations utiles dans le but de modifier, de soustraire ou d'élaborer certains aspects de l'objet d'étude.

2. Participants

La présente recherche sollicite la collaboration de l'ensemble des étudiants, anciens et actuels, au D.E.S.S. de l'UdM offert en partenariat avec la CSDM des cohortes 1 à 6 (1999 à 2004). Certains des participants ont déjà terminé le D.E.S.S., tandis que d'autres sont sur le point de l'achever ou sont en début de formation. Le bassin total de participants est de 155 personnes. Ces participants

occupent tous un poste de directeur ou de directeur adjoint dans un établissement scolaire primaire ou secondaire du Québec.

Des 155 personnes sollicitées pour compléter le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.*, trente-quatre (22 %) ont répondu à l'appel qui leur a été lancé : 15 personnes sont des hommes et 19 sont des femmes et ils ont une étendue d'âge allant de 21 ans à 60 ans. Ils ont, en moyenne, 12,9 années d'expérience en enseignement, 2,4 années d'expérience en tant que directeur et 2,8 en tant que directeur adjoint. Ces directions d'établissement scolaire (12 personnes) et ces directions adjointes (22 personnes) sont des étudiants (anciens et actuels) de l'UdM.

Occupant à un moment ou à un autre un double statut, c'est-à-dire de direction d'établissement scolaire et d'étudiant universitaire, tous les participants sont ou ont été inscrits au D.E.S.S. à temps partiel. Treize répondants ont complété les dix cours du programme de formation. Le nombre de cours complétés par les autres participants varie entre 5 et 9 cours. Par ailleurs, parmi les participants, aucun n'a échoué de cours et un seul répondant affirme en avoir abandonné un. Finalement, 44 % des participants ont déjà obtenu leur diplôme et 56 % sont en voie de le décrocher au plus tard en 2009.

3. Instrument

L'instrument utilisé dans le cadre de cette recherche consiste en un questionnaire maison, le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* (annexe A), à répondre en ligne et distribué par la voie électronique. Il existe plusieurs types de questionnaire et en faire une énumération exhaustive ne serait pas ici pertinente. Cependant, Gravel (1994) classe l'ensemble des questionnaires selon leur fonction et en distingue trois grandes catégories : le questionnaire d'entretien, le questionnaire de sondage ainsi que le questionnaire à compléter par le répondant. La présente évaluation recueille ses données par un questionnaire de la troisième

catégorie.

Le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* a été élaboré pour les besoins spécifiques de cette recherche en suivant le plus possible les principales recommandations visant à bâtir un questionnaire efficace (Gravel, 1994). Les items doivent être conformes aux objectifs et aux questions de recherche tout en y faisant constamment référence. Ainsi, lors de l'élaboration du *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.*, les items ont été construits à l'aide des objectifs de recherche. De plus, chaque item doit avoir une justification explicite pour être inscrit dans le questionnaire, être pertinent. Pour répondre à ce conseil, le questionnaire a été soumis aux jugements d'acteurs clefs afin qu'ils vérifient la pertinence et la validité de chacun des items. Il s'agit, dans les faits, d'une évaluation de la validité apparente, qui a été menée, pour le présent questionnaire, auprès de quatre acteurs clés, soit les deux responsables du D.E.S.S pour chaque partenaire. Ceux-ci se sont prononcés sur la pertinence et la justesse des items de l'instrument utilisé (Bernier, 1984). Les items doivent également être formulés clairement et l'ordre dans lequel ils se succèdent doit être logique (Gravel, 1994). De fait, une attention particulière est portée à la formulation des questions et ce, autant en ce qui a trait à leur forme qu'à leur fond. Afin que les réponses des participants soient le plus valides possibles, un grand soin est accordé au vocabulaire pour qu'il soit simple, précis, sans ambiguïté et pas trop technique (Gravel, 1994). De plus, l'ordre d'apparition des items a été planifié afin de ne pas créer de confusion chez les participants et ainsi faciliter leur processus de réponse. De fait, le questionnaire est divisé en trois grandes catégories : (a) des questions concernant le cadre du programme, (b) des questions concernant les activités pédagogiques de celui-ci et (c) des questions d'ordre sociodémographique. Ces catégories correspondent aux thèmes de la CREPUQ mentionnés dans le chapitre II. Chaque catégorie est subdivisée en plusieurs sous-catégories clairement identifiées de sorte que les répondants puissent facilement reconnaître le sujet de l'item (Aiken, 1997). Enfin, le questionnaire est mis à l'essai pour vérifier à la fois la formulation des items et la séquence de ceux-ci par le biais d'un prétest auprès

de deux membres de la population cible. En plus d'identifier les difficultés et les ambiguïtés possibles, cette étape vise à déterminer si les instructions sont claires, si l'ordre des questions a des répercussions sur l'interprétation de celles-ci et à obtenir des impressions sur la présentation du questionnaire (Statistique Canada, 2003).

Le choix d'utiliser le questionnaire comme méthode de collecte de données est justifié par ses nombreux avantages. Entre autres, le questionnaire est économique à construire, à administrer et à évaluer (Aiken, 1997). De plus, il permet de procurer une grande quantité d'informations, sur différents sujets. Le questionnaire est également approprié dans le cadre de cette recherche, car il permet de répondre adéquatement aux objectifs de recherche. De fait, dans l'optique de connaître le point de vue des étudiants par rapport au D.E.S.S., le questionnaire s'avère un moyen efficace. Ainsi, les participants pourront exprimer leurs points de vue et ce, sans être intimidés par les autres participants, comme dans le cas des groupes de discussion, ou par l'interviewer, dans le cas d'un entretien individuel. De plus, plusieurs chercheurs, tels que Deschênes *et al.* (1981) ainsi que McGrevin *et al.* (1996) optent pour le questionnaire dans le cadre d'une évaluation de programme, car, selon ces derniers, il permet de faire intervenir les principaux acteurs (les étudiants et les professeurs) dans la démarche d'évaluation et de connaître leurs points de vue.

Les items du questionnaire se sont inspirés des thèmes de la CREPUQ, dans son guide *Mécanismes et procédures d'évaluation des projets de programmes* (2003). Parmi les thèmes sélectionnés pour réaliser le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.*, le premier pris en considération est le *cadre*. Dans le questionnaire, ce thème comporte seize items. Les éléments généraux inclus dans ce thème sont la durée du programme, le nombre d'heures de formation, le partenariat, le suivi et le contenu des cours. Le deuxième thème est les *activités pédagogiques* et contient douze items à l'intérieur du questionnaire. Ce dernier donne la possibilité de recueillir des informations concernant les méthodes pédagogiques et les cours.

Certains des thèmes ont été éliminés de la présente évaluation. En effet, les thèmes *ressources professorales* et *ressources humaines* ont été supprimés, car une évaluation périodique à la fin de chacun des cours de l'UdM et de chacune des activités de formation de la CSDM est déjà réalisée et permet de connaître adéquatement ces deux propos. En ce qui a trait aux *ressources matérielles*, ce thème a été retiré pour cause de non-pertinence dans le cadre du D.E.S.S.

Le questionnaire comporte, également, deux grilles, une pour les cours offerts par l'Université et l'autre pour ceux offerts par la CSDM (annexe A). La première grille comprend deux entrées : les cours suivis à l'UdM (13) et les compétences (10) requises à partir du référentiel élaboré par la CSDM. Étant donné que le D.E.S.S. a été construit dans le but, comme mentionné précédemment, de répondre à la demande du ministère de l'Éducation, exigeant que les directions d'établissement scolaire suivent un programme les préparant adéquatement à l'exercice de leurs fonctions, l'UdM et la CSDM ont élaboré un programme permettant d'acquérir des compétences spécifiques préalablement établies et vraisemblablement essentielles à cette profession. En effet, la CSDM a établi des compétences qu'elle définit comme étant « [...] la somme des connaissances habiletés (aptitudes) et attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance. » (CSDM, 2000, p.1). À partir de cette définition, la CSDM a demandé la réalisation d'une étude visant à faire une synthèse des compétences requises en administration scolaire et ce, dans différents pays. Les auteurs de cette recherche, Caron et Despatis (1997), ont par la suite sollicité la participation de directions d'établissement scolaire et de chefs d'entreprises dans le but de mener des groupes de discussion permettant de valider les compétences ressorties lors de la synthèse. De cette dernière est ressortie les dix champs de compétences suivantes :

Orienté vers le client :

« Est dévoué à rencontrer les attentes et les exigences des clients internes et externes; tire directement l'information du client et l'utilise pour améliorer les produits et les services; parle et agit en ayant le client en tête; établit et maintient une bonne relation avec les clients et sait gagner leur confiance et leur respect. » (CSDM, 2000, p.1).

Savoir déléguer :

« S'exprime clairement et est capable de déléguer des tâches et des décisions importantes et routinières; partage ouvertement la responsabilité et le crédit d'une décision; a tendance à faire confiance à ses subordonnés; laisse ses subordonnés terminer leur propre travail. » (CSDM, 2000, p.1).

Savoir informer :

« Procure aux gens l'information nécessaire pour effectuer leur travail et se sentir appréciés comme membre d'une équipe de travail, d'une unité ou d'une organisation; donne directement du feed-back et de l'information pour que chacun puisse prendre de bonnes décisions; est capable de donner de l'information au bon moment. » (CSDM, 2000, p.1).

Intégrité et confiance :

« Est une personne à qui l'on peut faire confiance; perçu comme étant direct et intègre; peut présenter la vérité d'une façon juste et appropriée; est capable de garder des confidences; ne blâme pas les autres pour ses erreurs; ne tente pas d'impressionner les autres pour se protéger ou gagner quelque chose. » (CSDM, 2000, p.1).

Savoir négocier :

« Est habile à négocier dans les situations difficiles avec des groupes internes et externes à l'entreprise; peut arriver à un accord avec un minimum de remous; peut gagner certaines concessions sans endommager les relations; peut

être à la fois direct, dur et diplomate; gagne rapidement la confiance de l'autre partie; a une intuition du processus. » (CSDM, 2000, p.1).

Capacité à planifier :

« À une vision précise des difficultés des tâches, des projets et du temps à y consacrer; établit des buts et des objectifs; décompose le travail à faire en plusieurs étapes ou séquences à suivre; développe des échéances et assigne les responsabilités et les tâches à chacun; anticipe les problèmes et les embûches et est capable d'ajuster son tir; mesure et compare la performance avec les objectifs visés; évalue les résultats. » (CSDM, 2000, p.1).

Résolution de problème :

« Résout des problèmes complexes en apportant des solutions efficaces; pose les bonnes questions et utilise bien les sources d'information disponibles pour obtenir des réponses; peut percevoir un problème sous tous ses angles et déceler ses dimensions cachées; analyse efficacement une situation; va au-delà des évidences et n'arrête pas l'investigation à la première réponse. » (CSDM, 2000, p.1).

Autonomie :

« Se tient debout; est une personne fiable; n'a pas peur de prendre seul des responsabilités; on peut compter sur lui lorsque les temps sont difficiles; va de l'avant lorsqu'il s'agit de s'attaquer à un problème ou à une question; est à l'aise lorsqu'il doit accomplir seul une mission. » (CSDM, 2000, p.1).

Bâtir un esprit d'équipe :

« Crée un bon esprit d'équipe, partage avec les autres les succès et les victoires; encourage un dialogue ouvert; laisse les gens finir leur travail et être responsables; permet aux subordonnés de faire des présentations à la direction; crée un sentiment d'appartenance à l'intérieur d'une équipe; est très sensible au succès de l'équipe. » (CSDM, 2000, p.1).

Gérer par la vision et le but :

« Crée et communique une vision attrayante ou un sens inspiré du but principal de l'organisation; a une vision à long terme; voit les possibilités; est optimiste; crée des événements marquants et des symboles pour rallier les gens et supporter la vision; fait en sorte que la vision soit partagée par tous; peut inspirer et motiver l'ensemble d'une unité ou d'une organisation; a beaucoup de charisme. » (CSDM, 2000, p.1).

Pour compléter cette première grille, les répondants doivent évaluer sur une échelle bipolaire de 1 à 4 (1 représente *tout à fait en accord*, 2 indique *en accord*, 3 symbolise *en désaccord*, 4 représente *tout à fait en désaccord*) leur niveau d'acquisition des dix compétences dans le cadre de chacun des cours qu'ils ont suivis. Il est à noter que les répondants peuvent aussi cocher la case 0 correspondant à *ne sais pas/ne réponds pas*, lorsque l'item est inapplicable.

La deuxième grille comprend également deux entrées : les activités de formation offertes par la CSDM et six questions élaborées avec les membres du comité responsable du partenariat entre l'UdM et la CSDM. Ces items interrogent les répondants afin de savoir si les activités de formation leur ont permis d'acquérir des habiletés correspondant aux diverses tâches effectuées en administration scolaire et si les activités de formation les ont aidés à se familiariser avec le fonctionnement général de la commission scolaire, avec les différents services offerts ainsi qu'avec le personnel qui en est responsable. De plus, une question porte sur l'acquisition et la prise de connaissance des outils mis à la disposition des répondants. Pour compléter cette deuxième grille, les participants sont appelés à répondre aux questions avec la même échelle que celle de la première grille. Des indications claires et précises sur le fonctionnement du questionnaire sont présentées au début de celui-ci (annexe B). Par ces précisions, les participants ont une vue d'ensemble, par des exemples concrets, de ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire. La durée approximative prévue pour

répondre aux questions est indiquée afin de rassurer les participants face au temps qu'ils doivent normalement y consacrer.

Évaluer un programme implique, de la part des évaluateurs, un jugement sur celui-ci. Ce jugement peut porter sur différents aspects du programme évalué tels que le contenu des cours, les méthodes pédagogiques privilégiées par les professeurs, les impacts du programme, etc, et peut, comme le mentionne Gaudreau (2001), avoir diverses finalités. De ce jugement découle une multitude de recommandations menant soit à des changements permettant l'amélioration du programme ou à des décisions visant la conservation ou le rejet de ce dernier (Van der Maren, 1996). En plus de cette rigueur méthodologique, les évaluateurs doivent, pour assurer une validité aux informations collectées et aux suggestions faites à la suite des analyses, établir, préalablement, des indicateurs, des critères et des normes. Ces trois éléments permettent aux évaluateurs de porter un jugement rationnel et fondé sur les différents aspects évalués du programme (Gaudreau, 2001).

Gaudreau (2001) définit les indicateurs comme étant des informateurs renseignant sur ce qui est évalué. Ils sont des manifestations concrètes reflétant la situation actuelle. Plusieurs éléments peuvent être choisis comme indicateurs. En effet, des chercheurs, tels que Glasman, Cibulka et Ashby (2002), ont utilisé les *Standards for School Leader* créés en 1996 par l'*Interstate School Leaders Licensure Consortium* (ISLLC) afin de réaliser l'autoévaluation du programme d'administration scolaire de l'*University Council for Educational Administration*. Les standards ont été utilisés par ces chercheurs comme étant des signes concrets de la réalité de l'administration scolaire et ont permis d'évaluer le niveau de compétence des étudiants inscrits au programme par rapport à chacun de ces standards. D'autres chercheurs se sont penchés sur le programme d'administration scolaire du Southwest Texas State University. Slater *et al.* (2001) ont réalisé des groupes de discussion et ont distribué des questionnaires afin de connaître la perception des étudiants inscrits au programme sur les principaux thèmes guidant

ce dernier. Ces thèmes (connaissance de soi, des autres, de l'environnement, du leadership, des curriculums et de la structure) sont, dans cette étude, les indicateurs, c'est-à-dire qu'ils définissent en partie ou en totalité le programme et permettent d'avoir une vision actuelle de la situation.

Ainsi, différents éléments peuvent être utilisés comme indicateurs d'une évaluation. Bien les établir et les définir avant la démarche évaluative permet d'encadrer cette dernière et donne la possibilité de construire des instruments répondant adéquatement aux objectifs de la recherche. C'est dans cette optique que les indicateurs de cette étude ont été identifiés. En effet, pour ce qui est de la première partie du questionnaire (annexe A), c'est-à-dire les questions traditionnelles, les thèmes proposés par la CREPUQ (le cadre du programme et les activités pédagogiques de celui-ci) et leurs sous-thèmes (la durée de la formation, le nombre d'heures des cours, le contenu des cours, le suivi, le partenariat, la structure des cours et les méthodes pédagogiques utilisées) constituent les indicateurs dans le sens où ils représentent un aperçu de la situation réelle du fonctionnement général du programme. En ce qui a trait à la seconde partie, les indicateurs de la première grille (annexe A) sont l'ensemble des treize cours du D.E.S.S. offerts par l'UdM. Pour ce qui est de la deuxième grille (annexe A), des multiples activités de formation proposées par la CSDM, vingt ont été sélectionnées et constituent les indicateurs, car elles démontrent concrètement ce que l'on veut transmettre aux étudiants par le biais de ces activités de formation.

En plus d'élaborer des indicateurs, les chercheurs doivent, afin d'assurer la validité de la démarche évaluative, identifier des critères et des normes qui, pour les premiers, servent de points de repère aidant à porter un jugement et permettant de s'appuyer et de se prononcer sur la qualité et sur les caractéristiques du programme (Gaudreau, 2001) et, pour les deuxièmes, représentent le degré minimum souhaité de réussite ou de satisfaction. Leithwood, Jantzi, Coffin et Wilson (1996) ont fait une évaluation comparative des programmes offerts dans différentes universités états-uniennes par la *Fondation Danforth*. Désirant

connaître le point de vue des étudiants inscrits à ces programmes, ces chercheurs ont distribué des questionnaires portant sur l'impact des programmes sur le développement des *Standards for School Leader* chez les étudiants. Les critères de cette recherche sont l'ensemble des questions proposées dans le questionnaire adressé aux étudiants. En effet, ces questions sont des points de repère donnant la chance aux évaluateurs d'identifier de façon objective et mesurable les éléments qui sont à évaluer. Le même type de critères est utilisé dans le cadre de cette recherche. Dans la première partie du questionnaire (annexe A), les 37 questions relatives aux thèmes, les indicateurs, permettent d'encadrer les caractéristiques déterminant la qualité du programme. En effet, ces critères ont été déterminés préalablement afin de répondre aux besoins d'amélioration du programme. En ce qui a trait à la première grille (annexe A), les critères utilisés sont l'ensemble des connaissances et des habiletés que devrait maîtriser avec aisance une personne dans l'exercice de ses fonctions, c'est-à-dire les compétences d'un gestionnaire scolaire élaborées par la CSDM (orienté vers le client, savoir déléguer, savoir informer, intégrité et confiance, savoir négocier, capacité à planifier, résolution de problèmes, autonomie, bâtir un esprit d'équipe et gérer par la vision et par le but). Les critères de la deuxième grille (annexe A) sont une série de questions portant sur l'utilité immédiate et future des activités de formation offertes par la CSDM.

Pour terminer, la norme identifiée comme étant acceptable pour l'ensemble des indicateurs et des critères est de 80 %. Ainsi, les forces seront les items où 80 % des répondants valides sont en accord ou totalement en accord avec l'item selon les échelles en 4 points utilisées. Cette norme a été choisie en regard des différentes évaluations de programmes réalisées depuis quelques années. Par exemple, l'évaluation de l'enseignement de l'*Université de Genève* (2002) ainsi que celle de l'*Université de Lausanne* (2003) fixent leur seuil critique à 80 %. De plus, plusieurs centres de recherches gouvernementaux, tels que le *Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada* et le *Centre d'aide et de prévention de la ligue valaisanne contre les toxicomanies*, utilisent cette norme par rapport à la satisfaction de la clientèle-utilisateur. Les points faibles seront, quant à

eux, les items ayant obtenu un pourcentage d'accord de la part des participants inférieur à 70 %. Malgré de nombreuses recherches, aucune autre étude ne spécifiait une norme semblable pour les points à améliorer. Il apparaît cependant important de nuancer qu'un thème ayant un pourcentage d'accord de 68 % sera moins dans le point de mire quant à l'importance d'y apporter des améliorations qu'un autre thème ayant un pourcentage d'accord de 30 %.

4. Démarche de collecte des données

Dans le cadre de cette évaluation, le processus de collecte de données se fait en deux temps. Dans un premier temps, le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* est distribué à l'ensemble des étudiants des cohortes 1 à 6 qui sont ou étaient inscrits au programme à l'aide de la messagerie Internet. Lorsque les participants reçoivent le questionnaire, ils y répondent directement en ligne, ce qui peut leur demander entre 30 et 40 minutes. Les participants retournent le questionnaire complété à Jean-François Bolduc à l'adresse électronique suivante :

Les questionnaires, qui sont envoyés dans un dossier électronique créé à cette fin dans la boîte électronique du chercheur, sont par la suite sauvegardés de manière anonyme dans un dossier sur le disque dur. Afin d'assurer la confidentialité des données recueillies et des répondants, le dossier de réception, créé dans la boîte électronique du chercheur, est détruit quatre semaines après l'envoi initial. Pour ce qui est de la distribution du formulaire de consentement aux étudiants du D.E.S.S., elle est réalisée en même temps que l'envoi du questionnaire. En effet, une lettre de présentation (annexe C) de la recherche introduit le questionnaire, expose les buts et les objectifs de l'étude et permet de démontrer et de sensibiliser les participants à l'importance de la recherche. Dans cette même lettre, une section est allouée afin de bien exposer les conséquences de leur participation à la recherche, c'est-à-dire l'utilisation confidentielle de leurs réponses et leur liberté de participer ou non à l'étude et ce, sans préjudice. Un énoncé indique clairement que le fait de répondre au questionnaire est considéré comme étant leur consentement à ce que leurs réponses soient utilisées. Ce premier envoi a été réalisé le 6 juin 2006. Un rappel a été fait le

22 juin 2006 (annexe D) afin de remémorer aux participants l'importance de leur collaboration à cette recherche et de donner la possibilité à ceux qui auraient omis de répondre au questionnaire de le faire.

Dans un second temps, un deuxième envoi a été fait le 21 août 2006 dans le but d'optimiser le nombre de questionnaires. Ce dernier envoi a été fait uniquement auprès des étudiants n'ayant pas retourné le questionnaire dûment rempli lors de l'envoi initial. Il permet à ceux qui n'auraient pas eu la chance, pour diverses raisons, de répondre au questionnaire de le faire et d'exprimer leur opinion sur leur formation.

5. Analyse

Au fur et à mesure de la réception des questionnaires, les données sont saisies dans le programme statistique SPSS. Sous l'angle d'une approche descriptive, l'analyse de ces données permettra de faire ressortir les points faibles et les points forts du D.E.S.S. dans le but de l'améliorer. Cette première analyse se servira essentiellement de statistiques descriptives. De plus, des comparaisons entre les réponses données par les répondants des différentes cohortes seront faites afin d'identifier et de comprendre d'éventuelles dissemblances et ressemblances existant entre celles-ci en ce qui concerne leur opinion sur le D.E.S.S.

6. Limites de la recherche

Étant donné que l'instrument utilisé dans le cadre de cette recherche a été construit spécifiquement pour celle-ci, le questionnaire peut avoir certaines failles en ce qui a trait à sa validité. Par contre, comme mentionné au chapitre II, le questionnaire a été bâti à la lumière de plusieurs modèles et il fait référence aux thèmes et aux critères de la Politique d'évaluation de la CREPUQ. Par ailleurs, étant donné le nombre restreint de questions ouvertes dans le questionnaire, il est possible que les participants se soient sentis lésés dans l'expression de leur opinion. De ce fait, des entrevues ou des groupes de discussion pourraient

compléter le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* qui ne pouvait contenir plus de questions sans l'alourdir. La présente évaluation ne prend pas en considération le point de vue des professeurs et des chargés de cours. En effet, l'évaluation du D.E.S.S. se base sur un point de vue unique, c'est-à-dire les étudiants. Cependant, les professeurs, les chargés de cours et les autres acteurs impliqués dans le D.E.S.S. seront, ultérieurement, questionnés et pourront ainsi donner leur opinion sur le programme. Finalement, il est possible qu'il soit difficile pour les étudiants des cohortes 1 et 2 de se remémorer les différents cours et les diverses activités de formation qu'ils ont suivis il y a de cela plusieurs années.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse des données est présentée en fonction des quatre objectifs spécifiques de la recherche qui sont, par le fait même, les indicateurs du questionnaire. Ainsi, les résultats obtenus concernant le cadre du D.E.S.S., les activités pédagogiques de ce dernier, le développement des compétences de la CSDM au sein des cours de l'UdM ainsi que l'utilité des activités de formation de la CSDM sont exposés selon cette séquence. De plus, pour chacune de ces parties, les forces d'abord puis les faiblesses seront abordées. Dans le but de réaliser une lecture plus juste et réaliste de l'évaluation, il est important de mentionner que pour l'ensemble des tableaux, les participants n'ayant pas sélectionné de réponse, ayant choisi *ne sais pas/ne réponds pas* ou n'ayant pas répondu convenablement à un item n'ont pas été comptabilisés dans le pourcentage ; par contre, le nombre total de répondants « valides » est indiqué. Par ailleurs, une comparaison entre les différentes cohortes du D.E.S.S. a été réalisée afin de constater une certaine évolution de ce dernier (annexe E). Cependant, aucune différence ou similitude n'est ressortie. Une évaluation future pourra explorer davantage ces données et, peut-être, révéler l'effet cohorte sur le programme ainsi que sur les résultats obtenus.

1. Objectif 1

R ressortir les forces et les faiblesses du programme concernant le cadre du D.E.S.S.

Comme mentionné dans le cadre conceptuel et dans la méthodologie, les deux premières parties du questionnaire ont été élaborées en fonction de deux principaux thèmes (le cadre du D.E.S.S. et ses activités pédagogiques) regroupant plusieurs sous-thèmes tels que le contenu des cours, leur séquence, les méthodes pédagogiques, etc. Cette structure a été choisie afin de procéder à une analyse de données résultant en une vue d'ensemble de la satisfaction des étudiants. Dans la

partie du questionnaire concernant le cadre du programme, les participants ont dû se positionner par rapport à la durée de la formation, au nombre d'heures de cours, au contenu général du D.E.S.S., au suivi fait à la suite d'un mécontentement et au partenariat entre l'UdM et la CSDM. Les premiers items du questionnaire portent sur la durée de la formation. Il est possible de constater que 19 répondants sur 29 s'inscrivent à un cours par session (tableau 3).

Tableau 3
Nombre de cours fait par session

| | N |
|---------------------------------------|-----------|
| 1 | 19 |
| Le nombre de cours par session | |
| 2 | 9 |
| 3 | 1 |
| Total | 29 |

Du côté des points forts, les analyses ont mis de l'avant que les étudiants trouvent le temps de formation suffisant pour intégrer les connaissances apprises. En effet, la totalité des participants (100 %) ont affirmé être d'accord et trouvent que le nombre d'heures par cours est justifiable, car il permet de faire un tour général de la matière et d'assimiler les apprentissages nécessaires. Par la suite, les participants ont visualisé le D.E.S.S. dans son ensemble et ils ont évalué si ce dernier répond aux réalités actuelles du métier. Il est ressorti des analyses un accord avec cette affirmation à 82 %. Il en va de même en ce qui a trait à la correspondance entre les objectifs du D.E.S.S., c'est-à-dire l'ensemble des buts poursuivis par les différents cours et activités de formation du programme, et les compétences exigées pour la fonction en administration scolaire. Effectivement, 84 % des participants ont affirmé être en accord avec la congruence entre les objectifs du D.E.S.S. et les exigences du métier. La possibilité de faire des liens

entre les apprentissages faits dans le cadre des différents cours semble être appréciée par les étudiants (91 %).

Comme il est possible de le constater à la lecture du tableau 4, après une analyse de contenu des réponses données à la suite d'une question ouverte où les participants pouvaient donner plusieurs réponses, les principales compétences exigées dans ce métier sont la gestion du personnel, la résolution de problèmes ainsi que la planification. En effet, pouvant sélectionner plusieurs réponses, 17 participants qualifient la gestion du personnel comme étant la compétence la plus utile. En deuxième place, les participants, dans un nombre égal (10 participants), affirment que résolution de problèmes et planification représentent des compétences utiles aux administrateurs scolaires.

Tableau 4

Nombre de participants ayant choisi chacune des compétences par rapport à leur utilité et à leur pertinence dans l'exercice de leurs fonctions

| Compétence | N |
|-------------------------------|----------|
| Gestion du personnel | 17 |
| Résolution de problèmes | 10 |
| Planification | 10 |
| Leadership | 9 |
| Gérer par la vision et le but | 7 |
| Organisation | 6 |
| Communication | 5 |
| Habilités politiques | 5 |
| Autonomie | 4 |
| Gérer le changement | 4 |
| Mobilisation | 3 |
| Savoir déléguer | 3 |

En ce qui a trait au partenariat entre l'UdM et la CSDM, les participants devaient le qualifier en termes de facilitateur pour leurs études. Seulement 3 % des

participants ne considèrent pas ce partenariat comme étant un élément les soutenant dans leurs études et dans leur organisation professionnelle. En effet, comme le démontre le tableau suivant (tableau 5), obtenu à la suite d'une analyse de contenu, les participants spécifient que certaines particularités du partenariat facilitent leurs études. Pouvant inscrire plusieurs raisons, les 34 participants ayant répondu apprécient particulièrement la conciliation du temps de formation entre le travail et le temps personnel (25 participants) ainsi que la proximité des lieux où se déroulent les cours et les activités de formation (10 participants). La pertinence d'une formation en lien avec les réalités actuelles des gestionnaires scolaires (3 participants) ainsi que l'organisation des cours (2 participants) ressortent en moins grande proportion.

Tableau 5

Nombre de sujets ayant fourni chacune des raisons expliquant pourquoi le partenariat est un facilitateur pour le déroulement de leurs études

| Raison | N |
|--|----------|
| Le partage du temps de formation entre le temps de travail et le temps personnel | 25 |
| L'accessibilité physique des locaux | 10 |
| Le contexte de travail | 9 |
| La formation qui est plus en lien avec la réalité actuelle des gestionnaires | 3 |
| L'organisation des cours | 2 |

Pour ce qui est des points lacunaires, le suivi fait après un mécontentement par rapport au programme cause problème. En effet, si seulement la moitié des 34 participants affirment en avoir déjà exprimé un, un peu moins de la moitié (53 %) n'est aucunement satisfaite de ce suivi. L'étude des données recueillies révèle également que 88 % des participants préféreraient changer la formule actuelle de l'horaire des activités de formation de la CSDM consistant en six jours de sept heures de formation. Ce pourcentage s'ajoute à celui du sentiment d'importance (69 %) que les participants admettent ressentir au sein du programme.

En bref, comme le démontre la tableau 6, les participants accordent à sept des neuf sous-thèmes du cadre, c'est-à-dire au temps de formation, à la correspondance entre le contenu des cours et la réalité que les participants affrontent quotidiennement, la possibilité de faire des liens entre les apprentissages des cours, à la congruence entre les objectifs du programme et les compétences nécessaires à l'exercice des fonctions de l'administrateur scolaire ainsi qu'au partenariat Udm et CSDM, un degré de satisfaction supérieur à 80 %. Cependant, certains points, tels que le suivi fait après un mécontentement et le sentiment d'importance des étudiants à l'intérieur de leur programme de formation sont considérés plus lacunaires étant donné leur pourcentage d'accord inférieur à 70 %.

Tableau 6

Pourcentage d'accord et de désaccord des participants par rapport au cadre du D.E.S.S.

| | N | En accord (%) | En désaccord (%) |
|--|----|---------------|------------------|
| Les cours faits ont permis d'atteindre tous les objectifs fixés au début de la formation. | 34 | 76 % | 27 % |
| Le temps de formation accordé pour chaque cours est suffisant. | 34 | 100 % | 0 % |
| Le contenu des cours du programme correspond aux réalités actuelles du métier. | 33 | 82 % | 18 % |
| Il est possible de faire des liens entre les contenus des cours. | 32 | 91 % | 9 % |
| Les objectifs des cours répondent aux compétences exigées par les fonctions en administration scolaire. | 32 | 84 % | 15 % |
| Le questionnaire d'évaluation de l'enseignement des professeurs de l'Université de Montréal est adéquat. | 31 | 90% | 10% |
| Le questionnaire d'évaluation de l'enseignement des professeurs de la Commission scolaire de Montréal est adéquat. | 28 | 89 % | 11 % |
| Vous considérez que vous avez de l'importance dans le programme et que votre opinion est prise en compte. | 32 | 69 % | 31 % |
| Le partenariat entre l'Université de Montréal et la Commission scolaire de Montréal facilite vos études. | 34 | 97 % | 3 % |

2. Objectif 2

Identifier les forces et les faiblesses du programme concernant les activités pédagogiques du D.E.S.S.

La deuxième partie du questionnaire permet de connaître l'opinion des participants concernant les activités pédagogiques du D.E.S.S. Il a été demandé aux participants de se positionner par rapport au contenu des cours ainsi qu'aux différentes méthodes pédagogiques utilisées dans le cadre des cours de l'UdM et des activités de formation de la CSDM. De plus, les participants ont dû se prononcer sur les approches pédagogiques privilégiées par les professeurs. Finalement, dans l'optique de faire ressortir les cours permettant aux participants de cheminer dans leurs apprentissages, il leur a été demandé de sélectionner le cours de l'UdM qui les a le plus aidé.

Dans un premier temps, comme le démontre le tableau 7, le contenu des cours est jugé par les étudiants de différentes façons. La séquence des cours dans le programme et la congruence de celle-ci avec les besoins liés à l'évolution de la situation professionnelle des participants sont évaluées positivement. En effet, les participants sont en accord avec l'ordre des cours à 82 %. L'exploitation en profondeur des contenus de cours est retenue également comme étant un point fort du D.E.S.S. (80 %).

Tableau 7

Pourcentage d'accord et de désaccord des participants par rapport au contenu des cours du D.E.S.S.

| | N | En accord (%) | En désaccord (%) |
|---|----|---------------|------------------|
| Il y a des redondances inutiles entre les thèmes exploités dans chacun des cours. | 33 | 46 % | 55 % |
| Dans les cours, l'équilibre entre la théorie et la pratique est respecté. | 33 | 46 % | 55 % |
| La séquence (l'ordre) proposée des cours est adaptée aux besoins liés à l'évolution de votre situation professionnelle. | 34 | 82 % | 18 % |
| Tous les contenus essentiels sont abordés dans les cours. | 31 | 65 % | 36 % |
| Les contenus abordés dans les cours sont exploités avec la profondeur nécessaire. | 34 | 80 % | 20 % |

En ce qui a trait aux points plus faibles du contenu des cours, plus de 45 % des participants spécifient que le programme contient certaines redondances inutiles et nuisibles à leur cheminement académique. Par ailleurs, les thèmes trop exploités et discutés à l'intérieur des cours et des activités de formation sont le leadership (19 %), la gestion du personnel (15 %) et les aspects légaux de la Loi sur l'instruction publique (12 %).

L'équilibre entre la théorie et la pratique semble être également un élément plus faible du programme. Les participants ont affirmé à 55 % que cet équilibre n'est pas respecté et qu'il ne permet pas à la fois de faire des apprentissages théoriques et de les mettre en pratique simultanément dans les cours. Aussi, seulement 65 % ont affirmé que les contenus essentiels sont abordés dans les cours. Cependant, les participants affirment que certains contenus, actuellement pas assez présents, devraient être exploités davantage dans le programme. L'analyse de contenu des réponses des participants révèle que 15 % aimeraient que les cours traitent davantage de la gestion du personnel et 11 % des répondants ajouteraient au D.E.S.S., des cours sur les habiletés politiques, la gestion des conventions collectives et la gestion de conflits.

Dans un deuxième temps, les participants ont dû sélectionner trois méthodes parmi celles proposées les aidant à mieux assimiler les nouvelles connaissances et à mieux les mettre en œuvre dans la réalité (tableau 8). Le score des méthodes pédagogiques favorites des participants a été calculé ainsi : les méthodes représentant les premiers choix des participants ont obtenu une cote de 3, les méthodes arrivées en deuxième place ont reçu une cote de 2 et celles ayant obtenu la troisième place, une cote de 1. Par la suite, les cotes ont été additionnées et ont donné le score de chacune des méthodes pédagogiques. Les scores obtenus permettent d'affirmer que l'étude de cas (52) représente la méthode pédagogique nettement favorisée par les participants. L'enseignement stratégique (24), l'exposé magistral (23) et le travail d'équipe (20) constituent également des méthodes jugées adéquates et pertinentes à l'enseignement en administration scolaire.

Tableau 8
Scores des méthodes pédagogiques utilisées aidant les participants dans leurs apprentissages

| Méthodes pédagogiques | Nombre (N=30) | Score |
|--|--|--------------|
| Les études de cas | Premier choix: 10 Deuxième choix: 7 Troisième choix: 8 (N=25) | 52 |
| L'enseignement stratégique | Premier choix: 6 Deuxième choix: 1 Troisième choix: 4 (N=11) | 24 |
| L'exposé magistral | Premier choix: 4 Deuxième choix: 4 Troisième choix: 3 (N=11) | 23 |
| Le travail d'équipe | Premier choix: 1 Deuxième choix: 7 Troisième choix: 3 (N=11) | 20 |
| Les ateliers | Premier choix: 3 Deuxième choix: 3 Troisième choix: 2 (N=8) | 17 |
| L'apprentissage par projet | Premier choix: 3 Deuxième choix: 2 Troisième choix: 3 (N=8) | 16 |
| Le portfolio | Premier choix: 1 Deuxième choix: 3 Troisième choix: 0 (N=4) | 9 |
| L'apprentissage coopératif | Premier choix: 1 Deuxième choix: 1 Troisième choix: 2 (N=4) | 7 |
| Les jeux de rôle | Premier choix: 0 Deuxième choix: 2 Troisième choix: 1 (N=3) | 5 |
| L'apprentissage en fonction des styles d'apprentissage | Premier choix: 0 Deuxième choix: 1 Troisième choix: 2 (N=3) | 4 |
| L'enseignement individualisé (autodidacte) | Premier choix: 0 Deuxième choix: 0 Troisième choix: 1 (N=1) | 1 |

Les participants se sont penchés sur les différentes approches pédagogiques utilisées par les professeurs de l'UdM afin de savoir si celles-ci sont appropriées et permettent de mettre à profit les compétences et les connaissances acquises antérieurement. Ainsi, 76 % des étudiants sont en accord avec le choix des approches pédagogiques. Bien que ce pourcentage n'atteint pas le seuil de 80 %, il s'y rapproche grandement et il ne semble pas pressant de se pencher sur cette situation. Il en va de même pour la possibilité de transférer dans la pratique professionnelle les connaissances et les habiletés acquises par les étudiants tout au long de leur formation. En effet, 75 % des participants affirment être en accord.

Finalement, les participants ont dû choisir le cours (un seul) qu'ils ont le plus apprécié en tenant compte de sa capacité à les accompagner dans leur développement professionnel (tableau 9). Trois cours semblent avoir été particulièrement chéris par les étudiants. En effet, le cours *Gestion du changement* (ETA 6940) (24 %), le cours *Analyse d'expériences administratives* (ETA 6959) (24 %) et le cours *Comportement organisationnel* (ETA 6996) (20 %) ont, selon les étudiants, répondu à leurs attentes et leur ont donné la chance de cheminer dans leur démarche professionnelle.

3. Objectif 3

Constater la présence ou l'absence des compétences de la CSDM à l'intérieur des cours offerts par l'UdM.

Cet objectif constitue la troisième partie du questionnaire distribué aux répondants. En regardant le tableau suivant (tableau 10), il est possible d'affirmer qu'à l'intérieur des objectifs de chacun des cours de l'UdM se retrouvent les compétences de la CSDM (compétences ayant un pourcentage d'accord de plus de 80 %). En effet, comme le mentionnent les participants, les dix compétences de la CSDM sont présentes, mais à divers degrés. Par exemple, l'ensemble des activités pédagogiques et des connaissances développées dans les différents objectifs du

cours *Gestion des activités éducatives 2* (ETA 6980) est guidé principalement par la compétence *orienté vers le client*.

Tableau 9

Fréquence et pourcentage des cours de l'UdM choisis par les participants comme plus appréciés pour développer des compétences professionnelles utiles et raisons expliquant ce choix

| Cours | Fréquence | % | Raison |
|---|------------------|-------------|--|
| Gestion du changement ETA 6940 | 6 | 24% | <ul style="list-style-type: none"> - Compétence du professeur - Contenus des travaux et des lectures pertinents et enrichissants - Équilibre entre la théorie et la pratique - Climat de cohorte |
| Analyse d'expériences administratives 1 ETA 6959 | 6 | 24% | <ul style="list-style-type: none"> - Analyse de sa propre pratique - Échanges constructifs - En lien direct avec la pratique (application immédiate) - Groupe restreint |
| Comportement organisationnel ETA 6996 | 5 | 20% | <ul style="list-style-type: none"> - En lien direct avec la pratique (application immédiate) - Formation en cohorte - Échanges constructifs - Compétence du professeur - Aide à la gestion du personnel |
| Introduction à la gestion de l'éducation ETA 6900 | 3 | 12% | <ul style="list-style-type: none"> - Attentes réalistes - Compétence du professeur |
| Analyse d'expériences administratives 2 ETA 6966 | 2 | 8% | <ul style="list-style-type: none"> - Mentorat - Étude de cas réels - Formation en cohorte |
| Gestion des ressources humaines ETA 6912 | 2 | 8% | <ul style="list-style-type: none"> - Compétence du professeur - Contenus des travaux et des lectures pertinents et enrichissants |
| Gestion des informations et de la communication ETA 6982 | 1 | 4% | <ul style="list-style-type: none"> - Compétence du professeur - En lien direct avec la pratique (application immédiate) |
| Total | 25 | 100% | |

L'analyse des données recueillies permet également de spécifier que les cours *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966) et *Gestion du changement* (ETA 6940) permettent, selon les participants, de développer neuf des dix compétences exigées par la CSDM. Par ailleurs, les cours *Études de problèmes de gestion* (ETA 6986), *Analyse d'expériences administratives* (ETA 6959) et *Gestion des ressources humaines* (ETA 6912) permettent également de développer un plus large éventail de compétences (sept compétences sur dix). Inversement, les trois cours permettant de développer une moins large gamme de compétences sont *Introduction à la gestion de l'éducation* (ETA 6900) (aucune compétence supérieure à 80 %), *Gestion des ressources matérielles et financières* (ETA 6984) ainsi que *Gestion de l'information et de la communication* (ETA 6982) (tous les deux ayant une seule compétence supérieure à 80 %). Il est cependant important de spécifier que même si ces trois derniers cours obtiennent de moins hauts pourcentages d'accord, certaines compétences sont présentes et développées. Pour ce qui est des compétences les plus développées, *capacité à planifier, savoir informer, intégrité et confiance* et *autonomie* sont celles que les participants affirment maîtriser le mieux étant donné sa présence constante dans le cadre des cours de l'UdM (neuf cours sur treize). Finalement, les participants spécifient que *savoir déléguer, savoir négocier et gérer par la vision* et *le but* sont, quant à elles, des compétences moins développées à l'intérieur des cours. De fait, la première compétence recueille un nombre de deux cours sur treize, la seconde ainsi que la troisième de trois cours.

Tableau 10

Pourcentage des participants en accord avec le développement des dix compétences de la CSDM et ce, dans chacun des cours de l'UdM

| Compétences | Cours de l'Université de Montréal | | | | | | | | | | | | | Nombre de cours supérieurs à 80% |
|--|-----------------------------------|---------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------------------------|
| | ETA 6900 | ETA 6978 | ETA 6980 | ETA 6984 | ETA 6959 | ETA 6966 | ETA 6982 | ETA 6986 | ETA 6925 | ETA 6992 | ETA 6996 | ETA 6940 | ETA 6912 | |
| Orienté vers le client | 77% (N=22) | 90% (N=19) | 93% (N=14) | 71% (N=7) | 85% (N=20) | 83% (N=12) | 63% (N=16) | 71% (N=7) | 63% (N=8) | 67% (N=6) | 77% (N=22) | 88% (N=17) | 85% (N=13) | 6 |
| Savoir déléguer | 67% (N=24) | 63% (N=19) | 75% (N=12) | 50% (N=6) | 70% (N=20) | 85% (N=13) | 36% (N=14) | 75% (N=8) | 86% (N=7) | 57% (N=7) | 77% (N=22) | 72% (N=18) | 75% (N=12) | 2 |
| Savoir informer | 77% (N=26) | 85% (N=20) | 87% (N=15) | 50% (N=6) | 91% (N=21) | 69% (N=12) | 83% (N=18) | 88% (N=8) | 88% (N=8) | 57% (N=7) | 86% (N=22) | 84% (N=19) | 86% (N=14) | 9 |
| Intégrité et confiance | 85% (N=26) | 74% (N=19) | 69% (N=13) | 43% (N=7) | 86% (N=21) | 92% (N=12) | 77% (N=13) | 82% (N=11) | 88% (N=8) | 83% (N=6) | 81% (N=21) | 86% (N=16) | 85% (N=13) | 9 |
| Savoir négocier | 64% (N=25) | 61% (N=18) | 75% (N=12) | 40% (N=5) | 75% (N=20) | 83% (N=12) | 67% (N=12) | 91% (N=11) | 72% (N=7) | 75% (N=8) | 71% (N=21) | 89% (N=17) | 69% (N=13) | 3 |
| Capacité à planifier | 77% (N=26) | 85% (N=20) | 85% (N=13) | 60% (N=5) | 90% (N=20) | 92% (N=12) | 71% (N=14) | 89% (N=9) | 75% (N=8) | 83% (N=6) | 87% (N=23) | 90% (N=19) | 92% (N=13) | 9 |
| Résolution de problèmes | 64% (N=25) | 79% (N=19) | 77% (N=13) | 50% (N=6) | 86% (N=22) | 93% (N=14) | 62% (N=13) | 90% (N=10) | 72% (N=7) | 88% (N=8) | 86% (N=21) | 89% (N=18) | 93% (N=14) | 7 |
| Autonomie | 67% (N=24) | 77% (N=17) | 82% (N=11) | 67% (N=6) | 81% (N=21) | 85% (N=13) | 64% (N=14) | 86% (N=7) | 86% (N=7) | 86% (N=8) | 83% (N=23) | 80% (N=15) | 80% (N=10) | 9 |
| Bâtir un esprit d'équipe | 57% (N=21) | 63% (N=19) | 69% (N=13) | 40% (N=5) | 85% (N=20) | 83% (N=12) | 54% (N=13) | 88% (N=8) | 89% (N=9) | 83% (N=6) | 71% (N=21) | 87% (N=15) | 60% (N=10) | 6 |
| Gérer par la vision et le but | 78% (N=23) | 72% (N=18) | 67% (N=12) | 67% (N=6) | 79% (N=19) | 92% (N=12) | 69% (N=13) | 78% (N=9) | 78% (N=9) | 75% (N=8) | 76% (N=21) | 88% (N=17) | 80% (N=10) | 3 |
| Nombre de compétences supérieures à 80% | 1 | 3 | 4 | 0 | 7 | 9 | 1 | 7 | 5 | 5 | 5 | 9 | 7 | |

4. Objectif 4

Vérifier l'utilité des activités de formation de la CSDM dans l'exercice de leur fonction.

Cette quatrième partie du questionnaire, constituant l'objectif 4, se veut une synthèse de l'utilité des activités de formation de la CSDM. En effet, les participants ont dû porter un regard critique sur la pertinence de dix-neuf activités de formation offertes par la CSDM à partir de six questions (tableau 11). L'utilité immédiate et ultérieure des apprentissages faits dans le cadre de ces activités est présente dans dix-huit des dix-neuf (un accord supérieur à 80 % ou plus des participants). Les efforts de familiarisation réalisés de sorte que les participants apprivoisent le fonctionnement général de la CSDM ainsi que la possibilité de connaître et de mettre en pratique les outils mis à la disposition des participants semblent être également appréciées et constituer des ressources importantes et pertinentes pour les directions d'établissement scolaire (quinze activités de formation sur dix-neuf). Toutefois, la possibilité qu'ont les répondants à connaître à la fois les personnes ressources et les différents services de la CSDM est évaluée plus faiblement (sept et neuf activités sur dix-neuf).

Tableau 11

Pourcentage des participants en accord avec l'utilité des activités de formation de la CSDM

| Activités de formation | En lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire | Permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement | Permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM | Permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM | Permet de connaître les personnes responsables de ces différents services | Permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition | Nombre de questions supérieures à 80% |
|--|---|--|---|--|---|--|---------------------------------------|
| Adaptation scolaire : cadre législatif | 100% (N=22) | 100% (N=22) | 96% (N=22) | 90% (N=19) | 81% (N=21) | 90% (N=20) | 6 |
| Budget d'une école et indices comptables | 92% (N=24) | 92% (N=24) | 86% (N=24) | 77% (N=22) | 70% (N=23) | 92% (N=24) | 4 |
| Choix de cours et sanction des études au secondaire | 92% (N=13) | 93% (N=14) | 100% (N=14) | 79% (N=14) | 92% (N=13) | 92% (N=13) | 5 |
| Dossiers personnels de l'élève | 95% (N=21) | 91% (N=21) | 85% (N=20) | 91% (N=21) | 83% (N=18) | 85% (N=20) | 6 |
| Gestion de l'engagement du personnel enseignant | 83% (N=12) | 83% (N=12) | 92% (N=12) | 83% (N=12) | 83% (N=12) | 83% (N=12) | 6 |
| Harcèlement psychologique et gestion du stress au travail | 100% (N=22) | 100% (N=21) | 78% (N=18) | 79% (N=19) | 68% (N=19) | 86% (N=21) | 3 |
| Nouvelle école : repères à connaître | 100% (N=17) | 88% (N=17) | 76% (N=17) | 71% (N=17) | 73% (N=15) | 81% (N=16) | 3 |
| Opération solidarité | 83% (N=6) | 33% (N=6) | 86% (N=7) | 71% (N=7) | 71% (N=7) | 71% (N=7) | 2 |
| Responsabilité civile à l'école | 100% (N=25) | 96% (N=25) | 85% (N=26) | 77% (N=26) | 76% (N=25) | 88% (N=25) | 4 |
| Services de garde | 100% (N=14) | 92% (N=13) | 87% (N=15) | 93% (N=14) | 92% (N=13) | 75% (N=12) | 5 |

Tableau 11 (suite)

Pourcentage des participants en accord avec l'utilité des activités de formation de la CSDM

| Activités de formation | En lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire | Permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement | Permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM | Permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM | Permet de connaître les personnes responsables de ces différents services | Permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition | Nombre de questions supérieures à 80% |
|---|---|--|---|--|---|--|---------------------------------------|
| Signalisation continue | 100% (N=21) | 100% (N=20) | 95% (N=21) | 95% (N=21) | 95% (N=20) | 91% (N=21) | 6 |
| Stages en enseignement | 0% (N=1) | 100% (N=1) | 33% (N=3) | 0% (N=1) | 0% (N=1) | 33% (N=3) | 1 |
| Conseil d'établissement | 94% (N=18) | 100% (N=18) | 94% (N=18) | 73% (N=11) | 73% (N=15) | 88% (N=17) | 4 |
| Réforme dans une perspective de gestion | 92% (N=12) | 100% (N=11) | 70% (N=10) | 70% (N=10) | 80% (N=10) | 80% (N=10) | 4 |
| Règlement de délégation de pouvoirs | 90% (N=10) | 90% (N=10) | 80% (N=10) | 70% (N=10) | 56% (N=9) | 80% (N=10) | 4 |
| Démarche de planification des établissements | 100% (N=7) | 100% (N=6) | 88% (N=8) | 88% (N=8) | 88% (N=8) | 88% (N=8) | 6 |
| Contrôle interne | 91% (N=11) | 90% (N=10) | 83% (N=12) | 75% (N=12) | 67% (N=12) | 67% (N=12) | 3 |
| Supervision pédagogique | 100% (N=25) | 96% (N=22) | 84% (N=25) | 76% (N=21) | 71% (N=21) | 87% (N=23) | 4 |
| Conventions collectives | 100% (N=25) | 100% (N=25) | 89% (N=26) | 83% (N=24) | 88% (N=25) | 92% (N=25) | 6 |
| Nombre d'activités supérieures à 80% | 18 | 18 | 15 | 7 | 9 | 15 | |

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION ET RECOMMANDATIONS

Une fois les résultats recueillis et analysés, ils ont été regroupés et décortiqués afin de faire des liens entre ceux-ci et de comprendre certaines réalités entourant le D.E.S.S. La même séquence que la partie analyse a été retenue pour l'interprétation : le cadre du D.E.S.S., les activités pédagogiques de ce dernier, le développement des compétences à l'intérieur des cours de l'UdM et l'utilité des activités de formation de la CSDM, sont les quatre groupements. À l'intérieur de ces derniers, des recommandations sont dégagées dans le but d'améliorer le D.E.S.S.

1. Objectif 1

Ressortir les forces et les faiblesses du programme concernant le cadre du D.E.S.S.

La présente étude révèle que seulement 69 % des participants admettent se sentir importants dans le programme et pensent que leurs opinions sont prises en compte. Plusieurs études, telles que celles de Bush et *al.* (2002), de Murphy (1995) et d'Achilles (1988), spécifient que les professeurs et les formateurs des programmes d'administration scolaire ont grand intérêt à prendre en considération le point de vue des étudiants afin de personnaliser la formation et de construire les apprentissages des étudiants. Nunnery (1982), expliquent cette problématique par le caractère trop traditionnel des universités, présent dans le contenu des cours, le type d'enseignement et la structure du programme. Il ajoute que cette rigidité s'avère nuisible aux universités et ne permet pas aux étudiants de faire des apprentissages en lien avec leurs besoins. Ce point peut également expliquer, comme mentionné précédemment, la perception des étudiants quant à la présence de certaines redondances à l'intérieur du programme. En effet, il est possible que l'organisation du D.E.S.S. ne permette pas aux étudiants de combler certaines

lacunes dans leur formation et, en même temps, les amène à revoir des concepts et des apprentissages déjà assimilés. Il serait alors pertinent d'offrir aux étudiants une flexibilité par rapport au choix de cours et à la planification de leur formation en fonction de leurs besoins. Présenter aux étudiants un programme qu'ils pourraient eux-mêmes construire en choisissant les cours présentant des contenus répondants à leurs besoins immédiats et futurs serait un moyen efficace pour les impliquer activement dans leur formation. Les activités de formation de la CSDM, bien cotées pour leur utilité pratique, sont présentées sous cette forme. En effet, les étudiants ont la possibilité de choisir, parmi un éventail de formations, celles comblant leurs exigences. Une formule semblable pourrait être présentée aux étudiants en ce qui a trait aux cours de l'UdM. Cependant, avant de remanier le programme en ce sens, il serait intéressant de faire régulièrement des retours auprès des étudiants concernant les fondements du D.E.S.S., la séquence des cours et leur présence à l'intérieur du curriculum. En effet, il est possible que ces derniers aient oublié ou qu'ils ne connaissent pas du tout les motifs expliquant les bases du programme. À titre d'exemple, connaissant les grands changements provoqués par la nomination d'un enseignant à un poste de direction d'établissement scolaire, les étudiants seraient plus en mesure de comprendre que le cours *Comportement organisationnel* (ETA 6996) est un des premiers à suivre. Un cours dont le contenu serait choisi selon leurs besoins et leurs intérêts pourrait, également, être offert. Ainsi, comme le proposent Deschênes *et al.* (1981), les étudiants pourraient échanger et discuter de différents sujets les préoccupant. Ce cours pourrait constituer un amalgame de connaissances théoriques et de discussions entourant ces sujets et serait un moyen permettant de combler les besoins des étudiants.

Par ailleurs, les participants se sont penchés sur le lien entre la formation et les réalités auxquelles les administrateurs scolaires sont confrontés. La présente évaluation affirme qu'il y a une bonne concordance entre les deux. Cependant, Levine (2005) affirme que les programmes d'administration scolaire sont désuets en ce sens. Il ajoute que les textes, les exemples utilisés par les professeurs, le

curriculum et les connaissances à la fois théoriques et pratiques des professeurs sont dépassées. Il semble que le D.E.S.S. n'ait pas ce genre de problème. Au contraire, les participants à cette étude affirment que les objectifs, les cours et les activités de formation du D.E.S.S. sont en lien avec le métier d'administrateur scolaire. Cette réalité pourrait s'expliquer par le partenariat entre l'UdM et la CSDM et la création du comité conjoint. Sa conservation serait alors importante au bon fonctionnement du D.E.S.S., car il peut constituer un lien direct entre la pratique et la théorie. Un autre exemple vient confirmer la pertinence de conserver le comité conjoint. En effet, les étudiants affirment, également, que le D.E.S.S. offre la possibilité de faire des liens entre les apprentissages et ce, à travers les différents cours de l'UdM. Comme mentionné précédemment, le travail en partenariat de l'UdM et de la CSDM pourrait être responsable de cette réalité et semble, en plus, être grandement appréciée par les étudiants vu leur haut pourcentage d'accord (91 %).

2. Objectif 2

Identifier les forces et les faiblesses du programme concernant les activités pédagogiques du D.E.S.S.

Slater *et al.* (2001), spécifient, dans leur étude, que la séquence des cours des programmes en administration scolaire n'est pas cohérente et structurée. Le présent programme ne semble pas être confronté au même problème. En effet, les étudiants du D.E.S.S. affirment que l'ordre des cours est adéquat et qu'il permet de faire des apprentissages en évolution. Il apparaît que cette fluidité dans l'ordre des cours du D.E.S.S. s'expliquerait par un travail continu de la part des deux partenaires et par la création, entre autre, du comité conjoint désirant offrir aux étudiants un programme structuré et leur donnant la chance de réaliser des apprentissages organisés en fonction de leur utilité dans l'exercice de leurs fonctions. Le bas pourcentage de satisfaction des participants des cohortes 1, 2 et 3 (67 %) (annexe E) concernant la séquence des cours pourrait s'expliquer par le jeune âge du programme. Par contre, il est possible de constater que ce pourcentage d'accord est beaucoup plus important depuis les trois dernières années. De fait, ce pourcentage d'accord est de 100 % pour la cohorte 4 (2002), de

75 % pour la cohorte 5 (2003) et de 100 % pour la cohorte 6 (2004). Il est alors recommandé de persister en ce sens et de conserver le comité conjoint. Ainsi, un lien direct entre la formation des directeurs d'établissement scolaire (l'université) et les écoles (la commission scolaire) peut être établi et permet d'actualiser la formation en fonction des différentes réalités des directions d'établissement scolaire. De plus, étant donné que le comité est composé de responsables provenant des deux milieux, ces derniers peuvent, par différents moyens à l'instar de la présente évaluation, identifier les besoins des étudiants et, ainsi, développer un programme évolutif en organisant une séquence de cours favorisant des apprentissages structurés.

Les participants de toutes les cohortes sont d'accord et conviennent que certains contenus importants sont manquants ou insuffisamment enseignés à l'intérieur des cours du D.E.S.S. De fait, certains thèmes, tels que la gestion du personnel, les habiletés politiques, la gestion des conventions collectives et la gestion de conflits, auraient avantage à être mieux approfondis afin d'offrir plus de moyens aux participants pour exercer leurs fonctions. La recherche de Levine (2005) sur les programmes d'administration scolaire aux États-Unis abonde dans le même sens. Bien que les thèmes manquants de l'étude de Levine (2005) soient différents de ceux de la présente recherche, il affirme que plusieurs sujets sont lacunaires dans l'enseignement de ces programmes. De plus, il semble que des redondances sont présentes dans le contenu des cours. En effet, près de la moitié des étudiants du D.E.S.S. spécifient qu'il y a certaines redondances dans les contenus des différents cours offerts par l'UdM. Ce problème peut être dû à la fois au choix de cours fait par les étudiants tout au long de leur parcours scolaire ou bien, comme le mentionnent McGrevin *et al.* dans leur étude de 1996, au manque de concertation entre les professeurs et les formateurs concernant les objectifs et les savoirs essentiels contenus dans chacun des cours. Ajouter, au curriculum du programme, des thèmes, tels que la gestion du personnel, les habiletés politiques, la gestion des conventions collectives et la gestion de conflits, qui sont considérés

comme étant à la fois manquants, mais nécessaires aux fonctions d'administration scolaire, serait une recommandation pertinente à l'amélioration du D.E.S.S.

Il est également recommandé de ne pas hésiter à retoucher le programme en vérifiant les contenus de chacun des cours afin d'éliminer les redondances jugées inutiles, car, selon Davis, Darling-Hammond, LaPointe et Meyerson (2005), la cohérence du curriculum est un des éléments pouvant être un gage de l'efficacité d'un programme de formation. Plus spécifiquement, les notions de leadership, gestion du personnel (que l'on retrouve à la fois dans les thèmes trop présents et ceux manquants) ainsi qu'aspects légaux de la loi de l'Instruction publique et son contenu sont, selon ces derniers, trop souvent exploités à l'intérieur des cours. Ainsi, en éliminant ces répétitions, d'autres sujets pourront être abordés et apporteront de plus amples connaissances aux étudiants.

En ce qui a trait au thème gestion du personnel qui, comme mentionné précédemment, apparaît à la fois dans les thèmes trop souvent exploités et ceux pas assez, la contradiction l'entourant pourrait s'expliquer, comme le mentionnent Lacono (2002) et Citeau (2002) dans leurs ouvrages sur la gestion des ressources humaines, par la complexité de l'être humain et par les multiples facteurs jouant un rôle dans ses comportements au travail. De ce fait, ce thème peut être considéré par les étudiants comme étant trop souvent exploité en théorie dans les cours. Cependant, les différents comportements des humains au travail, considérés complexes, font que ce thème, une fois dans l'exercice des fonctions du métier, ne semble pas avoir assez été étudié. Il serait alors intéressant d'amener le thème de gestion de personnel sous différents angles. En effet, étant donné l'impossibilité d'offrir aux étudiants un modèle à suivre favorisant une bonne gestion des ressources humaines, différents contextes d'apprentissage authentiques pourraient être proposés. Comme le mentionne Louis (1999), dans son ouvrage sur l'évaluation, pour que les apprentissages des étudiants soient le plus efficaces possible, il est important de les placer devant des situations authentiques. Selon ce même auteur, placer les étudiants devant des situations extraites de la vie normale

leur permet de mettre en œuvre des stratégies nécessaires à la résolution de problèmes complexes. Les étudiants seraient confrontés à diverses situations de gestion de ressources humaines, mais le contexte dans lequel ils seraient placés ferait référence soit à des expériences ou à des connaissances antérieures.

À l'instar de ce que révèle l'étude de Levine (2005), l'équilibre entre la théorie et la pratique des cours offerts par l'UdM semblent causer problème. En effet, plus de la moitié (55 %) des participants a affirmé que cet équilibre n'est pas respecté et qu'il ne permet pas à la fois de faire des apprentissages théoriques et de les mettre en pratique soit dans leurs cours ou dans leurs milieux de travail. Pour contrer et combler cet écart entre la théorie et la pratique à l'intérieur des cours de l'UdM, l'analyse des données recueillies auprès des étudiants permet de recommander aux professeurs d'utiliser des méthodes et des approches pédagogiques visant à mettre en pratique les apprentissages.

Comme l'invoque Leary (2001) dans son étude, les méthodes pédagogiques privilégiées dans les programmes d'administration scolaire ne sont pas adéquates et ne transmettent pas de la bonne façon les connaissances et les compétences nécessaires aux étudiants. L'analyse des résultats de la présente évaluation a mis de l'avant que les méthodes pédagogiques favorisées par les professeurs de l'UdM obtiennent un pourcentage d'accord moyennement satisfaisant (76 %) en ce qui a trait à leur efficacité. Cependant, les participants spécifient que certaines méthodes pédagogiques sont plus enclines à favoriser les apprentissages. En effet, les études de cas et l'enseignement stratégique sont les deux privilégiées. Ces méthodes ont peut-être été sélectionnées par les étudiants, car, de par leur définition respective, elles donnent la possibilité de concrétiser et de visualiser les apprentissages faits. Ainsi, les étudiants peuvent, à l'aide des connaissances théoriques acquises (l'enseignement magistral arrive en 3^e position de ce même palmarès), s'approprier et transférer ce qu'ils ont appris ainsi que comprendre pleinement les différents concepts présentés. Il est également recommandé l'utilisation de méthodes pédagogiques telles que le jeu de rôle et l'apprentissage coopératif, qui,

pour la première, apporte aux étudiants des moyens permettant de comprendre à la fois des situations professionnelles et leurs propres comportements vis-à-vis ces situations (Proust et Posse, 1991) et, pour la seconde, donne la possibilité aux étudiants de profiter de l'expertise des autres membres par les multiples discussions et tâches réalisées en groupe (Baudrit, 2005).

3. Objectif 3

Constater la présence ou l'absence des compétences de la CSDM à l'intérieur des cours offerts par l'UdM

Bien que le programme offre aux étudiants la possibilité de développer des compétences d'administrateurs scolaires, il est impossible que chacun des cours vise le déploiement de toutes les compétences. Cependant, il apparaît important de connaître les cours développant le plus de compétences et ceux en développant moins, de les mettre en perspective et de s'assurer que toutes les compétences soient développées. *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966), *Gestion du changement* (ETA 6940), *Gestion des ressources humaines* (ETA 6912), *Analyse d'expériences administratives* (ETA 6959) ainsi qu'*Études de problèmes de gestion* (ETA 6986) sont des cours qu'il est important de maintenir, car ils semblent développer plusieurs compétences. Cependant, il est pertinent de s'assurer que ces cours n'offrent pas qu'un survol de ces compétences. En effet, comme l'affirme Levine (2005), le manque de profondeur des cours est une lacune importante des programmes d'administration scolaire. Par contre, comme mentionné dans le chapitre V, les étudiants affirment avec un pourcentage d'accord de 79 % que les contenus abordés dans les cours sont exploités avec la profondeur nécessaire. Bien que ce pourcentage s'approche fortement du seuil de 80 %, le manque de profondeur des contenus des cours ne devrait pas freiner les apprentissages des étudiants. Pour contrer cette lacune, les objectifs de chacun des cours de l'UdM devraient être analysés en fonction des compétences développées. De plus, certaines évaluations et divers travaux complexes et pratiques des étudiants réalisés dans le cadre des différents cours de l'UdM devraient être analysés et, comme le mentionne Louis (1999), les compétences, devant s'y retrouver, émergeront. Ainsi, le contenu des cours pourra être ajusté.

Dans un autre ordre d'idées, même si certains cours, tels que *Gestion de l'information et de la communication* (ETA 6982) et *Introduction à la gestion de l'éducation* (ETA6900), ont obtenu de plus faibles pourcentages d'accord, ils offrent aux étudiants la possibilité d'acquérir des compétences plus spécifiques. Il est également recommandé de maintenir ces cours, car ils sont adaptés à l'évolution professionnelle des étudiants. De fait, comme mentionné précédemment, le cours *Introduction à la gestion de l'éducation* (ETA 6900) a obtenu la troisième place sur treize cours quant à son utilité à développer des compétences professionnelles et *Gestion de l'information et de la communication* (ETA 6982), pour sa part, la septième place. Cependant, certaines compétences ont été identifiées par les étudiants comme étant celles les moins exposées dans le cadre des cours. Étant donné qu'un des objectifs du programme est de développer, chez les directeurs d'établissement scolaire, les compétences de la CSDM, il est recommandé de s'assurer que toutes les compétences y soient déployées. Ainsi, *savoir déléguer, savoir négocier et gérer par la vision et le but* ont obtenu de faibles pourcentages et il serait avantageux de voir à ce que ces compétences soient présentes dans les cours vu leur importance dans l'exercice des fonctions d'administrateurs scolaires.

4. Objectif 4

Vérifier l'utilité des activités de formation de la CSDM dans l'exercice de leur fonction.

Les participants ont affirmé que les apprentissages réalisés à l'intérieur des activités de formation offertes par la CSDM ont, quant à elles, une utilité pratique à la fois immédiate (dix-huit activités sur dix-neuf) et ultérieure (dix-huit activités sur dix-neuf) dans l'exercice de leurs fonctions. Par ailleurs, les cours de l'UdM connaissent, comme mentionné précédemment, certaines lacunes concernant l'équilibre entre la théorie et la pratique. Il demeure pertinent de se positionner par rapport à cette réalité et de se demander quelle en est la cause. L'hypothèse voulant que l'université soit un milieu de transmission de connaissances théoriques et conceptuelles et que les activités de formation, pour leur part, ciblent davantage

la pratique, peut être valable et peut expliquer cet écart entre les pourcentages de satisfaction des participants. De ce fait, le partenariat entre la CSDM et l'UdM prend tout son sens, car il démontre une volonté de la part des deux partenaires d'offrir une formation complète aux étudiants. Néanmoins, les étudiants spécifient qu'une lacune dans les activités de formation de la CSDM les empêche de découvrir les différents services de la CSDM mis en place pour les directions d'établissement scolaire. Il semble également que ces activités ne permettent point de connaître les personnes qui sont responsables de ces services. Une attention particulière devrait être portée à ces problèmes, car les directions d'établissement scolaire ont besoin de ces services qui ont été créés pour elles. Procurer aux étudiants un document informant ces derniers des multiples services d'aide qui leur sont offerts par la CSDM ou organiser une rencontre en début de formation serait une recommandation pertinente et permettrait aux directions d'établissement scolaire de profiter de ces services. De plus, ce document ou cette réunion pourrait faire état du lieu où les directions peuvent se rendre pour utiliser ces services et des personnes ressources.

En bref, les recommandations faites en fonction de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus par le biais du *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* sont les suivantes :

1. Offrir aux étudiants un programme plus flexible par rapport aux choix de cours. Les étudiants pourraient choisir les contenus de cours en fonction de leurs besoins immédiats et futurs.
2. Prévoir des rencontres expliquant aux étudiants les fondements du D.E.S.S. Ainsi, les étudiants pourront connaître les bases de l'organisation du programme.
3. Proposer un cours dont les sujets seraient choisis par les étudiants en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts.

4. Conserver le comité conjoint qui constitue un pont entre l'UdM et la CSDM.
5. Ajouter, au curriculum du programme, des thèmes, tels que la gestion du personnel, les habiletés politiques, la gestion des conventions collectives et la gestion de conflits, qui sont considérés comme étant à la fois manquants, mais nécessaires aux fonctions d'administration scolaire.
6. Assurer une concertation entre les professeurs afin d'éviter les redondances inutiles dans les contenus de cours.
7. Amener le thème de la gestion de personnel de façon à ce que les étudiants puissent développer des stratégies efficaces dans la résolution de situations complexes comme la gestion des ressources humaines. L'apprentissage en situations authentiques semble être une méthode à privilégier pour ce type d'apprentissage.
8. En plus d'utiliser l'apprentissage en situations authentiques, privilégier des méthodes pédagogiques, telles que l'étude de cas, l'enseignement stratégique, le jeu de rôle et l'apprentissage coopératif, permettraient de mettre en pratique les apprentissages des étudiants. Ne pas négliger également l'enseignement magistral qui constitue également une méthode pédagogique appréciée par les étudiants.
9. Analyser les objectifs de chacun des cours de l'UdM en fonction des compétences de la CSDM, vérifier les compétences incluses dans ces cours et mesurer, par les différentes évaluations et travaux faits par les étudiants, à quel degré elles sont développées. S'assurer que les compétences savoir déléguer, bâtir un esprit d'équipe et savoir négocier, qui sont considérées comme étant moins développées, soient davantage présentes à l'intérieur des cours.
10. Procurer aux étudiants un document les informant des multiples services d'aide mis à leur disposition à la CSDM et des personnes qui en sont responsables ou

organiser une réunion en début de formation permettant aux étudiants de connaître ces informations.

CONCLUSION

Cette évaluation de programme visait l'étude, par l'opinion des étudiants inscrits au D.E.S.S., des forces et des faiblesses du cadre du programme, des activités pédagogiques de ce dernier, du développement des compétences à l'intérieur des cours de l'UdM ainsi que de l'utilité des activités de formation de la CSDM. Après l'analyse et l'interprétation des données recueillies, certaines recommandations ont été émises dans une optique d'amélioration du programme. Maintenant, au terme de cette démarche évaluative, un retour sur l'importance d'évaluer les programmes de formation universitaire, un résumé des résultats obtenus par le biais du questionnaire ainsi que quelques orientations possibles en guise de perspective à la présente recherche seront présentés.

Il est important qu'un programme de formation de directions d'établissement scolaire puisse apporter à ces dernières des connaissances, des habiletés et des compétences leur permettant de gérer le mieux possible une institution scolaire où plusieurs individus travaillent de concert. Ainsi, la présente évaluation a permis de connaître davantage l'avis des étudiants à ce propos. En conséquence, ces directions d'établissement scolaire, en ayant un programme de formation mieux adapté à leurs besoins, pourront faire bénéficier les autres intervenants, tels que les enseignants et les professionnels, de leurs savoirs et de leurs compétences. Bien que les opinions sur ce point soient partagés, plusieurs auteurs (Bush *et al.*, 2002; Roueche *et al.*, 1986; Waters *et al.*, 2003) affirment que les directions scolaires, appuyées de plusieurs autres facteurs, tels que le climat de l'établissement scolaire et la qualification des enseignants, ont une certaine influence sur la réussite des élèves. Il va de soi que le D.E.S.S. doit être le plus adéquat possible afin de former les directions d'établissement scolaire de sorte qu'elles influencent positivement et efficacement leur milieu.

Le seuil critique (norme) de satisfaction étant fixé à 80 %, certains aspects du programme nécessitent une attention particulière. Bien que la majorité des éléments faisant partie du cadre du programme (premier objectif spécifique) soient

considérés comme étant positifs, d'autres, tels que l'atteinte des objectifs initiaux des étudiants ainsi que leur sentiment d'importance au sein de leur programme de formation, le sont un peu moins. En ce qui a trait aux activités pédagogiques, plusieurs points de ce deuxième objectif n'atteignent pas le seuil critique de 80 %. En effet, l'équilibre entre la théorie et la pratique à l'intérieur des cours, la présence des contenus essentiels dans ces derniers, la profondeur avec laquelle ces contenus sont exploités ainsi que l'existence de redondances entre les cours, le sont un peu moins. Il est alors important de prendre en considération ces lacunes et de refaçonner le programme en fonction des recommandations mentionnées précédemment. Par ailleurs, bien que la pertinence des approches pédagogiques ainsi que le transfert de connaissances dans la pratique professionnelle, soient des éléments très proches du seuil de 80 %, ils ne rencontrent pas cette norme et il est nécessaire de les revoir et de les modifier avec les recommandations proposées afin qu'ils répondent mieux aux besoins des étudiants.

Pour ce qui est du développement des compétences à l'intérieur des cours, il serait pertinent de mettre l'accent sur les compétences les moins développées (savoir déléguer, savoir négocier et gérer par la vision et le but) afin de donner aux étudiants la chance de s'approprier toutes celles nécessaires à l'exercice du métier d'administrateur scolaire. Finalement, l'utilité immédiate et ultérieure des activités de formation, la possibilité de se familiariser avec le fonctionnement général de la CSDM et les différents outils mis à la disposition des administrateurs scolaires, obtiennent un pourcentage d'accord plus élevé que le seuil de 80 %. Cependant, des lacunes se font ressentir en ce qui a trait à la possibilité de connaître les différents services offerts aux directions et les personnes qui en sont responsables. Il apparaît nécessaire que ces deux points soient révisés de sorte que les étudiants inscrits au D.E.S.S. puissent bénéficier de la totalité des services qui leur sont offerts.

Faisant partie d'un modèle élaboré à long terme, la présente évaluation n'en représente qu'une seule partie et il est certain, qu'étant donné que seul le

point de vue des étudiants faisant partie des cohortes a été pris en considération, cette recherche ne peut constituer, à elle seule, un portrait exhaustif des forces et des faiblesses du D.E.S.S. Elle représente une vue d'ensemble du programme, des besoins et de l'opinion des étudiants sur les différents thèmes mentionnés précédemment. Mais, plusieurs autres informations seraient utiles à recueillir afin de réaliser une évaluation complète du D.E.S.S. En effet, cette étude évaluative du D.E.S.S. a pris en considération uniquement l'opinion des étudiants faisant partie des cohortes, c'est-à-dire des étudiants qui occupent simultanément à leurs études un poste de direction ou de direction-adjointe au sein d'une institution scolaire. Il serait certainement intéressant de connaître, dans une évaluation ultérieure, le point de vue des étudiants de la relève (les enseignants inscrits au D.E.S.S., mais occupant toujours un poste d'enseignant), car leur opinion pourrait affirmer, infirmer ou enrichir celui des cohortes.

De plus, toujours dans le but d'approfondir l'évaluation, des entrevues et des groupes de discussion pourraient être réalisés de sorte que certains points positifs et négatifs du programme pourraient être précisés et des recommandations d'amélioration être émises. Il serait également intéressant d'évaluer l'impact laissé par le programme. Une analyse comparative, comme celle réalisée par Leithwood *et al.* en 1996 et Mortimore *et al.* en 2000, basée sur la quantité et la qualité des compétences développées entre le D.E.S.S. offert à l'UdM et celui dispensé dans une autre université québécoise pourrait révéler les différences et les ressemblances entre ces derniers. Finalement, étant donné que cette recherche se base sur un nombre restreint de participants, une synthèse des résultats obtenus pourrait être réalisée et regroupée en quelques questions qui, elles, pourraient être retournées aux participants n'ayant pas répondu au présent questionnaire afin de leur accorder une dernière chance d'exprimer leur opinion sur leur programme de formation, mais surtout, valider, d'une certaine façon, les résultats obtenus.

BIBLIOGRAPHIE

- Achilles, C.M. (1988). Unlocking some mysteries of administration and administrator preparation: a reflective prospect. Dans D.E. Griffiths, R.T. Stout et P.B. Forsyth (eds), *Leaders for America's School: the report and papers of the National Commission on Excellence in Educational Administration* (pages 41-67). Berkeley: McCutchan Publication Corporation.
- Aiken, L.R. (1997). *Questionnaires and Inventories*. États-Unis : John Wiley and sons.
- Barnabé, C., & Toussaint P., (2002). *L'administration de l'éducation, une perspective historique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Bernier, J.J. (1984). *Théorie des tests : Principes et techniques de base*. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bolam, R., (1997). Management development for headteachers. *Educational Management & Administration*. 25(3), 265-283.
- Bonsant, D. (1980). *Élaboration empirique d'un modèle d'évaluation en perfectionnement*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Brais, Y., & Giroux, M. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *Educational Management and Administration*. 30(4), 417-429.
- Campbell, R.F., Nystrand, R.O. & Bridges, E.M. (1977). *Introduction to educational administration*. (5^e éd.). Boston: Allyn and Bacon.

- Caron, R. & Despatis, F. (1997). *Profils de compétences et formation des directions d'établissements scolaires*. Sherbrooke, Québec: Université de Sherbrooke.
- Citeau, J.P. (2002). *Gestion des ressources humaines : principes généraux et cas pratiques*. (4^e éd.). Paris, France : Colin.
- Commission scolaire de Montréal. (2000). Profil des compétences du gestionnaire des années 2000. *Commission scolaire de Montréal*, Auteur.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2004). *Guide d'application de la Politique de la CREPUQ relative à l'évaluation périodique des programmes existants*. Montréal, Québec : Auteur.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). (2003). *Mécanisme et procédures d'évaluation des projets de programmes*. Montréal, Québec : Auteur.
- Cooper, B., & Boyd, W.L. (1988). *The evolution of training for school administrators*. Dans Griffiths, D., Shout, R., & Forsyth, P. (Dir.) *Leaders for America's schools*. (pp.251-272). Berkeley: McCutchan Publication Corporation.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement; what the research say*. Alexandrie, Virginie, USA Association for supervision and curriculum development.
- Davis, S., Darlind-Hammond, L., LaPointe, M. & Meyerson, D. (2005). School leadership study developping successful principals. *Standford' Educationnal Leadership Institute*, Auteur.
- DeBlois, L. (2005). *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*. Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en*

éducation (2^eéd.). Paris : Presses Universitaires de France.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Paris : Éditions Nathan Paris.

Deschênes, E., Bachand, J.C., Godin, A., & Masse, D. (1981). *Rapport sur l'évaluation des programmes de perfectionnement PIDES et PIDEL et recommandations sur la formation et le perfectionnement des directions d'écoles du Québec*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation* 2, 53-72.

Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Farly, J.C. (1983). *Évaluation d'un programme de formation pour nouveaux dirigeants : Étude de réactions de l'apprentissage et du comportement*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada.

Fenwick, L.T., & Pierce, M.C. (2002). Professional development of principals, 2002 Washington, DC : *Office of Educational Research and Improvement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477731)

Fortin, R., & Gélinas A. (1997). Fondements et pratiques de la formation initiale et continue des directrices et des directeurs d'école. Dans Pelletier, G. (dir.) (1999) *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage par l'action*, (pp.48-69). Bruxelles : De Boeck.

Freeman, M. (2003). Assessing and evaluating continuing education program : Why and how?. *Journal of Continuing Higher Education*. 51(1), 23-30.

Galbraith, M.W., Sisco, B.R., & Guglielmino, L.M. (1997). *Administering successful programs for adults*. Malabar: Krieger.

Gaudreau, L. (2001a). *Évaluer pour évoluer : Les indicateurs et les critères*.

Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal et Éditions Logiques.

Gaudreau, L. (2001b). *Évaluer pour évoluer : Les étapes d'une évaluation de programme ou de projet*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal et Éditions Logiques.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Glasman, N., Cibulka, J., & Ashby, D. (2002). Program self-evaluation for continuous improvement. *Educational Administration Quarterly*. 38(2) (avril), 257-288.

Gravel, R.J. (1994). *La méthodologie du questionnaire*. Québec : Éditions Bo-Pré.

Grégoire, R. (1993). *La formation du personnel de directions de l'école : un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Grégoire, R. (1998). *La formation du personnel de direction de l'école aux États-Unis : Points de repère d'une réforme*. Québec: Réginald Grégoire.

Griffiths, D.E., Stout, R.T., & Forsyth, P.B. (1988). *Leaders for America's schools*. Berkeley, Californie: McCutchan Publishing Corporation.

Grogan, M., & Andrews, R. (2002) Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*. 38(2) (avril), 233-256.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Californie : Sage Publications.

- Hale, L.E., & Moorman, N.H. (2003). Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations. *Institute for Educational Leadership*, Washington, : Illinois Educational Research Council.
- Hallinger, P., & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*. 23, 5-44.
- Hashway, R.M. (1998). *Assessment and evaluation of developmental learning: qualitative individual assessment and evaluation models*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*. 38(2) (avril), 192-212.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program Evaluation Standard : How to assess evaluations of educational programs* (2^e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Knox, A.B. (2002). *Evaluation for continuing education : A comprehensive guide to success*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kowalski, T. J. (1988). *The organization and planning of adult education*. Albanie, N.Y.: State University of New York Press.
- Lacono, G. (2002). *Gestion des ressources humaines : défi du temps, défi du territoire, défi de la complexité, défi de la responsabilité*. Paris, France : Gualino.
- Lapointe, C., & Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans DeBlois, L., & Lamothe, D. (Dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir*. (pp. 39-50). Saint-Nicolas, Québec : CRIRES, Les presses de l'Université Laval.
- Lashway, L. (2003). Role of the school leader: Trends and issues, 2002. Washington, DC: *Office of Educational Research and Improvement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED479933)

- Lauder, A. (2000). The new look in principal preparation programs. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 4, 23-28.
- Leary, A., P. (2001). Appalachian principals assess the efficacy and appropriateness of their training. *Planning and Changing*, 32(3&4), 199-213.
- Le Petit Larousse illustré. (1992). *Dictionnaire encyclopédique*. Paris: Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leithwood, K.A. (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Boston: Kluwer Academic.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. États-Unis: Arthur Levine: Auteur.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe*. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Madaus, G.F. (1984). *Evaluation models : Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27 (3), 687-712.
- McCarthy, M.M. (2002). Educationnal Leadership Preparation Programs : A glance at the Past With an Eye Toward the Future. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 201-221.

- McGrevin, C. Z., & Paull, R. C. (1996). A restructured educational leadership program evaluation strategy. *The Journal of the California Association of Professors of Educational Administration* (CAPEA). Fall, 29-42.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Études des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : Gouvernement du Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2002). *Rapprocher les familles et l'école secondaire; Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles secondaires*. Québec : Gouvernement du Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2000). *Politique à l'égard des universités : Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec : Auteur.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (1996). *Prendre le virage du succès : Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* : Gouvernement du Québec : Auteur.
- Mortimore, P., Gopinathan, S., Leo, E., Myers, K., Sharpe, K. Stoll, L., & Mortimore, J. (2000). *The culture of Change: Case studies of Improving Schools in Singapore and London*. Londre; Institute of Education.
- Murphy, J. (1990). *The educational reform movement of the 1980s: Perspectives and cases*. Californie: MrCutchan Publishing Corporation.
- Murphy, J. (1995). The knowledge base in school administration: historical footings and emerging trends. Dans Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. (Dir.). (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. (pp. 62-73). Albanie: University of New York Press.

- Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation : Reframing the education of school administrators*. Newbury Park, Californie : Corwin Press.
- Nadeau, M-A. (1988). *Évaluation de programme : Théorie et pratique*. (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- National Association of Elementary School Principals NAESP. (1986). *Proficiencias for Principals: Kindergarten through eight grade (2e éd.)*. Alexandria, Virginie: Auteur.
- National Association of Secondary School Principals NASSP. (1985). *Performance- based preparation for principals : A framwork for improvement. A special report of the NASSP consortium for the performance-based preparation for principals*. Virginia: Auteur.
- National Policy Board for Educational Administration NPBEA. (1989). *Improving the preparation of school administrators*. Virginia: Auteur.
- Nunnery, M.Y. (1982). Reform of K-12 : Educational administrator preparation : Some basic questions. *Journal of Reseach and Development in Education*, 15(2), 44-52.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2004). *La qualité du personnel enseignant : Une synthèse*. Organisation de coopération et de développement économique: Auteur.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3e éd.). Newbury Park Thousand Oaks: Sage publication.
- Pelletier, G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation : Apprentissage dans l'action*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Peper, J.B. (1988). Clinical education for school superintendant and principals: the missing link. Dans D.E. Griffiths, R.T. Stout et P.B. Forsyth (eds), *Leaders for america's school* (pages 360-366). Berkeley: McCutchan Publication Corporation.

- Perales, M.J., Chiva, I., & Sanchez, P. (2003). Le programme d'initiation à l'enseignement universitaire comme expérience de formation des professeurs débutants de l'Université de Valence, et son évaluation. *Res Academica*, 21(2), 243-272.
- Potvin, M. (1983). *Une évaluation-intervention d'un certificat en animation*. Mémoire de maîtrise sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. & Doré-Côté, A. (2001). Teacher's attitude toward students at risk of school dropout : A longitudinal study. *Communication présentée dans le cadre de la Seventh Biennial International Conference, International Association of Special Education, Varsovie, Pologne*. Récupéré le 3 mars 2006. Document téléchargeable à partir du site Internet : <http://www.uqtr.ca/~potvin>, rubrique Publications et communications, lien Communications réalisées.
- Proust, F., & Posse, P. (1991) : *Précis de jeux de rôle*. Paris, France : Les éditions d'organisation.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation.
- Rossi, P.H., & Freeman, H.E. (1983). *Evaluation: A systematic approach*. (2e éd.). Beverly Hills, Californie: Sage publication.
- Roueche, J.E., & Baker, G.A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Arlington, Va. : American Association of School Administrators.
- Saxe, R.W. (1980). *Educational administration today: An introduction*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Shen, J., Wegenke, G.& Cooley, V. (2003). Has the public teaching force become more diversified ? National and longitudinal perspectives on gender, race and ethnicity. *Educational Horizons*. 81(3), 112-118.
- Silins, H., & Mulford, W. (2002) Leadership and school results. Dans K. Leithwood & P. Hallinger (Dir.). *Second International Handbook of*

Educational Leadership and Administration. (pp. 561-612). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Press.

Slater, C.L., McGhee M.W., & Capt R.L. (2001). Review and renewal of an educational administration program. *Planning and Changing*. 32(1-2) 2-23.

Soucy, N. (1996). *Relation entre le style parental et les attitudes, perceptions et comportements scolaires d'élèves du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada.

Stake, R.E. (1976). *L'évaluation des programmes d'enseignement : Nécessité et réactions*. Paris : Organisation de coopération et de développement économique.

Statistique Canada, (2003). *Méthodes et pratiques d'enquête*. Statistique Canada : Auteur.

St-Germain, M. (1998). Transformation des enjeux démocratiques en éducation. Dans Pelletier, G. (Dir.) (1999) *Former les dirigeants de l'éducation : Apprentissage par l'action*, (pp. 154-180). Bruxelles, De Boeck.

Stufflebeam, D.L. (1968). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Québec : Les Éditions NHP.

Stufflebeam, D. L. (2001). *Evaluation models*. San Francisco : Jossey-Bass.

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1985). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Thiboutot, J. (1980). *Évaluation, recherche évaluative et mesure de satisfaction*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Thune, C. (2002). Evaluating university continuing education : A Danish case. *Lifelong learning in Europe*. 7(4), 239-246.

Université de Montréal. (2004). *Brochure Études Supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Van der Maren, J.M. (1996). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Van Neste, M. (1997). Des modèles pour la formation des directeurs et directrices d'école. *Vie Pédagogique*. 105, 38-40.

Water, T., Marzano, R.J., & McNulty, B. (2003). Blanced Leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. Récupéré le 3 mars 2006 Disponible sur le site Internet http://www.mcrel.org/PDF/LeadershipOrganuizationDevelopment/5031RRBalan_cedLeadership.pdf.

Wong, E.K.P., & Yeung, A.S. (2003). Evaluation of teacher development programs : participant satisfaction and recommendation. *Studies in Educational Evaluation*. 29, 57-66.

Wholey, J.S., Hatry, H.P., & Newcomer, K.E. (1994). *Hanbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Ressources électroniques

Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire.
www.casea.org/by-laws/

Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation :
www.er.uqam.ca/nobel/r31664/aderae/

Centre d'aide et de prévention de la ligue valaisanne contre les toxicomanies :
http://www.lvt.ch/2004/Library/Recherche/Rapport%20_satisfaction_2002.pdf

Centre de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada :
http://www.crsng.gc.ca/about/sii_annual_visits_f.asp

Comité national d'évaluation :
www.cne-evaluation.fr/

Commission de l'enseignement supérieur des provinces maritimes :
<http://www.mphec.ca/>

Council for Higher Education Accreditation :
www.chea.org

Council of Ontario Universities
www.cou.on.ca

Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement
d'enseignement :
www.fqde.qc.ca/content/mission.asp

Fondation W.K. Kellogg :
www.wkkf.org/default.aspx

Quality Assurance Agency for Higher Education:
www.qaa.ac.uk

Université de Genève :
<http://www.unige.ch/formev/publications/Bilan-adeven-2002.pdf>

Université de Lausanne :
http://www.unil.ch/webdav/site/fbm/shared/import/Evaluation%20enseignement/Bilan_eval_02_03.pdf

ANNEXE A

Questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU D.E.S.S.

**ÉVALUATION DU DIPLÔME D'ÉTUDES SUPÉRIEURES
SPÉCIALISÉES EN ADMINISTRATION SCOLAIRE DE L'UNIVERSITÉ
DE MONTRÉAL EN PARTENARIAT AVEC LA COMMISSION
SCOLAIRE DE MONTRÉAL DU POINT DE VUE DES ÉTUDIANTS**

JEAN-FRANÇOIS BOLDUC

Août 2006

Première partie du questionnaire

Questions portant sur le cadre du programme

LA DURÉE DE LA FORMATION

1. Combien de cours par session faites-vous ? _____

2. Ce nombre de cours par session vous convient.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

3. Les cours que vous avez faits jusqu'à maintenant vous ont permis d'atteindre tous les objectifs que vous vous étiez fixés au début de votre formation.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

LE NOMBRE D'HEURES

4. Le temps de formation accordé pour chaque cours est suffisant.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

5. Pour les cours réguliers, si vous aviez le choix, quel horaire préféreriez-vous durant votre formation ?

- 12 demi-journées de 3 heures et 30 minutes
- 6 journées de 7 heures

LE CONTENU

6. Le contenu des cours du programme correspond aux réalités actuelles du métier.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

7. Il est possible de faire des liens entre les contenus des cours.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

8. De façon générale, les objectifs des cours répondent aux compétences exigées pour les fonctions en administration scolaire.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

9. Selon vous, quelles sont ces compétences ?

LE SUIVI

10. Le questionnaire d'évaluation de l'enseignement des professeurs de l'Université de Montréal est adéquat.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

11. Le questionnaire d'évaluation de l'enseignement des professeurs de la Commission scolaire de Montréal est adéquat.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

12. Avez-vous déjà exprimé au responsable ou au professeur un mécontentement en ce qui a trait au programme (professeurs, cours...) ?

- Oui (répondez à la question 13)
- Non (passez à la question 14)

13. À la suite de votre intervention, un suivi a été fait.

- À votre entière satisfaction
- À votre satisfaction
- Vous en êtes insatisfait
- Vous en êtes totalement insatisfait
- Ne sais pas/ne réponds pas

14. Vous considérez que vous avez de l'importance dans le programme et que votre opinion est prise en compte.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

LE PARTENARIAT

15. Vous croyez que le partenariat entre l'Université de Montréal et la Commission scolaire de Montréal facilite vos études.

- Totalement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totalement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

16. Selon vous, comment ce partenariat facilite-t-il vos études ?

Questions portant sur les activités pédagogiques du programme

LES COURS

17. Il y a des redondances inutiles entre les thèmes exploités dans chacun des cours.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

18. Selon, vous, quel(s) sont les thème(s) qui ont été trop souvent abordés ?

19. Dans les cours, l'équilibre entre la théorie et la pratique est respecté.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

20. La séquence (l'ordre) proposée des cours est adaptée aux besoins liés à l'évolution de votre situation professionnelle.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

21. Tous les contenus essentiels sont abordés dans les cours.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

22. Si non, quel(s) contenu(s) apprécieriez-vous exploiter davantage ?

23. Les contenus abordés dans les cours sont exploités avec la profondeur nécessaire.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

24. Les approches pédagogiques privilégiées vous permettent de mettre à profit les compétences acquises antérieurement.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

25. Les approches pédagogiques privilégiées vous permettent de transférer les nouvelles compétences acquises dans votre pratique professionnelle actuelle.

- Totallement en accord
- D'accord
- En désaccord
- Totallement en désaccord
- Ne sais pas/ne réponds pas

26. Parmi la liste de cours suivante, cochez le cours que vous avez le plus apprécié et surtout, celui qui vous a particulièrement aidé à développer des compétences professionnelles utiles.

- Introduction à la gestion de l'éducation **ETA 6900**
- Gestion des activités éducatives 1 **ETA 6978**
- Gestion des activités éducatives 2 **ETA 6980**
- Gestion des ressources matérielles et financières **ETA 6984**
- Analyse d'expériences administratives 1 **ETA 6959**

- Analyse d'expériences administratives 2 **ETA 6966**
- Gestion des informations et de la communication **ETA 6982**
- Études de problèmes de gestion **ETA 6986**
- Leadership et animation **ETA 6925**
- Aide au développement professionnel **ETA 6992**
- Comportement organisationnel **ETA 6996**
- Gestion du changement **ETA 6940**
- Gestion des ressources humaines **ETA 6912**
- Autres, veuillez préciser : _____

27. Veuillez donner trois raisons qui expliquent le mieux votre choix.

LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

28. Quelles sont, selon vous, les méthodes pédagogiques les plus pertinentes dans le cadre d'un programme de formation en administration scolaire ? Vous devez choisir 3 méthodes et les classer de 1 à 3 dont 1 représente la plus pertinente.

L'apprentissage par projet _____

Les jeux de rôle _____

Les études de cas _____

L'apprentissage coopératif (chacun a un rôle et une tâche bien définis et essentiels afin d'atteindre un but commun)

L'exposé magistral _____

Les ateliers _____

Le travail d'équipe _____

Le portfolio _____

L'enseignement stratégique (développer le quoi, le comment et le pourquoi) _____

L'apprentissage en fonction des styles d'apprentissage _____

L'enseignement individualisé (autodidacte) _____

Autres, veuillez préciser _____

Questions sociodémographiques

29. Quel poste occupez-vous présentement ?

- Directeur adjoint
 Directeur

30. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant que:

Directeur _____
 Directeur adjoint _____
 Enseignant _____

31. Vous êtes...

- Un homme
 Une femme

32. Dans quelle classe d'âge vous situez-vous ?

- 21 à 30 ans
 31 à 40 ans
 41 à 50 ans
 51 à 60 ans
 61 ans et plus

33. En quelle année avez-vous débuté le programme ?

- 1998
 1999
 2000
 2001
 2002
 2003
 2004
 2005

34. En quelle année prévoyez-vous terminer le D.E.S.S. ?

35. À ce jour, combien de cours avez-vous complétés dans le programme ?

36. À ce jour, combien de cours avez-vous échoués dans le programme ?

37. À ce jour, combien de cours avez-vous abandonnés dans le programme ?

Vous avez maintenant terminé la première partie du questionnaire, vous trouverez la deuxième partie à la page suivante.

Deuxième partie du questionnaire

Cette première grille comporte deux entrées : en bleu, les cours offerts par l'Université de Montréal dans le cadre de votre programme et en noir, les dix compétences d'un gestionnaire scolaire élaborées par la Commission scolaire de Montréal.

Pour compléter cette grille, vous devez, pour chacun des cours énumérés en bleu, vous interroger afin de savoir jusqu'à quel point ces derniers vous ont permis d'acquérir les compétences en noir de la CSDM.

0. *Ne sais pas/Ne réponds pas*
1. *Tout à fait d'accord*
2. *En accord*
3. *En désaccord*
4. *Tout à fait en désaccord*

Bien entendu, vous répondez uniquement pour les cours suivis. Si vous n'avez pas suivi un de ces cours, vous répondrez *Ne sais pas/Ne réponds pas (0)*. Prenez note qu'une brève définition de chacune des compétences se retrouve en annexe.

| Cours de l'Université de Montréal | | | | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------------|
| Orienté vers le client | Savoir déléguer | Savoir informer | Intégrité et confiance | Savoir négocier | Capacité à planifier | Résolution de problèmes | Autonomie | Bâtir un esprit d'équipe | Gérer par la vision et par le but |
| Introduction à la gestion de l'éducation ETA 6900 | | | | | | | | | |
| Gestion des activités éducatives 1 ETA 6978 | | | | | | | | | |
| Gestion des activités éducatives 2 ETA 6980 | | | | | | | | | |

| | Orienté vers le client | Savoir déléguer | Savoir informer | Intégrité et confiance | Savoir négocier | Capacité à planifier | Résolution de problèmes | Autonomie | Bâtir un esprit d'équipe | Gérer par la vision et par le but |
|--|---|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------------|
| | Gestion des ressources matérielles et financières ETA 6984 | | | | | | | | | |
| | Analyse d'expériences administratives 1 ETA 6959 | | | | | | | | | |
| | Analyse d'expériences administratives 2 ETA 6966 | | | | | | | | | |
| | Gestion des informations et de la communication ETA 6982 | | | | | | | | | |
| | Études de problèmes de gestion ETA 6986 | | | | | | | | | |
| | Leadership et animation ETA 6925 | | | | | | | | | |

| Orienté vers le client | Savoir déléguer | Savoir informer | Intégrité et confiance | Savoir négocier | Capacité à planifier | Résolution de problèmes | Autonomie | Bâtir un esprit d'équipe | Gérer par la vision et par le but |
|--|-----------------|-----------------|------------------------|-----------------|----------------------|-------------------------|-----------|--------------------------|-----------------------------------|
| Aide au développement professionnel ETA 6992 | | | | | | | | | |
| Comportement organisationnel ETA 6996 | | | | | | | | | |
| Gestion du changement ETA 6940 | | | | | | | | | |
| Gestion des ressources humaines ETA 6912 | | | | | | | | | |

Cette deuxième grille comporte également deux entrées : en bleu, les activités de formation que vous avez suivies à la Commission scolaire de Montréal et en noir, six questions permettant de connaître votre opinion sur celles-ci.

Pour répondre, vous devez sélectionner, dans chacune des cases, la réponse qui, selon vous, convient le mieux.

0. *Ne sais pas/Ne réponds pas*
1. *Tout à fait d'accord*
2. *En accord*
3. *En désaccord*
4. *Tout à fait en désaccord*

Bien entendu, vous répondez uniquement pour les activités de formation suivies. Si vous n'avez pas suivi une de ces activités, vous répondrez *Ne sais pas/Ne réponds pas (0)*.

| Activités de formation de la Commission scolaire de Montréal | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|---|
| | Cette activité de formation est en lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire. | Cette activité de formation vous permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de connaître les personnes responsables de ces différents services. | Cette activité de formation vous permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition dans l'exercice de vos fonctions. |
| Adaptation scolaire : cadre législatif | | | | | | |
| Budget d'une école et indices comptables | | | | | | |
| Choix de cours et sanction des études au secondaire | | | | | | |

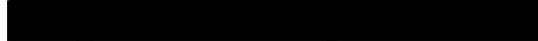
| | Cette activité de formation est en lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire. | Cette activité de formation vous permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de connaître les personnes responsables de ces différents services. | Cette activité de formation vous permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition dans l'exercice de vos fonctions. |
|---|--|--|---|--|---|---|
| Dossiers personnels de l'élève (volets 1 et 2) | | | | | | |
| Gestion de l'engagement du personnel enseignant | | | | | | |
| Harcèlement psychologique et gestion du stress au travail | | | | | | |
| Nouvelle école : repères à connaître | | | | | | |
| Opération solidarité | | | | | | |

| | Cette activité de formation est en lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire. | Cette activité de formation vous permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de connaître les personnes responsables de ces différents services. | Cette activité de formation vous permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition dans l'exercice de vos fonctions. |
|--|--|--|---|--|---|---|
| Responsabilité civile à l'école (volets 1 et 2) | | | | | | |
| Services de garde | | | | | | |
| Signalisation continue (élèves à risques et élèves handicapés) | | | | | | |
| Stages en enseignement | | | | | | |

| | Cette activité de formation est en lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire. | Cette activité de formation vous permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de connaître les personnes responsables de ces différents services. | Cette activité de formation vous permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition dans l'exercice de vos fonctions. |
|--|--|--|---|--|---|---|
| Conseil d'établissement | | | | | | |
| Réforme dans une perspective de gestion | | | | | | |
| Règlement de délégation de pouvoirs | | | | | | |
| Démarche de planification des établissements | | | | | | |
| Contrôle interne | | | | | | |

| | Cette activité de formation est en lien direct avec votre tâche immédiate d'administrateur scolaire. | Cette activité de formation vous permet d'acquérir des connaissances que vous utiliserez ultérieurement. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec le fonctionnement de la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de vous familiariser avec les différents services offerts par la CSDM. | Cette activité de formation vous permet de connaître les personnes responsables de ces différents services. | Cette activité de formation vous permet de connaître les différents outils de travail mis à votre disposition dans l'exercice de vos fonctions. |
|---|--|--|---|--|---|---|
| Supervision pédagogique (volets 1 et 2) | | | | | | |
| Conventions collectives | | | | | | |

Maintenant que vous avez terminé le questionnaire, vous pouvez l'envoyer à l'adresse électronique suivante :



Merci de votre collaboration.

**PROFIL DE COMPÉTENCES DU GESTIONNAIRE
SCOLAIRE**
à la Commission scolaire de Montréal

Une compétence peut être définie comme étant:

«...la somme des connaissances, habiletés (aptitudes) et attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance. »

Description des 10 compétences:

- ***Orienté vers le client***

Est dévoué à rencontrer les attentes et les exigences des clients internes et externes; tire directement l'information du client et l'utilise pour améliorer les produits et les services; parle et agit en ayant le client en tête; établit et maintient une bonne relation avec les clients et sait gagner leur confiance et leur respect.

- ***Savoir déléguer***

S'exprime clairement et est capable de déléguer des tâches et des décisions importantes et routinières; partage ouvertement la responsabilité et le crédit d'une décision; a tendance à faire confiance à ses subordonnés; laisse ses subordonnés terminer leur propre travail

- ***Savoir informer***

Procure aux gens l'information nécessaire pour effectuer leur travail et se sentir appréciés comme membre d'une équipe de travail, d'une unité ou d'une organisation; donne directement du feed-back et de l'information pour que chacun puisse prendre de bonnes décisions; est capable de donner de l'information au bon moment.

- ***Intégrité et confiance***

Est une personne à qui l'on peut faire confiance; perçu comme étant direct et intègre; peut présenter la vérité d'une façon juste et appropriée; est capable de garder des confidences; ne blâme pas les autres pour ses erreurs; ne tente pas d'impressionner les autres pour se protéger ou gagner quelque chose.

- ***Savoir négociier***

Est habile à négocier dans les situations difficiles avec des groupes internes et externes à l'entreprise; peut arriver à un accord avec un minimum de remous; peut gagner certaines concessions sans endommager les relations; peut être à la fois direct, dur et diplomate; gagne rapidement la confiance de l'autre partie; a une intuition du processus.

- ***Capacité à planifier***

A une vision précise des difficultés des tâches, des projets et du temps à y consacrer; établit des buts et des objectifs; décompose le travail à faire en plusieurs étapes ou séquences à suivre; développe des échéances et assigne les

responsabilités et les tâches à chacun; anticipe les problèmes et les embûches et est capable d'ajuster son tir; mesure et compare la performance avec les objectifs visés; évalue les résultats.

- ***Résolution de problèmes***

Résout des problèmes complexes en apportant des solutions efficaces; pose les bonnes questions et utilise bien les sources d'information disponibles pour obtenir des réponses; peut percevoir un problème sous tous ses angles et déceler ses dimensions cachées; analyse efficacement une situation; va au-delà des évidences et n'arrête pas l'investigation à la première réponse.

- ***Autonomie***

Se tient debout; est une personne fiable; n'a pas peur de prendre seul des responsabilités; on peut compter sur lui lorsque les temps sont difficiles; va de l'avant lorsqu'il s'agit de s'attaquer à un problème ou à une question; est à l'aise lorsqu'il doit accomplir seul une mission.

- ***Bâtir un esprit d'équipe***

Crée un bon esprit d'équipe, partage avec les autres les succès et les victoires; encourage un dialogue ouvert; laisse les gens finir leur travail et être responsables; permet aux subordonnés de faire des présentations à la direction; crée un sentiment d'appartenance à l'intérieur d'une équipe; est très sensible au succès de l'équipe.

- ***Gérer par la vision et le but***

Crée et communique une vision attrayante ou un sens inspiré du but principal de l'organisation; a une vision à long terme; voit les possibilités; est optimiste; crée des événements marquants et des symboles pour rallier les gens et supporter la vision; fait en sorte que la vision soit partagée par tous; peut inspirer et motiver l'ensemble d'une unité ou d'une organisation; a beaucoup de charisme.

ANNEXE B

Indications aidant à compléter le formulaire

Quelques renseignements utiles facilitant votre démarche de réponse

- Pour les **questions à choix multiples**, vous devez sélectionner la réponse qui vous convient en cliquant sur le petit carré qui est situé à gauche du choix de réponse.

Exemple : Le cours CUT 123 vous a permis d'acquérir des compétences en couture.

- Totalement en accord
 D'accord
 En désaccord
 Totalement en désaccord
 Ne sais pas/ne réponds pas

Vous pouvez aussi effacer une réponse en cliquant à nouveau sur une réponse préalablement choisie, ce qui aura pour effet de faire disparaître le « x » dans la case.

- Pour les **questions ouvertes**, vous devez écrire votre réponse après la ligne créée à cette fin.

Exemple : Quelles compétences le cours CUT 123 vous a permis d'acquérir ?

_____ Coudre des bas de pantalon
 _____ Coudre de la broderie
 _____ Coudre des rideaux

- Pour compléter les **grilles**, vous devez cliquer sur les cases et une liste de réponses se déroulera. Vous n'avez qu'à sélectionner la réponse qui vous convient. Vous devez répondre à toutes les cases qui vous concernent ; un 0 signifie que vous ne savez pas ou que vous ne voulez pas répondre.

Exemple :

| | Compétence en broderie | Compétence en couture générale | Compétence en tricot |
|---|------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Introduction à la couture CUT 156 | 0 | 0 | 0 |
| La couture au 16e siècle CUT 696 | 0 | 0 | 0 |

- Pour aller d'une question à une autre, vous pouvez utiliser la flèche du bas de votre clavier.

ANNEXE C

Lettre informative jointe au questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.

Bonjour,

Je m'appelle Jean-François Bolduc et je suis étudiant à la maîtrise en administration scolaire à l'Université de Montréal. J'effectue présentement, dans le cadre de mon mémoire, l'évaluation du diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (D.E.S.S.) offert par l'Université de Montréal en partenariat avec la Commission scolaire de Montréal du point de vue des étudiants.

Étant vous-même un/une étudiant (e) inscrit à ce programme, je vous envoie le *questionnaire d'évaluation du D.E.S.S.* afin que vous puissiez donner votre opinion sur le cadre du programme ainsi que sur les activités pédagogiques qu'il comporte. Votre collaboration est très importante, car le but poursuivi par cette évaluation est d'améliorer le D.E.S.S. afin qu'il réponde plus adéquatement aux besoins actuels des administrateurs scolaires et aux réalités qu'ils rencontrent quotidiennement dans l'exercice de leur fonction.

Votre participation à cette recherche consiste à répondre au questionnaire dont la durée est entre 30 et 40 minutes. Pour faciliter votre participation, vous trouverez un document (*Consignes facilitant votre démarche de réponse*) joint au présent message. Ce document vous donne des renseignements pertinents sur la façon dont vous devez répondre aux différents types de questions. Lorsque vous aurez complété le questionnaire, vous n'avez qu'à le retourner à l'adresse électronique suivante : 

Soyez assuré (e) de la confidentialité des données recueillies : votre nom n'apparaîtra pas sur le questionnaire et la boîte de réception, par laquelle un lien entre votre nom et le questionnaire pourrait être fait, sera détruite le mois suivant votre envoi. Seules quelques données sociodémographiques vous seront demandées. De plus, il n'y a que les membres de l'équipe de recherche ayant signé un formulaire de confidentialité qui auront accès aux réponses et aux commentaires que vous donnerez. Vous êtes entièrement libre de vous

retirez de la recherche en tout temps et ce, sans préjudice. Le fait de répondre au questionnaire est considéré comme étant votre consentement à ce que vos réponses soient utilisées dans la recherche.

Merci de votre participation et sachez que votre collaboration est très appréciée, car elle permettra de faire des analyses sur les forces et les faiblesses du programme et de proposer des pistes d'amélioration.

Recevez l'expression de mes meilleures salutations.

Jean-François Bolduc

Si vous désirez de plus amples informations ou si vous avez des questions supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec moi par téléphone au [REDACTED] ou par courriel.

ANNEXE D

Lettre de rappel

Bonjour à tous et à toutes,

Comme vous le savez déjà, l'Université de Montréal et la CSDM évaluent le diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire (D.E.S.S.). Cette évaluation vise à cibler les forces et les faiblesses du programme afin de l'améliorer et d'y apporter les modifications nécessaires pour qu'il réponde le plus adéquatement possible aux besoins des directions d'établissement scolaire. C'est pour cette raison que nous avons décidé de faire appel à vous pour accomplir cette étude. En effet, votre double expérience, c'est-à-dire comme administrateurs scolaires et comme étudiants (anciens et actuels) au D.E.S.S., permettra de réaliser une évaluation des plus concrètes et de parfaire le programme pour qu'il réponde mieux aux réalités que vous rencontrez quotidiennement.

Bien que le moment ne soit pas opportun, étant donné la fin de l'année scolaire et les préparatifs de la prochaine année, nous vous demandons, afin que l'évaluation soit plus valide et plus représentative des besoins que vous éprouvez, de répondre au questionnaire et de l'envoyer le plus rapidement possible. Cela ne vous prendra que 30 minutes de votre temps, qui, nous le savons, est très précieux.

Votre collaboration est très appréciée.

Veillez agréer l'expression de nos meilleurs sentiments.

Bonne saison estivale

Jean-François Bolduc
Étudiant à la maîtrise

Vous pouvez envoyer les questionnaires remplis jusqu'au 15 juillet 2006.

ANNEXE E

Analyse en fonction des cohortes

Le cadre du D.E.S.S. (objectif 1)

L'opinion concernant le cadre du programme diffère d'une cohorte à l'autre. Pour ce qui est de la concordance entre les contenus des cours et les réalités actuelles du métier, les cohortes 1 (100 %), 3 (83 %), 4 (89 %) et 6 (100 %) affirment que la formation leur permet de faire des apprentissages et d'acquérir des compétences pertinentes et utiles à l'exercice de leurs fonctions. Cependant, les participants des cohortes 2 (67 %) et 5 (63 %) ne semblent pas voir les choses de la même façon et déplorent, par leurs bas pourcentages d'accord, l'écart entre leur formation et les réalités auxquelles ils doivent faire face quotidiennement. Il en va de même en ce qui concerne le lien entre les objectifs du programme et les compétences exigées par les fonctions d'administrateur scolaire. En effet, les cohortes 1 (100 %), 3 (80 %), 4 (89 %) et 6 (100 %) sont en accord avec ce lien entre la pratique (les compétences) et la théorie (les objectifs). Toutefois, les cohortes 2 (67 %) et 5 (75 %) voient un plus grand trou nécessaire à combler. La variation d'opinion entre les cohortes est moins marquée en ce qui concerne la possibilité de faire des liens entre les contenus des cours. Ainsi, les participants des cohortes 1 (100 %), 3 (100 %), 6 (100 %), 4 (89 %) et 5 (86 %) sont d'accord pour affirmer que les cours de l'UdM offre la possibilité de faire des liens entre leurs contenus. Toutefois, la cohorte 2 (67 %) est plus ou moins en accord avec le fait que les contenus des cours soient interreliés.

Il est possible de remarquer une constance d'accord de la part des participants des différentes cohortes en ce qui concerne l'utilité du partenariat UdM et CSDM. De fait, les cohortes 1 (100 %), 2 (100 %), 3 (100 %), 4 (90 %), 5 (100 %) et 6 (100 %) affirment que le partenariat facilite le déroulement de leurs études. De plus, le temps de formation semble être un autre point sur lequel les participants sont en accord. En effet, l'ensemble des cohortes trouve justifiable, avec un pourcentage d'accord allant de 100 % à 75 %, le nombre d'heures de formation par cours.

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la possibilité de faire des liens entre les contenus des cours

Il est possible de faire des liens entre les contenus des cours

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 6 | 100% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 1 | 4 | 4 | 0 | 9 | 89% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 1 | 4 | 2 | 0 | 7 | 86% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 0 | 3 | 18 | 11 | 0 | 32 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport au sentiment d'importance ressenti par les participants

Vous considérez que vous avez de l'importance dans le programme et que votre opinion est prise en compte

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 6 | 50% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 2 | 8 | 0 | 0 | 10 | 80% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 2 | 5 | 0 | 1 | 8 | 72% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 4 | 67% |
| Total | 0 | 10 | 22 | 0 | 2 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la correspondance entre les contenus des cours et les réalités actuelles du métier

Le contenu des cours du programme correspond aux réalités actuelles du métier

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne réponds pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|----------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 6 | 83% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 1 | 6 | 2 | 1 | 10 | 89% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 8 | 63% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 1 | 5 | 21 | 6 | 1 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la correspondance entre les objectifs des cours et les compétences exigées pour la fonction en administration scolaire

De façon générale, les objectifs des cours correspondent aux compétences exigées pour la fonction en administration scolaire

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne réponds pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|----------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 1 | 4 | 0 | 0 | 5 | 80% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 1 | 6 | 2 | 1 | 10 | 89% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 2 | 6 | 0 | 0 | 8 | 75% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 0 | 5 | 22 | 5 | 1 | 33 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à l'utilité du partenariat entre la CSDM et l'UdM

Vous croyez que le partenariat entre l'Université de Montréal et la CSDM facilite vos études

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 0 | 3 | 3 | 0 | 6 | 100% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 1 | 3 | 6 | 0 | 10 | 90% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 0 | 4 | 4 | 0 | 8 | 100% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 0 | 1 | 14 | 19 | 0 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à l'atteinte des objectifs initiaux des étudiants

Les cours que vous avez faits jusqu'à maintenant vous ont permis d'atteindre tous les objectifs que vous vous étiez fixés au début de votre formation

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 6 | 67% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 10 | 80% |
| Cohorte 5 2003 | 2 | 2 | 4 | 0 | 0 | 8 | 50% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 2 | 7 | 19 | 6 | 0 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport au temps de formation de chacun des cours

| Le temps de formation pour chaque cours est suffisant | | | | | | | |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 3 2001 | 1 | 0 | 4 | 1 | 0 | 6 | 83% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 0 | 6 | 4 | 0 | 10 | 100% |
| Cohorte 5 2003 | 2 | 0 | 5 | 1 | 0 | 8 | 75% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 3 | 0 | 22 | 9 | 0 | 34 | |

Les activités du D.E.S.S. (objectif 2)

Il est possible de faire ressortir de cette analyse que les participants n'ont pas la même opinion sur tous les aspects du programme. En effet, une distinction est notable entre le point de vue des participants des cohortes 1 et 6 et des cohortes 2, 3, 4 et 5 en ce qui a trait à la présence de tous les contenus essentiels à l'intérieur des cours de l'UdM. De fait, la cohorte 1 (100 %) est plus favorable avec cette affirmation, tandis que les cohortes 2 (67 %), 3 (50 %), 4 (67 %), 5 (50 %) et 6 (75 %) trouvent que plusieurs contenus, jugés essentiels aux fonctions d'administrateurs scolaires, sont manquants ou pas assez présents. En ce qui concerne la profondeur avec laquelle les contenus sont exploités, les cohortes 1, 2 et 6 en sont satisfaites à 100 % et la cohorte 3 à 83 %. Cependant, il est possible de remarquer une réticence pour cette affirmation des participants faisant parties des cohortes 4 (70 %) et 5 (63 %).

L'opinion sur la séquence des cours semble mitigée créant ainsi un écart entre les cohortes. En effet, les participants des cohortes 1, 2 et 3 (67 %) semblent souhaiter une réorganisation des cours facilitant ainsi leurs apprentissages.

L'équilibre entre la théorie et la pratique est également un point divisant les cohortes. En effet, les participants des cohortes 2 (67 %), 5 (38 %) et 6 (75 %) critiquent ce fossé tandis que ceux des cohortes 1 (100 %), 3 (100 %) et 4 (90 %) perçoivent cet équilibre plus positivement. En ce qui concerne la présence de certaines redondances de contenus entre les cours, une cohorte, la sixième, est la seule, avec un haut degré d'accord (75 %), manifestant un mécontentement concernant ce point.

Afin de savoir si les approches pédagogiques utilisées par les professeurs de l'UdM permettent de mettre à profit les compétences antérieures, les participants se sont prononcés sur cette possibilité de puiser dans les compétences, habiletés et connaissances qu'ils ont acquises dans le cadre d'un autre cours ou encore dans leur pratique. Les participants des cohortes 1 (100 %), 2 (100 %) et 4 (80 %) sont en accord pour affirmer que les approches pédagogiques privilégiées permettent de construire de nouveaux apprentissages en activant certaines bases déjà maîtrisées. Cependant, les répondants des cohortes 3 (67 %) et 5 (57 %) ne sont pas du même avis en affirmant avoir certaines réticences par rapport à ce point. L'opinion sur la possibilité de transférer les connaissances acquises dans la pratique professionnelle est également différente d'une cohorte à l'autre. En effet, les participants des cohortes 1 (100 %), 6 (100 %) et 4 (80 %) sont favorables avec ce sujet. Toutefois, les cohortes 2 (67 %), 3 (67 %), 5 (57 %) et 6 (75 %) affirment que ce transfert n'est malheureusement pas toujours possible.

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la présence de tous les contenus essentiels abordés dans les cours

Tous les contenus essentiels sont abordés dans les cours

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 6 | 50% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 3 | 5 | 1 | 1 | 10 | 67% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 3 | 4 | 0 | 0 | 8 | 50% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 4 | 75% |
| Total | 2 | 9 | 18 | 2 | 3 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à l'équilibre entre la théorie et la pratique du contenu des cours et des activités de formation

Dans les cours, l'équilibre entre la théorie et la pratique est respecté

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 0 | 5 | 1 | 0 | 6 | 100% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 1 | 9 | 0 | 0 | 10 | 90% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 4 | 3 | 0 | 0 | 8 | 38% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 | 75% |
| Total | 1 | 7 | 24 | 2 | 0 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la profondeur des contenus des cours

Les contenus abordés dans les cours sont exploités avec la profondeur nécessaire

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 | 6 | 83% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 3 | 6 | 1 | 0 | 10 | 70% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 2 | 5 | 0 | 0 | 8 | 63% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 1 | 6 | 22 | 5 | 0 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la présence de certaines redondances entre les thèmes exploités dans chacun des cours

Il y a des redondances inutiles entre les thèmes exploités dans chacun des cours

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 33% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | 6 | 67% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 8 | 2 | 0 | 0 | 10 | 20% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 3 | 4 | 1 | 0 | 8 | 63% |
| Cohorte 6 2004 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 75% |
| Total | 1 | 17 | 13 | 2 | 1 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la séquence des cours

La séquence (l'ordre) proposée des cours est adaptée aux besoins liés à l'évolution de votre situation professionnelle

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|-----------|----------------------|---------------------------|-----------|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 2 2000 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 | 67% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 0 | 9 | 1 | 0 | 10 | 100% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 1 | 6 | 0 | 0 | 8 | 75% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 3 | 3 | 24 | 4 | 0 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la possibilité que les approches pédagogiques privilégiées par les professeurs offrent de transférer les compétences acquises dans la pratique professionnelle

Les approches pédagogiques privilégiées vous permettent de transférer les nouvelles compétences acquises dans votre pratique professionnelle actuelle

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|-----------|----------------------|---------------------------|-----------|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 67% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 | 67% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 10 | 80% |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 2 | 4 | 0 | 1 | 8 | 57% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 4 | 100% |
| Total | 1 | 7 | 20 | 4 | 2 | 34 | |

Le pourcentage d'accord des différentes cohortes par rapport à la possibilité que les approches pédagogiques privilégiées par les professeurs offrent de mettre à profit les compétences acquises antérieurement

Les approches pédagogiques privilégiées vous permettent de mettre à profit les compétences acquises antérieurement

| En quelle année avez-vous débuté le programme | Totalement en désaccord | En désaccord | D'accord | Totalement en accord | Ne sais pas/ne répons pas | N | Pourcentage d'accord |
|---|-------------------------|--------------|----------|----------------------|---------------------------|----|----------------------|
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 | 100% |
| Cohorte 3 2001 | 0 | 2 | 4 | 0 | 0 | 6 | 67% |
| Cohorte 4 2002 | 0 | 2 | 6 | 2 | 0 | 10 | 80% |
| Cohorte 5 2003 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 7 | 57% |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 4 | 75% |
| Total | 0 | 8 | 19 | 6 | 0 | 33 | |

Le cours ayant le plus aidé les étudiants à développer des compétences professionnelles utiles

| Le cours ayant le plus aidé les étudiants à développer des compétences professionnelles utiles | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|-----------------------------------|---|
| En quelle année avez-vous débuté le programme | Introduction à la gestion de l'éducation ETA 6900 | Analyse d'expériences administratives 1 ETA 6959 | Analyse d'expériences administratives 2 ETA 6966 | Gestion des informations et de la communication ETA 6982 | Comportement organisationnel ETA 6996 | Gestion du changement ETA 6996 | Gestion des ressources humaines ETA 6912 |
| Cohorte 1 1999 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Cohorte 2 2000 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Cohorte 3 2001 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Cohorte 4 2002 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 |
| Cohorte 5 2003 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 3 | 0 |
| Cohorte 6 2004 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 3 | 6 | 2 | 1 | 5 | 6 | 2 |

Le développement des compétences de la CSDM à l'intérieur des cours de l'UdM (objectif 3)

En ce qui a trait à l'analyse du troisième objectif en fonction des cohortes, la cohorte 1 affirme à 100 % que les différents cours de l'UdM permettent de développer les dix compétences de la CSDM et ce, tous à un niveau égal. De fait, les données démontrent que peu importe le cours, les participants de la cohorte 1 trouvent que les apprentissages réalisés leur donnent la chance de développer l'ensemble des compétences. Les données de la cohorte 2 divergent quelque peu. En effet, d'un cours à l'autre, les pourcentages d'accord diffèrent, contrairement à ceux de la cohorte précédente. Pour les participants de la cohorte 2, les deux cours permettant de développer le plus de compétences sont *Leadership et animation* (ETA 6925) avec un taux d'accord de 90 % ainsi que *Gestion du changement* (ETA 6940) à 85 %. D'un autre côté, les cours, toujours selon la cohorte 2, développant le moins de compétences sont *Gestion des ressources matérielles et financières* (ETA 6984) à 20 % et *Gestion des activités éducatives 1* (ETA 6978) (47 %). L'opinion des participants de la cohorte 3 ressemble à celle de la cohorte 1. En effet, ils sont d'accord à 100 % pour affirmer que les compétences de la CSDM sont présentes dans les cours suivants : *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966), *Études de problèmes de gestion* (ETA 6986), *Leadership et animation* (ETA 6925), *Gestion du changement* (ETA 6940) et *Gestion des ressources humaines* (ETA 6912). Cependant, encore une fois, le cours *Gestion des ressources matérielles et financières* (ETA 6984) occupe la dernière place avec un taux d'accord au sein de cette cohorte à 68 %. Les résultats obtenus par les participants de la cohorte 4 concernant le développement des compétences de la CSDM par le biais des cours de l'UdM révèlent que cette cohorte accorde un pourcentage d'accord à 100 % aux cours *Gestion des activités éducatives 2* (ETA 6980), *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966) et *Études de problèmes de gestion* (ETA 6986). En ce qui a trait aux cours favorisant un moins grand développement de compétences, la cohorte 4 spécifie que les cours *Gestion des ressources matérielles et financières* (ETA 6984) à 50 %, *Gestion des activités éducatives 1* (ETA 6978) à 51 % ainsi que *Gestion de l'information et de la communication* (ETA 6982) à 64 % sont moins enclins à leur transmettre les

compétences de la CSDM. À l'instar de la cohorte 4, la cohorte 5 donne un haut pourcentage d'accord (90 %) au cours *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966). Cette cohorte ajoute que le cours *Gestion du changement* (ETA 6940) leur permet de développer un vaste étendu de compétences (93 %). Quant aux cours qui, selon les étudiants de la cohorte 5, stimulent un moins grand déploiement de compétences, *Introduction à la gestion de l'éducation* (ETA 6900) et *Analyse d'expériences administratives 2* (ETA 6966) récoltent un taux d'accord de 38 % pour le premier et 66 % pour le second. Finalement, les étudiants de la cohorte 6, bien qu'ils n'aient pas complété plusieurs cours, affirment, avec un pourcentage d'accord de 100 %, que les cours *Introduction à la gestion de l'éducation* (ETA 6900), *Gestion du changement* (ETA 6940) et *Comportement organisationnel* (ETA 6996) leur ont permis de développer plusieurs compétences. Cependant, le cours *Gestion du changement* (ETA 6940), avec un pourcentage de 60 % semble ne pas les avoir satisfaits pleinement dans le développement de leurs compétences.

Pourcentage moyen de l'accord des cohortes 1 à 6 en lien avec la possibilité de développer les dix compétences de la CSDM à l'intérieur de chacun des cours de l'UdM

| Cours de l'Université de Montréal | Cohortes | | | | | |
|---|-------------------|-------------------|-------------------|--------------------|-------------------|-------------------|
| | 1 (1999) (N=2) | 2 (2000) (N=3) | 3 (2001) (N=6) | 4 (2002) (N=10) | 5 (2003) (N=8) | 6 (2004) (N=4) |
| ETA 6900 | 100% | 53% | 81% | 77% | 38% | 100% |
| ETA 6978 | 100% | 47% | 70% | 51% | 86% | 0% |
| ETA 6980 | 100% | 50% | 95% | 100% | 84% | 0% |
| ETA 6984 | 100% | 20% | 68% | 50% | 0% | 0% |
| ETA 6959 | 100% | 70% | 93% | 98% | 73% | 95% |
| ETA 6966 | 100% | 80% | 100% | 100% | 90% | 95% |
| ETA 6982 | 100% | 75% | 82% | 64% | 66% | 0% |

| | | | | | | |
|----------|------|-----|------|------|-----|------|
| ETA 6986 | 100% | 80% | 100% | 100% | 0% | 0% |
| ETA 6925 | 100% | 90% | 100% | 70% | 0% | 60% |
| ETA 6992 | 100% | 40% | 100% | 97% | 0% | 80% |
| ETA 6996 | 100% | 70% | 97% | 78% | 85% | 100% |
| ETA 6940 | 100% | 85% | 100% | 82% | 93% | 100% |
| ETA 6912 | 100% | 80% | 100% | 93% | 72% | 0% |

L'utilité des activités de formation de la CSDM (objectif 4)

Le pourcentage moyen de l'accord des cohortes 1 à 6 en lien avec l'utilité des activités de formation de la CSDM

| Activités de formation de la CSDM | Cohortes | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | 1 (1999) | 2 (2000) | 3 (2001) | 4 (2002) | 5 (2003) | 6 (2004) |
| Adaptation scolaire : cadre législatif | 100% | 33% | 100% | 80% | 97% | 100% |
| Budget d'une école et indices comptables | 100% | 83% | 100% | 88% | 73% | 83% |
| Choix de cours et sanction des études au secondaire | 100% | 66% | ND | 93% | 100% | 92% |
| Dossiers personnels de l'élève | 100% | 67% | 100% | 87% | 100% | 95% |
| Gestion de l'engagement du personnel enseignant | 100% | 61% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Harcèlement psychologique et gestion du stress au travail | 100% | 50% | 100% | 91% | 86% | 92% |
| Nouvelle école : repères à connaître | ND | 67% | 92% | 81% | 87% | 100% |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-------|------|
| Opération solidarité | ND | ND | 100% | 100% | 100% | ND |
| Responsabilité civile à l'école | 100% | 61% | 100% | 97% | 88% | 89% |
| Services de garde | 100% | ND | 84% | 92% | 100% | ND |
| Signalisation continue | 100% | 83% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Stages en enseignement | ND | 17% | ND | ND | 33,3% | ND |
| Conseil d'établissement | 100% | 83% | 67% | 92% | 96% | 100% |
| Réforme dans une perspective de gestion | 100% | 100% | 100% | 67% | 86% | ND |
| Règlement de délégation de pouvoirs | 100% | 67% | 50% | 100% | 58% | 92% |
| Démarche de planification des établissements | ND | ND | 100% | 100% | 100% | 83% |
| Contrôle interne | ND | 75% | 100% | 100% | 50% | 89% |
| Supervision pédagogique | 100% | 67% | 83% | 100% | 92% | 83% |
| Conventions collectives | 100% | 83% | 95% | 91% | 100% | 100% |

