TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ i
ABSTRACT iv
LISTE DES TABLEAUX xii
LISTE DES FIGURES xvi
LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS xviii
REMERCIEMENTS xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 4
Introduction 4
1. Les universités de l' «économie du savoir» 4
2. La « professionnalisation » des formations universitaires 6
2.1 Qu'est-ce que la « professionnalisation » des formations universitaires? 6
2.2 Quels sont les indices de cette « professionnalisation »? 6
2.3 Critiques de la professionnalisation des formations universitaires 8
3. Les formations professionnelles universitaires 8
3.1 Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire (FPU)? 8
3.2 Quelles sont les caractéristiques des FPU? 9
3.3 Les formations professionnelles universitaires et leur « environnement » 13
4. Comment les FPU réagissent-elles aux pressions multiples? 15
5. Mieux comprendre les relations entre les FPU et leur environnement 16
6. Un cas éclairant, la formation des directions d'établissement scolaire au Québec 16
6.1 Une formation en restructuration à l'échelle internationale 16
6.2 Le cas « québécois » 17
7. Pertinence scientifique et sociale du problème 18
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE 19
Introduction 19
1. Les organisations et leur « environnement » 20

1.1 Quelques approches dites à « système ouvert » 21
1.2 Les approches dites à « système ouvert » et l'étude des organisations éducatives 24
2. L'approche « institutionnelle » 25
2.1 Origines de l'approche institutionnelle et idées fondatrices 25
2.2 Évolution de l'approche institutionnelle 26
2.3 L'approche institutionnelle en éducation 34
2.4 Quelques constats 39
3. Concepts « institutionnels » d'intérêt pour la thèse 40
3.1 Les pressions « institutionnelles » 40
3.2 L'agence, les stratégies et tactiques 52
3.3 Études similaires en enseignement supérieur 59
3.4 Quelques constats 75
4. Objectifs spécifiques de recherche 76
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 78
Introduction 78
1. L'étude de cas, stratégie de recherche privilégiée 78
1.1 Définitions de l'étude de cas 79
1.2 Utilisation de l'étude de cas 80
1.3 Différents types d'études de cas 81
2. Design de l'étude de cas 83
2.1 Choix des sous-unités d'analyse 84
2.2 Choix de la période temporelle 85
3. Collecte des données 86
3.1 Les corpus documentaires 86
3.2 Les entrevues semi-dirigées 89
4. Analyse des données 92
4.1 À l'échelle des unités… 92
4.2 À l'échelle du champ… 93
4.3 Outils d'analyse 93

CHAPITRE 4 RÉSULTATS POUR L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL 95
Introduction 95
1. Première phase (1988-1989 à 1994-1995): Un quasi *statu quo* dans la formation 97
1.1 Une restructuration facultaire imprégnée d'une logique d'académisation. 97
1.2 Stabilité dans les archétypes de formation 106
1.3 Des outils qui évoluent peu 110
1.4 Un entrepreneuriat conservateur 117
1.5 Des pressions essentiellement internes, une stratégie d'acquiescement. 119
Conclusion de la phase 1 128
2. Deuxième phase (1995-1996 à 1998-1999): Une transition pragmatique 128
2.1 De nouveaux archétypes de formation 131
2.2 Des développements à contrecourant de la logique d'académisation 132
2.3 De nouveaux archétypes, mais peu de nouveaux « outils » 136
2.4 Une prise de conscience et le développement d'un entrepreneuriat institutionnel réactif et pragmatique 140
2.5 Une stratégie de compromis : équilibrer, pacifier… 144
Conclusion de la phase 2 148
3. Troisième phase (1999-2000 à 2008-2009) : Une professionnalisation accrue de la formation 148
3.1 Des archétypes de formation démultipliés 149
3.2 De nouveaux « outils » de formation 157
3.3 Un entrepreneuriat de transformation 174
3.4 Tension entre une logique de « professionnalisation » accrue et la crainte d'une « normalisation » clientéliste 184
3.5 Des stratégies variées en réponse à des pressions externes de plus en plus fortes 187
Conclusion « phase 3 » 199
Conclusion 199
CHAPITRE 5 RÉSULTATS POUR L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE 202

Introduction 202
1. Première phase (1988-1989 à 1993-1994): Achever l'universitarisation de la formation 204
1.1 L'émergence d'un *continuum* de formation de 2e cycle 206
1.2 Des outils en transformation 212
1.3 Un entrepreneuriat « missionnaire » 220
1.4 Une tension entre les logiques de professionnalisation et d'académisation 225
1.5 Des pressions normatives et d'efficacité 227
Conclusion de la phase 1 231
2. Deuxième phase (1994-1995 à 2000-2001): Consolider dans la continuité, en diversifiant, spécialisant 232
2.1 Flexibilité et diversité dans un *continuum* intégré 234
2.2 Quelques ajustements dans les outils 240
2.3 Un entrepreneuriat pragmatique de consolidation 246
2.4 Diminution des tensions professionnalisation-académisation 253
2.5 Encore une fois, des pressions normatives et d'efficacité 254
Conclusion de la phase 2 260
3. Troisième phase (2001-2002 à 2008-2009) : Une perspective professionnalisante renouvelée 260
3.1 Le diplôme de 2e cycle, cœur de la formation des DES 262
3.2 Une stabilité de surface… 266
3.3 Un entrepreneuriat de renouvellement 276
3.4 Une logique de professionnalisation assumée 280
3.5 Des pressions normatives toujours présentes et des pressions de concurrence de plus en plus fortes 282
Conclusion de la phase 3 296
Conclusion 297
CHAPITRE 6 REGARD CROISÉ SUR LES RÉSULTATS ET DISCUSSION 300
Introduction 300

1. Dans un champ qui se structure,… 303
1.1 Une intention de structurer le champ de la formation des DES 306
1.2 Une intervention structurante, l'obligation de formation 313
1.3 Un référentiel de compétences pour la formation 317
2. …des unités qui tendent vers un isomorphisme croissant,… 321
2.1 Vers une logique de professionnalisation… 324
2.2 Vers un *continuum* de formation professionnelle… 327
2.3 Des outils qui s'ajustent… 334
3. …en équilibrant des pressions multiples,… 344
3.1 Des pressions institutionnelles intraorganisationnelles et externes à équilibrer 344
3.2 Des pressions de compétition de plus en plus fortes 352
4. …grâce au travail d'entrepreneurs institutionnels,… 355
4.1 L'entrepreneuriat aux marges, l'entrepreneuriat au centre... 358
4.2 Des entrepreneurs qui laissent leur marque… 361
4.3 De l'importance des espaces d'autonomie, du développement d'orientations collectives 363
5. … stimulées ou contraintes par leurs choix historiques. 365
5.1 Universitariser un modèle de formation continue 365
5.2 Accentuer le caractère professionnel d'une formation aux traits académisants 367
Conclusion 368
CONCLUSION GÉNÉRALE 371
Retour sur les différentes composantes de la thèse 371
Forces et limites 374
Contribution à différents champs d'études 376
Pistes de recherches futures 380
Le champ, le champ, toujours le champ… 381
Et ailleurs dans la formation des DES? 381
Et dans les autres FPU? 382
Pluralisme institutionnel, travail institutionnel et leadership 382

BIBLIOGRAPHIE 383
ANNEXE 1 ÉLÉMENTS RELATIFS À LA CUEILLETTE ET À L'ANALYSE DES DONNÉES 401
Annexe 1A Documents de renseignement et formulaires de consentement 402
Annexe 1B Corpus documentaire de l'UdeM 424
Annexe 1C Corpus documentaire de l'UdeS 435
Annexe 1D Corpus documentaire des organisations du champ 441
Annexe 1E Protocoles d'entrevue 443
ANNEXE 2 TABLEAUX RELATIFS À L'ÉVOLUTION DES OUTILS, UdeM 448
Annexe 2A Évolution des objectifs 449
Annexe 2B Évolution des conditions d'admission 454
Annexe 2C Évolution de la structure et des activités des programmes 459
ANNEXE 3 TABLEAUX RELATIFS À L'ÉVOLUTION DES OUTILS, UdeS 469
Annexe 3A Évolution des objectifs de formation 470
Annexe 3B Évolution des conditions d'admission 475
Annexe 3C Évolution de la structure et des activités des programmes 479

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. Synthèse de travaux publiés en étude des organisations 35
Tableau II. Synthèse de travaux publiés en enseignement supérieur 36
Tableau III. Synthèse de travaux publiés sur la formation professionnelle universitaire 38
Tableau IV. Synthèse de travaux publiés sur la formation des DES 39
Tableau V. Synthèse de travaux en enseignement supérieur ayant fait usage de la typologie d'Oliver 61
Tableau VI. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 1994-1995 98
Tableau VII. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 1994-1995 125
Tableau VIII. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1995-1996 à 1998-1999 130
Tableau IX. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1995-1996 à 1998-1999 146
Tableau X. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1999-2000 à 2008-2009 150
Tableau XI. Évolution des pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1999-2000 à 2008-2009 194
Tableau XII. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, 1988-1989 à 1993-1994 205
Tableau XIII. Évolution des pressions et stratégies dans les programmes de FPU destinés aux DES à l'UdeS, 1988-1989 à 1993-1994 230
Tableau XIV. Évolution institutionnelle de FPU destinée aux DES à l'UdeS, 1994-1995 à 2000-2001 233
Tableau XV. Évolution des pressions et stratégies dans les programmes de FPU destinés aux DES à l'UdeS, 1994-1995 à 2000-2001 258
Tableau XVI. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, 2001-2002 à 2008-2009 261

Rapport-Gratuit.com

Tableau XVII. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES, UdeS, 2001-2002 à 2008-2009 289
Tableau XVIII. Évolution générale de la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009..... 323
Tableau XIX. Évolution comparée des logiques institutionnelles guidant la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009..... 325
Tableau XX. Évolution des archétypes privilégiés dans la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009..... 329
Tableau XXI. Évolution des outils soutenant la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009 336
Tableau XXII. Évolution de l'entrepreneuriat institutionnel dans la FPU destinée aux DES offerte à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009 357
Tableau XXIII. Objectifs du programme de M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995 450
Tableau XXIV. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999 451
Tableau XXV. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2000-01 à 2008-09 452
Tableau XXVI. Objectifs des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2008-2009 453
Tableau XXVII. Conditions d'admission de la M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995 455
Tableau XXVIII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999 456
Tableau XXIX. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2001-2002 et 2008-2009 457
Tableau XXX. Conditions d'admission des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2008-2009..... 458

Tableau XXXI. Structures et activités de la *M.Ed.* et de la *M.A., option administration de l'éducation*, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995 460
Tableau XXXII. Structures et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999 461
Tableau XXXIII. Structure et activités de la M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 2001-2002; 2005-2006 et 2008-2009 462
Tableau XXXIV. Structure et activités du DESS en administration de l'éducation, UdeM, 2001-2002; 2005-2006 et 2008-2009..... 464
Tableau XXXV. Structure et activités du Microprogramme en administration de l'éducation, UdeM, 2001-2002; 2006-2006 et 2008-2009 466
Tableau XXXVI. Structures et activités des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2007-2008 et 2008-2009..... 468
Tableau XXXVII. Objectifs de la *Maîtrise en administration scolaire*, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994 471
Tableau XXXVIII. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-2001 472
Tableau XXXIX. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-09 473
Tableau XL. Référentiel de compétences pour la FPU destinée aux DES, UdeS, 2004 ... 474
Tableau XLI. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994 476
Tableau XLII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-01 477
Tableau XLIII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-2009 478
Tableau XLIV. Structure et activités de la *Maîtrise en administration scolaire*, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994 480
Tableau XLV. Structure et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-2001 481

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau XLVI. Structure et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-2009 482

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les approches dites à « système ouvert » (Scott, 2004) 21
Figure 2. Les « piliers » institutionnels selon Scott (adaptation et trad. libre de 2008b, p.51) 42
Figure 3. Typologie des réponses stratégiques aux pressions institutionnelles (adaptation et trad. libre d'Oliver, 1991, p.152) 54
Figure 4. Antécédents des réponses stratégiques (adaptation de Oliver, 1991, p.160, trad. libre) 55
Figure 5 Antécédents et probabilité des réponses stratégiques (adapté d'Oliver, 1991, p.160, trad. libre) 56
Figure 6. Stratégies de résistance et d'accommodation (adaptation et trad. libre de Etherington et Richardson, 1994, p.144) 64
Figure 7. Une étude de cas simple « à unités enchâssées » 84
Figure 8. Évolution de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 2008-2009 96
Figure 9. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1988-1989 à 1994-1995 108
Figure 10. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1995-1996 à 1998-1999 132
Figure 11. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1999-00 à 2008-2009 152
Figure 12. Évolution de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, de 1988-1989 à 2008-2009 203
Figure 13. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes d'administration scolaire, UdeS, données empilées de 1988-1989 à 1993-1994 211
Figure 14. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes en gestion de l'éducation et de la formation, UdeS, données empilées de 1994-1995 à 2000-2001 239

Figure 15. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes en gestion de l'éducation et de la formation, UdeS, données empilées, 2001-2002 à 2008-2009 263
Figure 16. Évolution du champ organisationnel de la FPU destinée aux DES du Québec 305

LISTE DES ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ADERAE	Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation
ADEREQ	Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation
ADIGECS	Association des directeurs généraux des commissions scolaires
AMDES	Association montréalaise des directions d'établissement scolaire
AQPDE	Association québécoise du personnel de direction des écoles
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CCNPG	Comité consultatif national de perfectionnement des gestionnaires scolaires
COFPE	Comité d'orientation de la formation à l'enseignement
CPD	Comité de perfectionnement des directeurs et des adjoints aux directeurs
CREPUQ	Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec
CS	Commission scolaire
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DAFE	Département d'administration et fondements de l'éducation
DEPA	Diplôme d'études professionnelles approfondies
DES	Directions d'établissement scolaire
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DFPS	Direction de la formation du personnel scolaire
DFTPS	Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
ENAP	École nationale d'administration publique
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec

FE	Faculté d'éducation (Université de Sherbrooke)
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privés
FESP	Faculté des études supérieures et post-doctorales (Université de Montréal)
FIDÉÉ	Formation initiale à la direction des établissements d'éducation (Université de Sherbrooke)
FPU	Formation professionnelle universitaire
FQDE	Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
FSE	Faculté des sciences de l'éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
NPBEA	National Policy Board for Educational Administration
PIDEC	Programme d'introduction à la direction d'une école (Université de Sherbrooke)
PIDEL	Programme d'introduction à la direction d'écoles élémentaires (Université de Sherbrooke)
PIDES	Programme d'introduction à la direction des écoles secondaires (Université de Sherbrooke)
PIDIGEC	Programme d'introduction à la direction générale des commissions scolaires (Université de Sherbrooke)
UCEA	University Council of Educational Administration
UdeM	Université de Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke

À la douce bergère de l'information dont j'ai
le bonheur et l'honneur de partager la vie...

« Oh comme il est lourd/
Le temps qui s'appelle hier/
Prends-le ce diamant/
Dans ma tête il est pour toi/
Je promets, je promets que/
la journée qui s'en vient est flambant neuve. »
Paroles tirées de *La journée qui s'en vient est flambant neuve*, Avec pas d'casque

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont, bien entendu, au professeur émérite Claude Lessard, que j'ai d'abord rencontré en 2001 comme membre de la Table du Conseil supérieur de l'éducation. Ayant terminé ma maîtrise, je caressais alors un vague projet d'études doctorales. C'est Claude qui m'a convaincu de concrétiser ce projet et qui m'a fait l'insigne honneur d'accepter de me diriger dans cette aventure. Depuis lors, il m'offre un appui quasi-inconditionnel, tant sur les plans intellectuel, moral, financier et, plus récemment, professionnel. Je lui serai éternellement reconnaissant.

C'est également Claude qui m'a introduit au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE), où j'ai eu le privilège de vivre et de réaliser mes études doctorales dans un environnement que peu d'étudiantes et d'étudiants aux études supérieures ont le bonheur de connaître : une vie scientifique animée par des colloques, des conférences, des ateliers, un appui matériel constant, et même un appui financier pour un stage à l'international. Bref, je dois beaucoup au CRIFPE, et aux nombreuses personnes qui le font vivre. J'aimerais remercier plusieurs de ces personnes pour leur soutien et leur aide précieuse : Monica (aujourd'hui à l'UQAC) et Sophie, Micheline (aujourd'hui retraitée) et Linda, Johanne G. (aujourd'hui à la Faculté) et Johanne D., sans oublier Richard au Centre de documentation.

C'est au CRIFPE que j'ai rencontré plusieurs de mes partenaires de route dans cette course de fond qu'est le doctorat. Parmi ceux-ci, je voudrais remercier plus particulièrement Pierre-David Desjardins et Abdoulaye Anne, avec qui j'ai vécu les hauts et les bas de l'expérience doctorale et tissé des liens qui vont au-delà de la simple camaraderie de bureau. J'aimerais également remercier Gustavo Gonçalves et Maria Jóse Guzmán, dont le trop bref passage à Montréal m'a permis de vivre de stimulants échanges intellectuels et culturels qui, je l'espère, se poursuivront dans les années à venir.

La vie universitaire ne se réduit cependant pas à la vie au Centre. Mon parcours au doctorat m'a également entraîné sur la voie de la vie associative. C'est à l'Association que j'ai rencontré d'autres partenaires de route, avec qui j'ai pu organiser et vivre des événements qui ont agrémenté la vie scientifique et sociale des membres de l'Association. Parmi ces personnes, j'aimerais remercier Mélanie Paré et Mylène Leroux. Nos discussions

et les conseils qu'elles m'ont prodigués à des moments charnières de mon parcours m'ont beaucoup aidé.

C'est également à travers cette vie associative que j'ai rencontré Alexandre Beaupré-Lavallée et Sylvain Dubé, deux personnes avec qui je partage un passé de militantisme étudiant et une passion pour la chose politique. Ces derniers, à travers nos nombreuses et animées discussions, n'ont pas été avares de ces francs et directs « coups de pied au derrière » qui peuvent secouer l'orgueil, mais dont on a parfois cruellement besoin dans un parcours qui peut s'allonger indûment. Je les en remercie chaleureusement.

J'aimerais également profiter de l'occasion pour remercier les personnes et organisations qui ont contribué plus directement à la réalisation de cette thèse. Le Département d'administration et de fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et le Département de la gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke, qui ont servi de terrain pour l'étude de cas déployée dans le cadre de cette thèse. Les employées de la division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal (plus particulièrement madame Monique Voyer) et du service des archives de l'Université de Sherbrooke (plus particulièrement madame Julie Fecteau), qui m'ont aidé à retrouver et à assembler les documents qui composent les principaux corpus sur lesquels repose, en partie, cette étude de cas. Je voudrais aussi, sans pouvoir malheureusement les nommer, remercier les nombreux informateurs-clés qui ont gentiment accepté d'être interviewés, et encore davantage ceux qui ont accepté, à des fins de validation, de lire et commenter des résultats préliminaires. Évidemment, je souhaite souligner l'exceptionnel travail des membres du jury, dont certains ont suivi l'élaboration de cette thèse depuis l'étape du devis.

Je m'en voudrais de passer sous silence l'apport de plusieurs professeurs du Département d'administration et fondements de l'éducation dans la réalisation de cette thèse : Manuel Crespo et André Brassard, dont les enseignements suivis lors de la scolarité ont été au cœur de mon choix de l'approche institutionnelle; Jean-Guy Blais dont les séminaires et l'insistance ont mené au dépôt de mon devis; et, finalement, Jean-Pierre

Rapport-Gratuit.com

Proulx, d'abord rencontré au Conseil supérieur de l'éducation, qui sera toujours, pour moi, un modèle quant aux rôles que devrait assumer un intellectuel universitaire dans la Cité. J'aimerais remercier l'ensemble des professeurs et professeures de ce département, qui ont récemment fait le pari fou de me choisir pour collègue, tout en me laissant l'espace nécessaire afin de compléter cette thèse. À toutes et tous, je vous suis reconnaissant, et j'espère que je serai à la hauteur de vos attentes.

J'aimerais finalement remercier ma famille et mes amis pour leur appui inconditionnel, et, surtout, un grand MERCI à Amélie, dont la seule présence agit tel un baume sur mon âme quand les angoisses existentielles m'assaillent.

Cette thèse a été réalisée avec l'appui financier du *Fonds québécois de recherche sur la société et la culture* (FQRSC, aujourd'hui FRQ-SC).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Sise à l'interface de trois champs de recherche, l'enseignement supérieur, l'administration de l'éducation, et l'étude des organisations, cette thèse se penche sur une problématique ancrée dans le phénomène plus général de la professionnalisation des formations qui s'est accentuée dans les universités occidentales depuis la deuxième moitié du 20^{e} siècle. En fait, l'émergence et la multiplication des formations professionnelles universitaires ont poussé plusieurs chercheurs à s'interroger sur les caractéristiques de ces formations, et plus particulièrement sur les caractéristiques qui les distinguent des formations universitaires dites « traditionnelles », « libérales » ou « générales ». Parmi ces caractéristiques, leur perméabilité à une multitude de pressions, à la fois internes, intraorganisationnelles et externes, est l'une des plus souvent relevées. Les unités universitaires responsables de programmes de formation professionnelle sont donc confrontées à des pressions diverses, et parfois contradictoires, qui, dans plusieurs champs, sont à la base de disputes lancinantes et souvent stériles. Si les écrits scientifiques sur les formations professionnelles universitaires témoignent bien de cette réalité, ceux-ci nous informent cependant moins bien quant à la manière dont les unités responsables de ce type de formation répondent à ces pressions. C'est pourquoi la question de recherche suivante guide la présente thèse: ***Comment les unités universitaires responsables de formations professionnelles réagissent-elles aux pressions multiples provenant de leur environnement?***

Cette thèse a donc pour but général d'améliorer notre compréhension des relations entre les formations professionnelles universitaires (FPU) et leur environnement. Pour ce faire, elle fait appel à différents concepts issus de l'approche institutionnelle qui s'est développée en théorie des organisations afin de décrire et analyser l'évolution des pressions environnementales, et plus particulièrement des pressions « institutionnelles », vécues par des unités universitaires dans un champ de formation professionnelle donné, la formation des directions d'établissement scolaire au Québec, et des « stratégies » mises en œuvre par ces dernières en réponse à ces pressions. La problématique soulevée, le questionnement de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

recherche qui en découle, les raisons derrière le choix du cas de la FPU destinée aux DES du Québec pour l'explorer, et la pertinence scientifique et sociale de cette démarche de recherche sont présentés dans le premier chapitre cette thèse.

Issue du développement des approches organisationnelles dites « à système ouvert », l'approche institutionnelle s'intéresse plus particulièrement à la manière dont les organisations et les pratiques qui y ont cours sont influencées par leur environnement « institutionnel », en mettant un accent particulier sur les questions de légitimité. Le deuxième chapitre de cette thèse, qui explicite le cadre théorique sur lequel elle repose, présente les racines de cette approche théorique, son utilisation dans le champ de l'éducation et de l'enseignement supérieur, les concepts et les outils d'analyse qui ont été retenus pour cette thèse, de même que quelques études similaires à celle réalisée dans le cadre de cette thèse, et qui en ont inspiré certains des choix conceptuels et méthodologiques. Le chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques qui ont guidé cette thèse.

Puisqu'elle cherche à comprendre *comment* des unités responsables de FPU réagissent aux pressions multiples de leur environnement, cette thèse a recours à la stratégie de recherche qu'est l'étude de cas. En fait, celle-ci est construite sur une étude de cas interprétative dite à « unités enchâssées ». Elle s'intéresse plus particulièrement à l'évolution de la FPU destinée aux DES québécoises dans deux unités universitaires francophones : le Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal et le Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke. Couvrant la période allant des années universitaires 1988-89 à 2008-09, cette étude de cas repose sur une analyse de contenu du discours produit par les deux unités sélectionnées, et, dans une moindre mesure, par les organisations qui composent le champ organisationnel de la formation des DES au Québec. Pour ce faire, trois corpus documentaires distincts ont été assemblés et une série d'entrevues ont été réalisées auprès d'informateurs-clés au sein des deux unités. Les détails relatifs au

« design » de l'étude de cas, ainsi que les grandes lignes de la collecte et de l'analyse des données sur lesquelles celle-ci repose sont présentés au troisième chapitre.

Les résultats de l'analyse effectuée sont présentés aux quatrième et cinquième chapitres. Cette présentation prend la forme de portraits détaillés de l'évolution de la FPU destinée aux DES dans chacune des unités, selon différentes phases. Ces phases se distinguent sur le plan des logiques de formation privilégiées, des archétypes de formation retenus, des outils qui les soutiennent, de même que sur le plan des pressions vécues et des réactions qui en découlent.

Le sixième chapitre propose un regard croisé sur l'évolution de la formation dans les deux unités, où les résultats sont interprétés et discutés plus amplement. Les constats qui s'en dégagent viennent éclairer, selon la perspective « institutionnaliste » retenue, la question de recherche qui guide cette thèse. Les résultats montrent deux unités qui, tout en gardant certaines particularités, ont convergé vers une logique de professionnalisation, un archétype de formation spécifique et des outils similaires, et ce, en adéquation et au gré de l'évolution des pressions provenant de leur environnement. Ils montrent également comment, malgré ces convergences, les deux unités n'apparaissent cependant pas prisonnières de ces pressions, puisqu'elles ont mis en œuvre plusieurs stratégies et tactiques en réaction à ces dernières. À cet effet, la nature de l'entrepreneuriat déployé dans chacune de ces unités a joué un rôle important dans la manière dont ces pressions ont été vécues, et dans la manière dont a évolué la formation. Cependant, cet entrepreneuriat a à la fois été stimulé et contraint par les choix historiques qui ont été faits par les unités, leur faculté et leur université respectives, comme le montrent les spécificités des évolutions respectives de la formation dans les deux unités.

Finalement, après un retour sommaire sur ses différentes composantes, un exposé de ses forces et limites, ainsi que de ses principales contributions aux différents champs d'études auxquels elle participe, la conclusion générale de cette thèse se termine par une présentation de quelques pistes de recherches futures qui découlent de ces éléments.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Introduction

L'environnement dans lequel s'insèrent les universités occidentales, dont font partie les universités québécoises, est en pleine évolution depuis le début des années 1990, et cette évolution n'est pas sans entraîner d'importantes transformations sur le plan de leur mission. Un des principaux changements observés dans ces universités est sans contredit la présence accrue des formations professionnelles universitaires (FPU). Or, les FPU présentent des caractéristiques propres qui les distinguent des autres formations universitaires. La pluralité des influences présentes dans l'environnement de ces formations est l'une des principales caractéristiques de ces dernières. Cette réalité n'est pas sans poser de défis aux unités universitaires responsables de ces formations qui doivent gérer des pressions institutionnelles multiples et parfois contradictoires. Bien que reconnu, le phénomène demeure peu exploré à ce jour dans les écrits scientifiques. Voilà le problème de recherche auquel s'adresse cette thèse. Le champ de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec, qui a connu des changements d'envergure au cours des dernières années, offre un cas intéressant pour analyser plus en profondeur la problématique soulevée.

1. Les universités de l' « économie du savoir »

Les années 1990 ont amené d'importants changements dans l'environnement des universités occidentales. Gumport et Sporn (1999) ont recensé plusieurs de ces changements. Les auteures notent qu'au plan économique, les universités ont été confrontées à une réduction du financement étatique et à des attentes de plus en plus élevées quant à leur contribution au développement de la productivité nationale. À cet effet, elles ont été poussées à devenir des moteurs d'innovation, par la mise en place de

collaborations au plan du développement de nouveaux produits et services, par le transfert de technologies, par le développement de la recherche appliquée, par le développement de *spin offs* et *startups*. Elles ont également été poussées à participer davantage au développement de ressources humaines dites « hautement qualifiées », à contribuer activement à la requalification et à la formation continue de la main-d'œuvre, ce qui a placé un accent particulier sur l'offre de formation professionnelle.

Par ailleurs, au plan politique, les auteures soulignent que des coupes budgétaires et une pensée plus conservatrice ont remis en cause la « générosité » des modèles d'accessibilité qui s'étaient développés à la suite de la Deuxième Guerre mondiale. Qui plus est, les universités de la plupart des pays occidentaux ont vu s'instaurer des modèles de régulation dits de « supervision » qui, tout en s'appuyant sur la décentralisation des responsabilités, s'accompagnaient de mesures plus strictes de reddition de compte et d'assurance qualité.

Au plan démographique, les universités ont également vu la composition de leurs populations étudiantes se transformer et tendre vers une plus grande diversité, et ce, tant sur le plan de l'âge, du niveau socio-économique et de l'ethnicité, exigeant la mise en place de mécanismes d'accueil et d'une offre de programmes répondant aux aspirations de ces nouvelles populations.

Il semble que ces constats très généralistes, tirés d'une analyse de la situation des universités américaines et européennes peuvent s'appliquer *mutatis mutandis* à la situation québécoise. En effet, l'analyse qu'ont faite Trottier et Bernatchez (2005) des politiques de l'enseignement supérieur au Québec tend à confirmer la présence de tendances similaires dans les universités québécoises où, depuis les années 1990, l'accent a été mis sur l'accessibilité aux études supérieures, sur l'imputabilité, la reddition de compte et l'efficience, sur le resserrement des liens entre les programmes de formation et les besoins du marché du travail et, finalement, sur le développement d'une recherche utile et pertinente.

2. La « professionnalisation » des formations universitaires

Devant cet environnement dit « post-industriel », dont la principale conséquence est d'accroître les demandes socio-économiques auxquelles les universités doivent répondre (Dill et Sporn, 1995), et devant la massification de leur population étudiante (Trow, 2006), une des principales stratégies qui a été mise en œuvre par les universités occidentales est sans contredit la « professionnalisation » de leurs formations.

2.1 Qu'est-ce que la « professionnalisation » des formations universitaires?

La professionnalisation réfère « *aux transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels* » (Hutmacher, 2001, p.33). Elle réfère également à « *une tendance vers l'ajustement aux besoins du marché du travail, reflétée dans le choix de carrières fait par les étudiants* » (Crespo, 2006, p.3). Ainsi, bien que certaines formations professionnelles traditionnelles soient historiquement ancrées dans les universités (théologie, médecine, droit), la professionnalisation des formations universitaires correspond au mouvement par lequel les formations professionnelles y ont pris une place accrue, bien qu'à des rythmes différents selon les pays, jusqu'à y être aujourd'hui devenues pratiquement prépondérantes, et ce, tant sur le plan de l'offre (c'est-à-dire les programmes), que sur le plan de la demande et du produit (inscriptions et diplômés).

2.2 Quels sont les indices de cette « professionnalisation »?

En Amérique du Nord, comme à l'échelle de la planète, on remarque une augmentation continuelle des admissions et des diplômés dans les secteurs universitaires où s'offrent des formations professionnelles (Brint, 2002; Brint, Riddle, Turk-Bicakci et Levy, 2005; Drori et Moon, 2006). De même, on observe l'émergence de plusieurs nouveaux champs de formation professionnelle (Frank et Gabler, 2006; Hashem, 2007). Cette tendance a été observée au Canada et au Québec, où des études similaires ont été réalisées

(Smith, 2005; Crespo, 2006; Crespo, Lecomte et Drisdi, 2007). Par ailleurs, la professionnalisation des formations ne se restreint pas uniquement au premier cycle universitaire, bien qu'elle y soit plus prégnante. En effet, elle touche également les études supérieures, où se multiplient aujourd'hui programmes courts et diplômes professionnels, où s'étend parfois la formation initiale entamée au premier cycle, et où se poursuit la formation continue des professionnels. Aux États-Unis, comme au Canada, la popularité soutenue des maîtrises professionnelles (Glazer-Raymo, 2005), notamment les maîtrises en éducation (M.Ed.) et en gestion (MBA), est également un bon indice de cette professionnalisation. Qui plus est, un peu partout en Occident, l'émergence et la croissance des doctorats dits « professionnels » sont également un puissant symbole de la prégnance de ce mouvement (Huisman et Naidoo, 2006). Finalement, il est à noter que même les programmes de formation à la recherche se « professionnalisent », en ce sens où, au-delà de la production de connaissances, y sont introduites de plus en plus d'activités qui visent à appuyer le développement de compétences nécessaires à la reproduction des disciplines, certes, mais également, et de plus en plus, à nourrir le développement des secteurs industriels à forte teneur en « R et D ».

Évidemment, cette professionnalisation ne s'est pas effectuée du jour au lendemain et le phénomène n'a pas évolué de la même manière dans tous les pays. À cet effet, l'intégration et la multiplication des formations professionnelles se font plus rapidement dans les universités nord-américaines, où la massification du système universitaire et le développement de voies professionnalisantes proprement universitaires ont débuté dès la fin du 19^{e} siècle et se sont poursuivis tout au long du 20^{e}, avec un boom à la suite de la Deuxième Guerre mondiale (Grubb et Lazerson, 2005). Dans les universités européennes, le phénomène s'est déroulé beaucoup plus lentement et connaît une forte poussée depuis la mise en place du cadre européen et, notamment, depuis la déclaration de Bologne, où l'« employabilité » est devenue une préoccupation majeure (Haug, 2001).

2.3 Critiques de la professionnalisation des formations universitaires

S'il est historiquement bien établi (Burrage, 1993) et qu'il est aujourd'hui fortement appuyé par ce que Grubb et Lazerson (2005) ont qualifié d' « *education gospel* », le mouvement de professionnalisation des formations universitaires n'est par ailleurs pas sans essuyer plusieurs critiques, notamment celles qui soulignent que celui-ci participe au mouvement d'inflation des diplômes (Collins, 2002; Durru-Bellat 2006), qu'il engendre des iniquités systémiques à travers un phénomène de stratification des voies de formations universitaires (Grubb et Lazerson, 2005), qu'il témoigne d'une mainmise de la « culture entrepreneuriale » (*corporate culture*) sur l'institution universitaire (Giroux et Myrsiades, 2001), voire tout simplement du « naufrage » de l'institution universitaire (Freitag, 1995). C'est pourquoi plusieurs auteurs utilisent plutôt l'expression péjorative « dérive professionnelle » (*vocational drift*) pour parler du phénomène, en écho à l'expression « dérive académique » (*academic drift*), qui est également utilisée pour souligner la mainmise de la recherche au détriment de l'enseignement dans le secteur universitaire (voir, notamment, Morphew et Huisman, 2002).

3. Les formations professionnelles universitaires

Ici, la professionnalisation des universités réfère essentiellement à la formation, contrairement à un autre mouvement de professionnalisation, celle du personnel administratif des universités, dont il question dans d'autres textes (voir, notamment, Gornitzka et Larsen, 2004). Mais qu'entend-on par *formation professionnelle universitaire*? Quelles sont les caractéristiques de cette formation? Et qu'entraînent-elles comme conséquences?

3.1 Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire (FPU)?

Cherchant à cerner le concept de formation professionnelle universitaire (FPU), Lessard et Bourdoncle (2002) commencent par définir la notion de « formation professionnelle ». Selon ces auteurs, l'expression réfère généralement à « *toutes les*

formations qui préparent explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu » (Lessard et Bourdoncle, 2002, p. 134). Ils rappellent que ce type de formation comporte plusieurs dimensions, dont: (1) le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire); (2) l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir); et (3) la socialisation, qu'ils définissent comme étant l'« *acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel* » (savoir-être).

Toutefois, les auteurs reconnaissent que cette notion de formation professionnelle recouvre un éventail fort diversifié de formations s'offrant à des ordres et institutions d'enseignement tout aussi diversifiés. Afin de préciser la notion, ces derniers relèvent une distinction présente dans les écrits scientifiques anglo-saxons (voir, notamment, Grubb et Lazerson, 2005) entre la *vocational education*, généralement intégrée au niveau secondaire ou au « supérieur court », et qui correspond à la formation visant à la préparation aux métiers; et la *professional education*, généralement intégrée aux universités, et qui correspond à la formation visant à la préparation aux professions reconnues. C'est de cette *professionnal education* ou formation professionnelle universitaire (FPU) dont il est plus spécifiquement question dans le cadre de cette thèse.

3.2 Quelles sont les caractéristiques des FPU?

Les textes s'intéressant aux caractéristiques des FPU soulignent presque immanquablement les différences de visées entre ces formations et les formations universitaires dites « traditionnelles », « générales », « libérales », « académiques » ou « disciplinaires ». À cet effet, Karseth et Solbrekke (2006) rappellent que la visée de la formation générale est d'amener les étudiants à une réflexion critique générale grâce à différentes disciplines qui ont peu à voir avec la vie professionnelle, alors que celle de la formation professionnelle est plutôt de préparer les étudiants à occuper des positions spécifiques et, pour ce faire, de leur inculquer les connaissances sur lesquelles est assise la légitimité de compétence des professions. Bourdoncle et Lessard (2003), qui ont également

Rapport-Gratuit.com

souligné cette distinction de base, vont plus loin en rappelant que cette visée particulière des FPU est largement dépendante de l'extérieur de l'université:

> [c]ontrairement aux autres formations universitaires, qui ont pour but la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances pour elles-mêmes, toutes finalités largement internes à l'université, les formations professionnelles universitaires ont des finalités beaucoup plus dépendantes de l'extérieur de l'université, puisqu'il s'agit de préparer à des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture et de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants (p.142).

Or, bien qu'elles aient une visée différente des formations universitaires générales, les FPU n'en demeurent pas moins des formations universitaires. Ce faisant, elles doivent également répondre à certaines normes associées à cette intégration dans le milieu universitaire, d'où cette dualité de la FPU qui est relevée par plusieurs auteurs. À cet effet, Bourdoncle et Lessard (2003, p.172) écrivent:

> [c]es formations sont universitaires par l'incorporation, la production et la diffusion d'un savoir de haut niveau et par l'exigence faite aux étudiants de mettre en branle des processus cognitifs de grande complexité dans leur appropriation de la base de connaissances et des capacités à s'en servir de manière appropriée; mais elles sont aussi différentes des formations disciplinaires par leur multidimensionnalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé, mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs.

De même, Karseth et Solbrekke (2006, p.151) soulignent, presque en écho au texte précédent de Bourdoncle et Lessard :

> [h]ence, graduate professional programmes are required to integrate the complexity of critical and analytical thinking with the skilful practice and wise judgment upon which each profession rests. The aim is that students gain specialized knowledge at an advanced level, as well as the skills and values necessary for successful entry into their particular professional work […].

Évidemment, cette distinction générale de visée et la dualité des FPU qui en découle entraînent d'autres différences entre les FPU et les formations universitaires générales, tant sur le plan des curriculums et des modalités de leur organisation, que sur le plan des

méthodes pédagogiques qui y sont privilégiées. Les paragraphes qui suivent présentent quelques-unes de ces caractéristiques tirées des travaux de Karseth et Solbrekke (2006) et de Bourdoncle et Lessard (2003).

Karseth et Solbrekke (2006) présentent d'abord quelques caractéristiques particulières des FPU quant à la structure des curricula et des méthodes pédagogiques qu'elles proposent. À cet effet, les auteurs soulignent que les FPU sont caractérisées par la présence de groupes d'étudiants qui ont été sélectionnés et qui suivent un cheminement fortement structuré. Ce cheminement est habituellement dicté par l'établissement qui décide des cours et des contenus auxquels les étudiants sont exposés, l'objectif étant de faire de la formation un tout cohérent et séquencé. Ces formations sont également caractérisées par de nombreuses activités obligatoires qui exigent un haut niveau d'activité de la part des étudiants, qui sont suivis de très près par les enseignants. Ces éléments caractéristiques des FPU ont pour effet de créer une distinction entre les étudiants qui sont membres du programme et ceux qui ne le sont pas (effet de cohorte).

La relation entre la formation et le champ de pratique professionnelle est un autre trait distinctif des FPU qui est soulevé par Karseth et Solbrekke (ibid.). Ainsi, dans ce type de formation, il est attendu qu'une relation étroite est établie entre la théorie et la pratique. Les auteurs rappellent que si la nature de cette relation peut varier, allant de l'intégration à la relation linéaire, cette dernière a toutefois évolué dans le temps. Les auteurs soutiennent qu'au plan historique, un mouvement a fait passer le contrôle de ce type de formation des mains des praticiens vers celles de l'institution universitaire. Malgré ce mouvement, qui a eu tendance à brouiller les relations entre théorie et pratique, les auteurs rappellent qu'il existe toujours dans les FPU une forte pression pour qu'il y ait une relation entre ces deux dimensions. Ainsi, au-delà de l'enseignement de connaissances théoriques et des manières de réfléchir aux problèmes de pratique, les auteurs rappellent que les FPU doivent également voir au développement de compétences pratiques et de la discrétion professionnelle.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Finalement, Karseth et Solbrekke (2006) soulignent que le développement d'une responsabilité morale et sociétale est une obligation pour toute FPU. On doit donc y enseigner ce que c'est que d'« être » et d'« agir » en tant que professionnel. Selon les auteurs, cette prescription sous-tend le développement d'habitudes d'esprit particulières, d'une mentalité et d'une identité professionnelles, ainsi que l'ordre moral typique à la profession en question. À travers divers processus de formation, les étudiants devraient donc être amenés à comprendre (1) les défis éthiques et sociaux du champ professionnel auquel ils aspirent, de même que (2) leurs obligations à l'égard de leurs clients et de la société.

De leur côté, Bourdoncle et Lessard (2003) mettent en lumière plusieurs caractéristiques particulières qui sont partagées par les diverses formations professionnelles qu'ils ont analysées (médecine, gestion, éducation). D'abord, les auteurs rappellent que ces FPU reposent sur des bases de connaissances dont la construction et l'organisation se font non pas en fonction de principes disciplinaires, mais plutôt à partir de dimensions jugées essentielles dans l'acte professionnel. De plus, et en lien avec la caractéristique précédente, celles-ci proposent des curricula qui vont au-delà de la transmission de connaissances et la couverture systémique d'un champ de connaissances. En lieu et place, elles cherchent à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont, selon les termes des auteurs, « *constitutifs de la professionnalité et de l'identité du groupe professionnel* » (p.172). Pour ce faire, les FPU s'appuient notamment sur l'approche par compétences et l'apprentissage par problèmes, qui combinent à la fois « *un fort investissement cognitif et une pensée stratégique* » (p.172). Les auteurs soulignent également que ces formations accordent une place importante aux activités dites « alternées » et aux stages, éléments qui mènent souvent à l'institutionnalisation de lieux d'interface entre formation/pratique, tels que les hôpitaux universitaires et les écoles associées. Celles-ci proposent aussi des modalités fonctionnelles visant l'intégration et la socialisation de leurs étudiants à la profession. Finalement, ces FPU proposent une variété de méthodes pédagogiques (étude de cas, simulation, vidéo-formation, analyse de pratiques, apprentissage coopératif), qui permettent

la « *prise en compte de la singularité des situations et l'unicité des acteurs concernés* » (p.172).

3.3 Les formations professionnelles universitaires et leur « environnement »

Si elle est à la source de leurs caractéristiques particulières, la dualité des FPU décrite précédemment n'est cependant pas sans poser de défis aux unités qui en ont la responsabilité. En effet, la dualité des FPU signifie que ces dernières sont à la fois contraintes et stimulées par diverses pressions qui cherchent à en influencer formes et finalités. À l'interne, ces pressions sont notamment portées par les différentes conceptions universitaires (libérale, de recherche, de service) qui s'y entremêlent et s'y entrechoquent (Lessard et Bourdoncle, 2002). À l'externe, elles sont véhiculées par un ensemble de « partenaires » influents (c.-à-d. gouvernements, associations professionnelles, employeurs) (Bourdoncle et Lessard, 2003). À cet effet, Karseth et Solbrekke (2006, p.150) mentionnent:

> [b]eing situated in a university context places graduate professional education in the tension of a dual influence of the professions and the academy. Professions directly and indirectly influence formal education and its curriculum and assessment systems through requirements of licensing and certification of graduate students […]. At the same time, professional programmes are subject to the standards of the academy. In this sense, professional education is a bridging institution with one foot in the academy and one foot in the world of practice.

Par ailleurs, ces pressions internes et externes peuvent parfois révéler des logiques dont le caractère est contradictoire :

> [p]rofessional education programmes therefore are considered to balance between these two influencing powers, and fields of interest. At times, their interests may coalesce, while on other occasions, they may diverge, thus increasing tensions (Karseth et Solbrekke, 2006, p.150).

Le caractère contradictoire de ces pressions s'observe d'ailleurs dans les critiques qui sont généralement adressées aux FPU. Ainsi, comme le relève Grubb et Lazerson

(2005), d'un côté on accuse ces formations d'être obnubilées par les aspects techniques de la profession, et de l'autre, d'ignorer les aspects professionnels au profit de la recherche et des cours théoriques. Or, ces critiques contradictoires ne sont pas le fait d'un seul champ de formation professionnelle universitaire, mais se retrouveraient, selon l'analyse de ces auteurs, dans plusieurs champs distincts (médecine, nursing, sciences infirmières, gestion, éducation).

Cependant, ces descriptions de la dualité des formations professionnelles universitaires, souvent déchirées entre des pressions internes et externes, peuvent apparaître simplistes. En effet, des travaux portant sur l'environnement des formations professionnelles présentent un portrait plus complexe qu'une simple binarité interne-externe, comme le montre le cadre conceptuel proposé par Stark, Lowther, Hagerty et Orczyk (1986). Ce cadre, nettement inspiré du modèle systémique, attire l'attention sur quatre éléments distincts: l'environnement, le processus éducatif, les résultats et la boucle de rétroaction. Pour les auteurs, l'« environnement » d'un programme de préparation professionnelle universitaire est le produit en évolution de trois sources d'influences distinctes: les influences externes, les influences intraorganisationnelles et les influences internes.

Par influences « externes », les auteurs réfèrent aux facteurs qui proviennent de l'extérieur et qui influencent le programme. Y sont distinguées les influences sociétales et les influences de la communauté professionnelle. Les influences sociétales comprennent le système de rémunération, le marché de l'emploi pour les diplômés, les médias, les politiques gouvernementales, le financement et les autorisations d'exercice. Pour leur part, les caractéristiques de la communauté professionnelles comprennent : la base de connaissances, la relation avec le client, l'environnement de pratique, l'autonomie professionnelle, les standards et l'accréditation, le contrôle du marché, l'éthique, les publications et l'engagement des diplômés.

De leur côté, les influences « intraorganisationnelles » réfèrent, selon ces auteurs, à l'influence de l'université, de la faculté et du département dans lesquels s'insère le

programme. Cela comprend leur mission, l'importance accordée au programme, ses relations avec les autres programmes, le soutien financier et technologique qui lui est accordé et les modèles de gouvernance.

Les influences « internes » réfèrent, selon les auteurs, à l'influence des différentes composantes du programme lui-même. Les auteurs y identifient plusieurs catégories d'influences. D'abord, celles issues de la mission, des ressources humaines et de l'organisation. Cela comprend l'origine et la composition du corps professoral, l'idéologie et la mission, et les mécanismes d'évaluation du corps professoral. Ensuite, celles issues de la structure du programme : parmi celles-ci les auteurs notent la spécialisation, les exigences temporelles, les mécanismes d'évaluation des étudiants, la composition de la population étudiante, les exigences d'admission, le ratio étudiants/enseignants, les mécanismes d'évaluation de programme. Ces influences internes comprennent également les tensions curriculaires, parmi lesquelles les auteurs notent les méthodes d'enseignement, l'équilibre entre la pratique et la théorie, les cours qui en composent le cœur, les études qui appuient le programme, la séquence des cours, et l'évaluation qui en est faite. À cela, les auteurs ajoutent la présence de formation continue.

4. Comment les FPU réagissent-elles aux pressions multiples?

Comme le montrent les sections précédentes, les écrits disponibles témoignent relativement bien du phénomène de professionnalisation que connaissent les universités occidentales et, ce faisant, de la place accrue qu'y prennent les FPU et des critiques qui en découlent. Ils identifient également fort bien les caractéristiques particulières que présentent ces formations dont, notamment, la multiplicité des pressions qui proviennent de leur environnement, de même que l'importance de ces pressions dans leur développement et leur évolution. À ce sujet, les écrits soulignent aussi le caractère contradictoire de ces pressions, voire des situations paradoxales auxquelles sont confrontées les unités responsables de FPU qui doivent y faire face. Toutefois, les écrits nous instruisent moins bien sur les stratégies qui sont mises en œuvre par ces unités afin de maintenir la légitimité

de ces FPU devant cette pluralité de pressions, pouvant parfois s'avérer contradictoires. Dans un tel contexte, émerge donc la question de recherche suivante, qui a guidé cette thèse:

> ***Comment les unités universitaires responsables de formations professionnelles réagissent-elles aux pressions multiples provenant de leur environnement?***

5. Mieux comprendre les relations entre les FPU et leur environnement

Afin de répondre à la question de recherche soulevée, cette thèse a fait appel à différents concepts issus de l'approche institutionnelle qui s'est développée en théorie des organisations en vue de décrire et analyser l'évolution :

1. des pressions environnementales, et plus particulièrement des pressions « institutionnelles », vécues par des unités universitaires dans un champ de formation professionnelle donné, soit la formation des directions d'établissement scolaire au Québec;
2. des « stratégies » mises en œuvre par ces unités universitaires responsables de ces formations en réponse à ces pressions.

6. Un cas éclairant, la formation des directions d'établissement scolaire au Québec

L'évolution récente de la FPU destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec (DES) offre un cas particulièrement intéressant pour étudier la problématique soulevée.

6.1 Une formation en restructuration à l'échelle internationale

À l'échelle internationale, les FPU destinées aux DES font l'objet d'intenses réflexions depuis plusieurs années déjà, et, dans plusieurs pays, d'importantes transformations leur sont apportées (Grogan, Bredeson, Sherman, Preis et Beaty, 2009;

Hallinger, 2003; Huber, 2003, 2004 et 2010; Huber et West, 2002; Lumby, Bryant, Bush et Bjork, 2009; Murphy, 2006; Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Plusieurs raisons motivent cet état de fait, dont :

- Les réformes qui, dans plusieurs pays, affectent tant les aspects pédagogiques qu'organisationnels des systèmes éducatifs (Grogan, Bredeson, Sherman, Preis et Beaty, 2009; Smylie, Bennet, Konkrol et Fendt, 2005);
- Les rôles accrus et plus complexes attendus des DES, dont l'impact du *leadership* sur la réussite éducative a été mis en lumière par la recherche sur l'amélioration et l'efficacité des écoles et est au cœur du discours politique qui accompagnent les réformes (Grogan, Bredeson, Sherman, Preis et Beaty, 2009; Huber, 2004; Smylie, Bennet, Konkrol et Fendt, 2005);
- Le renouvellement important et la pénurie de candidatures qualifiées (Jacobson, 2005; Smylie, Bennet, Konkrol et Fendt, 2005);
- L'absence de programmes de formation formels dans certains cas, et les critiques adressées aux programmes de formation déjà en place (Grogan, Bredeson, Sherman, Preis et Beaty, 2009; Halliger, 2003; Murphy, 2006).

Tous ces facteurs participent à l'implantation de programmes de formation dans les pays où ceux-ci étaient inexistants, de même qu'aux réformes importantes des programmes en place, dans les pays où ceux-ci existaient déjà (Hallinger, 2003).

6.2 Le cas « québécois »

Au Québec, où, suivant une tradition nord-américaine en la matière, cette formation s'est « universitarisée » depuis plusieurs décennies déjà (Barnabé et Toussaint, 2002; Brassard, 2000), les unités universitaires responsables de celle-ci sont appelées à la transformer au regard de changements importants que connaît actuellement le système éducatif québécois (Fortin et Gélinas, 1999). Bien que le champ de la formation des DES ne soient pas aussi structuré qu'aux États-Unis, où d'importants acteurs nationaux font sentir leur présence (États, organismes accréditeurs, associations professionnelles,

associations universitaires, etc.), il demeure que plusieurs organisations « provinciales » y interviennent. Ce champ, et les organisations qui le composent, sont porteurs de « logiques » (Pelletier (1999) parle de « paradigmes », Fortin et Gélinas (1999) de « perspectives », Brassard (2004) de « philosophies ») diversifiées et parfois contradictoires qui cherchent à déterminer formes, contenus, outils et finalités de cette formation. À cet effet, et comme le souligne Brassard (2004), le maintien du caractère à la fois « universitaire » et « professionnel » de cette formation, garant de sa légitimité, n'est pas sans poser de difficultés.

7. Pertinence scientifique et sociale du problème

Au plan scientifique, l'étude de ce problème, à travers le cas de la formation des DES au Québec, apporte une contribution aux champs de l'enseignement supérieur (1), de l'administration de l'éducation (2) et de l'étude des organisations (3), et ce, en offrant un portrait empirique:

1) qui améliore notre compréhension des relations entre les FPU et leur environnement, en mettant en lumière les stratégies mises en œuvre par les unités universitiares responsables de FPU devant ces pressions multiples et parfois contradictoires;
2) qui améliore notre compréhension de l'évolution récente du champ de la formation universitaire québécoise destinée aux DES;
3) qui permet d'explorer certaines avancées théoriques issues de l'approche institutionnelle.

Au plan social, l'étude de ce problème permet d'éclairer, à partir de données empiriques, un débat sociétal sur la professionnalisation des formations universitaires, qui s'articule aujourd'hui surtout sur des bases idéologiques. Plus pragmatiquement, elle permet également d'éclairer les responsables universitaires dans leur prise de décisions à l'égard de l'évolution et du développement des FPU qu'offrent les universités.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

Introduction

La problématique soulevée dans le chapitre précédent et le problème de recherche qui en découle interpellent notre compréhension des relations entre les organisations, ici les unités universitaires responsables de formations professionnelles, et leur environnement, qu'il soit interne ou externe. Or, les relations entre les organisations et leur environnement constituent une des principales thématiques abordées en étude des organisations depuis la deuxième moitié du 20e siècle. À cet effet, plusieurs approches théoriques ont été développées afin d'analyser ces relations dont plusieurs ont été utilisées, voire développées, pour analyser ces relations au sein d'organisations éducatives, dont les universités. La première partie de ce cadre théorique présente sommairement ces diverses approches.

L'approche institutionnelle, et plus particulièrement le « néo » institutionnalisme, est l'une des principales approches développées au cours de cette période. Trouvant racines au sein de diverses disciplines (économie, science politique, sociologie et étude des organisations), cette approche s'intéresse à la manière dont les organisations et les pratiques qui y ont cours sont influencées par leur environnement « institutionnel », en mettant un accent particulier sur les questions de légitimité. Cette approche s'avère donc spécialement intéressante au regard du questionnement général qui guide cette thèse. La deuxième partie de ce chapitre présente, de manière plus détaillée, le développement et l'évolution de cette approche en sociologie et en étude des organisations. Cette deuxième partie du chapitre met également en lumière comment l'approche institutionnelle a été et est toujours utilisée dans la recherche en éducation et, plus spécifiquement, dans la recherche en enseignement supérieur, sur la formation professionnelle universitaire et sur la formation des DES.

Cette analyse de l'évolution de l'approche institutionnelle et de son utilisation dans le champ de l'éducation et de l'enseignement supérieur a permis de mettre à jour plusieurs

Rapport-Gratuit.com

concepts dont certains, à la lumière du questionnement général qui découle de la problématique soulevée précédemment, s'avèrent d'un intérêt particulier pour cette thèse. Ces concepts, de même que quelques études les ayant utilisés dans des contextes similaires à l'étude proposée, sont décrits dans la troisième section de ce chapitre.

À partir de ces concepts, des objectifs spécifiques de recherche ont été dérivés afin d'encadrer les travaux de collecte et d'analyse de données qui ont servi de fondements à l'étude de cas déployée dans le cadre de cette thèse. Ces éléments sont présentés dans la quatrième et dernière partie de ce cadre théorique.

1. Les organisations et leur « environnement »

Une des principales transformations ayant marqué l'étude des organisations est sans contredit l'émergence, à partir de la fin des années cinquante, des approches dites à « système ouvert ». Scott (2004) rappelle que celles-ci tirent leur origine des approches systémiques qui ont été développées par des chercheurs interdisciplinaires voulant dégager les éléments communs entre des systèmes variés, allant de la cellule au système solaire, et dont les travaux de von Bertallanfy (1956) sont probablement le meilleur exemple. Selon Scott, la « révolution » systémique a eu un impact important dans les sciences sociales, et particulièrement dans le champ de l'étude des organisations. Ainsi, avant le développement des approches dites à « système ouvert », les chercheurs en étude des organisations s'intéressaient principalement aux acteurs et aux processus à l'intérieur des organisations, et peu d'attention était portée à l'environnement, sinon que pour souligner que celui-ci pouvait être source de problèmes. Or, toujours selon Scott (2004), le dernier quart du 20^{e} siècle en étude des organisations a été marqué par le développement de ces approches qui ont généré une prise de conscience croissante (1) des multiples et diverses manières par lesquelles l'environnement interagit avec les organisations et (2) des manières par lesquelles, en retour, les organisations peuvent affecter d'autres processus et systèmes sociétaux vitaux.

1.1 Quelques approches dites à « système ouvert »

Scott (2004) identifie une demi-douzaine d'approches qui ont émergé dans le cadre de cette transformation du champ de la sociologie des organisations. Celles-ci sont présentées à la Figure 1 et sont décrites, sommairement, dans les paragraphes qui suivent.

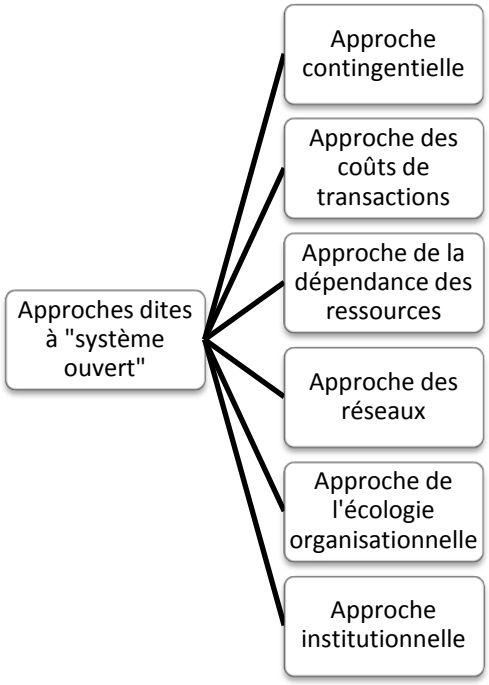

Figure 1. Les approches dites à « système ouvert » (Scott, 2004)

Selon Scott (2004), l'*approche contingentielle* est la première à émerger de cette mouvance. Cette approche, qui est issue des travaux de Woodward (1958), de Laurence et Lorsch (1967) et de Galbraith (1973), soutient que toutes les organisations dépendent de leur environnement puisque c'est de ce dernier dont elles tirent les ressources et l'information technique dont elles ont besoin pour survivre. Cependant, les environnements varient, et ce, tant au plan de leur complexité que de leur incertitude. Conséquemment, la structure des organisations devrait différer au regard de ces variations. S'intéressant surtout aux environnements dits « techniques », cette approche soutient que les organisations dont les structures sont les mieux adaptées à leur environnement spécifique devraient être les plus performantes. Scott (2004) souligne que cette approche demeure une des plus

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

influentes dans le champ de l'étude des organisations et pose l'hypothèse que cette popularité est sans doute issue du fait qu'elle donne aux praticiens des leviers afin d'améliorer la performance de leur organisation.

Une deuxième approche, l'*approche des coûts de transaction*, s'est construite sur l'idée économique que toutes les transactions (c.-à-d. les échanges de biens et de services) sont coûteuses, mais que certaines sont plus coûteuses que d'autres. Issue des travaux de Williamson (1975 et 1985; eux-mêmes construits sur les travaux de Coase, 1937), cette approche soutient que les organisations émergent afin de gérer les coûts de transaction que les marchés parviennent difficilement à gérer. Ainsi, selon cette approche, les transactions qui sont relativement incertaines et complexes appellent des mécanismes de gouvernance plus élaborés afin d'assurer une certaine sécurité aux parties impliquées. L'organisation, qui aligne les intérêts et crée des systèmes de contrôle décourageant les comportements opportunistes, est l'un de ces mécanismes. Par conséquent, les structures organisationnelles varient selon le type de transactions qui y sont gérées, expliquant ainsi la diversité des organisations.

Une troisième approche, l'*approche de la dépendance des ressources* est issue des travaux de Pfeffer et Salancik (1978). Cette approche met également l'accent sur l'adaptation à l'environnement, mais il s'agit ici d'un environnement qui comprend à la fois des dimensions économiques et politiques. En fait, selon cette approche, les organisations doivent échanger des ressources pour survivre. Cependant, s'ils s'avèrent déséquilibrés, ces échanges peuvent entraîner des différences de pouvoir. Dans cette perspective, les gestionnaires doivent non seulement gérer leurs structures mais également leur environnement, en réduisant les dépendances et en cherchant les avantages de pouvoir.

Durant les années 1970 et 1980, une quatrième approche, l'*approche des réseaux*, s'est développée en étude des organisations. Scott (2004) explique que selon cette approche, la situation d'une organisation dans un réseau de relations de même que la structure de ce réseau, ont un impact sur le comportement et les résultats de cette organisation. Parce qu'elle met l'accent sur les aspects relationnels de l'environnement, le

développement de cette approche a également permis l'étude des liens de dépendance de ressources (voir paragraphe précédent).

C'est également à ce moment que l'*approche de l'écologie organisationnelle* s'est développée. Ainsi, construisant sur les travaux d'écologie communautaire de Hawley (1950), Hannan et Freeman (1977) avancent l'idée que les théories précédentes ont surestimé la capacité de changement des organisations prises individuellement. En fait, selon ces chercheurs, les chercheurs qui s'intéressent au changement devraient plutôt porter leur attention aux populations d'organisations (c.-à-d. aux organisations d'un même type). En effet, selon l'approche qu'ils ont développée, les changements fondamentaux impliquent le remplacement d'une population d'organisations par une autre. Leur travail s'est donc intéressé aux dynamiques des populations organisationnelles, et à la manière dont de nouveaux types d'organisation apparaissent, croissent et périclitent sur de longues périodes de temps.

Finalement, Scott (2004) rappelle que, toujours à la même période, apparaît aussi l'*approche institutionnelle*, qui, pour sa part, met l'accent sur les aspects culturels des environnements. Ainsi, construisant sur les travaux de Berger et Luckmann (1967), les travaux des « institutionnalistes » soutiennent que l'environnement « technique » ne doit pas être le seul à être pris en considération. Cette approche pointe vers l'importance de l'environnement « institutionnel » des organisations, composé d'éléments régulateurs, normatifs et culturels-cognitifs, qui en définissent l'adéquation sociale, et donc, la légitimité. Or, si les travaux des premiers institutionnalistes, tels que ceux de Selznick (1949) et Parsons (1960), ont mis l'accent sur les aspects régulateurs et normatifs de cet environnement institutionnel, Scott (2004) souligne que les travaux des « néo » institutionnalistes, comme ceux de Meyer et Rowan (1977), de DiMaggio et Powell (1983) et de Meyer et Scott (1983), ont plutôt cherché à mettre en lumière les éléments symboliques (schémas, typifications et scripts), qui jouent également un rôle important dans le modelage de la structure et du comportement des organisations.

Scott (2004) souligne qu'en se développant successivement entre les années 1960 et 1980, ces approches ont permis de reconnaître la richesse de l'environnement et son importance pour les structures et les processus organisationnels.

1.2 Les approches dites à « système ouvert » et l'étude des organisations éducatives

Le développement des approches dites à « système ouvert » a eu un impact important dans les travaux portant sur les organisations éducatives. Ainsi, comme le rapportent Ogawa, Crowson et Goldring (1999, p.278) :

> *In our century's second half, significant new understandings of schools as organizations (for example their permeability and vulnerability, as well as their many buffers, resource dependencies, and politics) arouse out of an open system's understanding of education's increasingly complex milieu.*

Or, le champ de l'enseignement supérieur n'y a pas échappé puisque ces perspectives ont rapidement été adoptées par les chercheurs y évoluant. À cet effet, Peterson (2007, p.150) souligne :

> *In the late 1960s, scholars of organizational behavior had begun adopting an open-systems, as opposed to a closed-system, perspective in their study of organizations. After 1970, higher education scholars were to adopt that perspective as well in their organizational approaches to studying higher education. As we begin the twenty-first century, few would question that change in the environment is still ubiquitous and that institutions are still being reshaped by or adapting to those external forces.*

De même, dans son analyse des approches utilisées pour étudier les politiques de l'enseignement supérieur, Bastedo (2007a, p.299) mentionne que :

> *To understand more fully higher education as an organization, we must first consider the university as an open system. An open-system approach acknowledges that organizations are embedded in multiple environments, both technical and institutional, to which the organization must respond […].*

Parmi ces approches, l'*approche institutionnelle* a été et est toujours parmi celles qui ont le plus d'impact dans les travaux sur les organisations éducatives, que ce soit dans l'enseignement de base ou dans l'enseignement supérieur. En effet, les organisations éducatives évoluant dans des environnements fortement « institutionnalisés », il n'est pas étonnant que certains des pionniers de cette approche (Meyer et Rowan, 1978; Meyer, Scott et Deal, 1983) ont trouvé là un terreau fertile pour leurs travaux, et que, suivant l'évolution de ce secteur, elle s'y renouvelle toujours (voir, notamment, Burch, 2007; Meyer et Rowan, 2006).

2. L'approche « institutionnelle »

Comme le montre l'excellent historique de Scott (2001, 2008b), l'approche institutionnelle a des racines et des ramifications au sein de plusieurs disciplines des sciences sociales (économie, science politique, sociologie, étude des organisations). La présente section s'attardera à l'évolution de cette approche, et plus spécifiquement au « néo » institutionnalisme, qui s'est d'abord développée en sociologie des organisations, et dont le développement s'est poursuivi dans le champ multidisciplinaire de l'étude des organisations.

2.1 Origines de l'approche institutionnelle et idées fondatrices

Construisant sur les travaux de premiers « institutionnalistes » s'étant intéressé aux rapport entre les organisations et les institutions (i.e. Merton, Selznik et Parsons), l'approche institutionnelle, et plus particulièrement le « néo » institutionnalisme, également connu aujourd'hui sous le nom d'« institutionnalisme organisationnel » (Greenwood, Oliver, Sahlin et Suddaby, 2008), s'est développé en sociologie des organisations en réaction aux divers modèles dits « rationnels » prévalant à l'époque et qui présentaient les organisations comme des acteurs rationnels répondant à des circonstances situationnelles.

Les idées maîtresses de cette approche ont été développées au sein de quelques textes fondateurs qui ont été produits à la fin des années 1970 et au début des années 1980

(Meyer et Rowan, 1977; Zucker, 1977; DiMaggio et Powell, 1983). Greenwwood, Oliver, Sahlin et Suddaby (2008) synthétisent ces idées maîtresses en cinq propositions principales :

1. Les organisations sont influencées par leur contexte institutionnel. Le contexte institutionnel est composé de « mythes » rationalisés concernant les conduites appropriées;
2. Les pressions institutionnelles affectent toutes les organisations, mais particulièrement celles qui ont une technologie diffuse ou celles dont il est difficile d'évaluer l'*output*;
3. Les organisations deviennent « isomorphes » à leur contexte institutionnel afin de s'assurer une approbation sociale (légitimité), leur fournissant des avantages de survie;
4. Parce que la conformité aux pressions institutionnelles peut être contraire aux diktats de l'efficacité, cette conformité peut s'avérer cérémonielle, les structures « symboliques » de l'organisation pouvant être « découplées » du cœur technique de cette dernière;
5. Les pratiques « institutionnalisées » sont habituellement tenues pour acquis, largement acceptées et résistantes au changement.

2.2 Évolution de l'approche institutionnelle

Si elles ont fortement imprégné le développement de l'approche institutionnelle, les idées maîtresses de ces travaux fondateurs présentaient d'importantes lacunes qui ont entrainé des critiques de l'approche. Ainsi, depuis son émergence à la fin des années 1970, et face aux critiques qui l'ont accompagnée, l'approche institutionnelle a beaucoup évolué, passant de son adolescence à une certaine maturité, comme l'a souligné, de manière imagée, l'un de ses plus intéressés observateurs (Scott, 1987, 2008a). En fait, Scott (2008a et b) distingue sept tendances fortes concernant l'évolution de cette approche. Ces tendances sont sommairement présentées dans les sous-sections qui suivent.

2.2.1 Une conceptualisation plus serrée

Scott (2008a) rappelle le caractère historique de l'intérêt pour les institutions, les premières conceptualisations, datant du début du 19e siècle, étant plutôt centrées sur la manière dont les coutumes et l'histoire contraignent les choix et cimentent l'ordre social. De leur côté, les travaux plus récents mettent davantage en valeur l'importance des systèmes symboliques qui guideraient le comportement. À cet effet, l'auteur rappelle que sont apparues dans les écrits scientifiques des distinctions entre « ancien » et « nouvel » ou « néo » institutionnalisme, distinctions que l'auteur juge non fécondes. Pour Scott, l'essentiel dans l'approche institutionnelle, qu'elle soit ancienne ou nouvelle, c'est sa préoccupation pour la stabilité sociale. Ainsi, l'approche institutionnelle porte une attention particulière aux processus de reproduction sociale.

À cet effet, Scott souligne que DiMaggio et Powell (1983) ont été parmi les premiers à dégager ces processus qui, selon leur typologie, peuvent être « coercitifs », « normatifs » et « mimétiques ». L'auteur mentionne qu'à travers ses propres travaux (1995; 2005), il a raffiné cette typologie en dégageant les trois « ingrédients » qui sous-tendent l'ordre institutionnel : les éléments « régulateurs », « normatifs » et « culturels-cognitifs ». Les premiers reposent sur l'établissement de règles, le contrôle et les sanctions. Les seconds reposent plutôt sur les prescriptions, évaluations et obligations. Finalement, les derniers reposent sur les conceptions partagées qui forment la réalité sociale et les cadres à travers lesquels cette réalité est construite. Ces éléments distincts génèrent, selon Scott, des ordres institutionnels variés qui diffèrent au plan des motivations, des logiques d'action, des mécanismes et des indicateurs utilisés. Ainsi, il y a une grande différence entre le fait de se soumettre pour éviter une punition, parce que l'on se sent moralement obligé de le faire, ou parce que l'on ne peut concevoir d'autres manières d'agir. Pour Scott, les institutions sont faites de différentes combinaisons de ces éléments institutionnels, qui varient entre eux et dans le temps. Dans cette perspective, le travail de l'« institutionnaliste » consiste à dégager (1) quels sont les éléments institutionnels qui sont

en jeu dans un contexte donné et (2) la mesure dans laquelle ces différents éléments se renforcent ou se nuisent les uns les autres.

Scott fait également remarquer que les éléments institutionnels opèrent à plusieurs échelles, allant des petits systèmes interpersonnels aux grands ensembles transnationaux. Ainsi, peu importe l'échelle, les organisations sont traversées par plusieurs éléments institutionnels (règles, normes, significations), certains étant forgés par une interaction continuelle et d'autres étant empruntés à l'environnement. L'approche institutionnelle a donc cherché à montrer comment ces différentes structures et processus institutionnels moulent les organisations, les « populations » organisationnelles et les « champs » organisationnels. Ce faisant, elle a mis en lumière le fait que, bien que « symboliques », les éléments institutionnels sont fort importants puisqu'ils fournissent les schémas cognitifs, les guides normatifs et les règles qui viennent à la fois contraindre et dynamiser le comportement social. Émergeant des interactions, ces règles, normes et significations sont à la fois préservées et modifiées par le comportement des acteurs sociaux.

2.2.2 D'une perspective déterministe vers une perspective interactive

Scott (2008a) rappelle aussi que les premières discussions ayant porté sur les environnements institutionnels, dont les travaux fondateurs de Meyer et Rowan (1977), présentaient ces derniers comme des contextes qui imposent des exigences ou qui contraignent les organisations. On s'y préoccupait surtout des « effets institutionnels », ce qui sous-tendait, selon l'auteur, une perspective *top-down* et donc déterministe. Selon cette perspective, les organisations qui opéraient dans un contexte donné devaient, si elles voulaient réussir, se conformer aux *diktats* de leur environnement institutionnel. Dans ces premiers travaux, il était tenu pour acquis que les environnements institutionnels étaient uniformes et imposaient des exigences homogènes à des organisations passives.

Scott insiste cependant sur le fait que cette vision s'est rapidement transformée et raffinée. Ainsi, ces pressions « homogénéisantes » ont d'abord été reconnues comme étant plus fortes au sein de « champs organisationnels » ou de « secteurs » délimités. Proposé par

DiMaggio et Powell (1983), et emprunté aux travaux de Bourdieu (1971), le concept de « champ organisationnel » met l'emphase sur les éléments de relations et de réseau. De son côté, le concept de « secteur », proposé par Meyer et Scott (1983), a plutôt été emprunté au champ de l'analyse des politiques publiques, où a été notée la tendance vers la « sectorialisation », avec des politiques, programmes et agences se limitant de plus en plus à des domaines fonctionnels spécialisés.

Scott rappelle également que les institutionnalistes ont rapidement constaté que plusieurs de ces champs étaient fragmentés et conflictuels, et qu'ils contenaient des exigences et des prescriptions qui entraient en compétition les unes avec les autres. Nombre d'études subséquentes ont, selon l'auteur, démontré que cette situation augmentait la complexité administrative, accroissait le « découplage » entre les structures et les activités des organisations, minait la stabilité de ces dernières, produisait des structures hybrides et minait la légitimité organisationnelle.

Bref, si les travaux fondateurs ont permis de mettre en lumière l'influence de l'environnement institutionnel sur les organisations, les formulations initiales en surévaluaient l'unité, la cohérence et l'indépendance. Après une décennie de travaux, des corrections et raffinements ont été apportés, qui ont mis en lumière la variété, la complexité et, dans certains cas, les conflits et l'ambiguïté présents dans ces systèmes prescriptifs. Ces développements ont permis, selon Scott, de reconnaître la possibilité, pour les acteurs, individuels et organisationnels, de faire preuve d'agence et ce faisant, de procéder à certains choix stratégiques.

Scott mentionne que c'est DiMaggio (1988), dans un essai portant sur l'intérêt et l'agence dans l'approche institutionnelle, qui a poussé dans cette direction. Dans cet essai, DiMaggio a incité les chercheurs institutionnalistes à s'intéresser davantage au processus d'institutionnalisation, qui est, selon l'auteur, un produit des efforts politiques d'acteurs cherchant à en arriver à leurs fins. Dans cette perspective « agentielle », le succès d'un projet d'institutionnalisation dépend du pouvoir relatif des acteurs qui soutiennent, s'opposent ou cherchent à influencer celui-ci.

Rapport-Gratuit.com

Scott rappelle également que cette notion d' « agence » au sein d'un contexte institutionnel a été renforcée par les travaux d'Oliver (1991), qui a combiné l'approche institutionnelle et l'approche de la dépendance des ressources afin de développer une typologie de réponses « stratégiques » que les acteurs organisationnels peuvent mettre en œuvre face aux pressions institutionnelles. Ainsi, bien que la conformité aux pressions puisse être la réponse la plus commune des organisations, Oliver a recensé dans sa typologie l'existence de plusieurs autres réponses, dont le compromis, l'évitement, le défi et la manipulation. L'auteure a également dégagé les conditions dans lesquelles ces stratégies avaient plus de chances d'émerger. Pour Scott, bien que les travaux d'Oliver aient été critiqués (voir, notamment, Goodrick et Salancik, 1996), ces derniers ont permis d'ouvrir l'approche institutionnelle, en faisant de la place pour une action plus intentionnelle et, ce faisant, ont rendu l'approche plus intéressante auprès des spécialistes et chercheurs en management.

2.2.3 De changements superficiels vers des changements appréciables

Dans leurs travaux fondateurs, Meyer et Rowan (1977) ont insisté sur le fait que les organisations répondaient aux pressions institutionnelles par une « conformité cérémonielle » : d'un côté elles sont poussées à des changements de « structure », en réponse aux pressions institutionnelles, mais de l'autre, elles procèdent à un découplage avec leurs véritables pratiques, qui doivent prendre en compte les circonstances locales et les réalités pragmatiques. Selon Scott (2008a), des travaux subséquents (voir, notamment, Westphal et Zajac, 1994 et 1998), qui se sont penchés sur la manière dont les organisations répondaient aux pressions institutionnelles, ont rapidement démontré que ce « découplage » n'était pas une norme, et que le type et l'étendue de la conformité aux pressions institutionnelles variaient selon les organisations. D'autres travaux (voir, notamment, les travaux d'Edelman, 1992) ont également démontré que certains changements effectués en réaction à des pressions institutionnelles pouvaient d'abord apparaître superficiels, puis prendre de l'ampleur avec le temps.

2.2.4 De suppositions vers des preuves

Pour Scott (2008a), les premiers travaux des « néo » institutionnalistes ne faisaient que « présumer » de l'existence des effets institutionnels. Selon l'auteur, cette présupposition découlait d'études s'intéressant à l'uniformité croissante des structures organisationnelles. Cependant, l'auteur soutient que rares étaient les données qui venaient véritablement appuyer cette hypothèse. Scott insiste toutefois sur le fait que cette situation a évolué et que de nouveaux outils ont récemment été utilisés afin de mettre en lumière les changements dans les systèmes de règles, de normes et de croyances. Ainsi, des indicateurs ont été développés pour débusquer les traces de ces changements dans le contenu des médias, les programmes de formation, les logiques sociales, les enregistrements, les certifications et les accréditations et, finalement, à travers les législations et l'action des agences gouvernementales. Ces travaux témoignent, selon Scott, de l'émergence d'un courant de recherche institutionnelle que Ventresca et Mohr (2002) ont surnommé la « nouvelle archivistique ».

2.2.5 De l'organisation vers le « champ organisationnel »

Scott (2008a) rappelle que les premiers travaux institutionnalistes étaient plus souvent qu'autrement centrés sur les organisations, tentant d'y déceler les effets de contraintes normatives sur leurs structures, formelles et informelles. Cependant, le développement du « néo » institutionnalisme sociologique a poussé les travaux vers le « champ organisationnel », que l'auteur définit comme étant « un ensemble interdépendant de populations d'organisations participant à un même sous-système culturel et social » (2008a, p.434, trad. libre). L'attention n'y était plus centrée sur « les organisations dans des environnements », mais plutôt sur « l'organisation de l'environnement », où les organisations jouent un rôle primordial. Scott souligne que les champs organisationnels jouent divers rôles dans l'approche institutionnelle. Ce sont des lieux où émergent des variables indépendantes qui façonnent les formes organisationnelles; ils peuvent également servir de systèmes intermédiaires de médiation entre les organisations et des forces sociales plus larges; et, finalement, ils peuvent être analysés comme des variables dépendantes,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

lorsque vient le temps d'en expliquer les caractéristiques. Scott soutient également (2008a) que les travaux les plus intéressants ayant été produits aux cours des dernières années sont ceux qui se préoccupent de l'interdépendance et de l'interaction entre les acteurs et les forces à divers niveaux (individuel, organisationnel, populationnel et au niveau du champ).

2.2.6 D'une non-rationnalité vers une rationalité enchâssée dans des cadres institutionnels

Les travaux fondateurs de Meyer et Rowan (1977) ont posé un conflit entre les exigences des environnements institutionnels et celles imposées par le marché, qui récompense l'efficacité. Scott (2008a) souligne que cette opposition a été renforcée par les travaux de DiMaggio et Powell (1983) qui ont distingué les pressions de conformité basées sur des processus de compétition, de celles basées sur des processus institutionnels, ces dernières ne rendant pas nécessairement les organisations plus « efficaces ». Or, pour Scott, ces idées fondatrices auraient pu cantonner l'approche institutionnelle à l'analyse des organisations socialement légitimes mais inefficaces. Cela s'est avéré dans les premiers travaux, qui se sont surtout intéressés aux organisations que l'auteur qualifie de « molles » : écoles, agences publiques et organisations à but non lucratif.

Scott mentionne que c'est dans le but de ne pas condamner l'approche institutionnelle à l'analyse des facettes non rationnelles des organisations de type « marché », ou à l'analyse d'organisations à l'abri des forces de la compétition que Meyer et lui (1983; 1991) ont postulé que toutes les organisations fonctionnaient dans des environnements à la fois technique et institutionnel, mais que les pressions posées par chacun de ces environnements variaient selon les types d'organisations. Selon la typologie qu'ils ont développée, il y aurait donc des organisations qui opèrent dans des environnements présentant (1) des exigences techniques *et* institutionnelles fortes, comme les banques et les hôpitaux; (2) des exigences institutionnelles fortes, mais faibles au plan technique, comme les écoles et les hôpitaux psychiatriques; (3) des exigences techniques fortes, mais faibles au plan institutionnel, comme les manufactures; et, finalement, (4) des exigences faibles tant au plan technique qu'institutionnel, comme les centres de

conditionnement physique ou les garderies. S'il considère leur typologie utile, Scott insiste sur le fait qu'elle sous-estime tout de même le rôle des processus institutionnels dans la définition et la constitution des arrangements économiques et techniques. Scott fait remarquer que d'autres chercheurs, poussés notamment par un appel de Powell (1991), vont se pencher sur la question (voir, notamment, Orrù, Biggart et Hamilton, 1991; Withley, 1992a et b). Leurs travaux vont chercher à mettre en lumière les règles, normes et croyances se trouvant à la base de *tous* les systèmes sociaux stables, incluant les systèmes économiques. À partir de ce moment, les processus institutionnels ne seront plus seulement associés aux seuls champs où la compétition est absente, mais seront plutôt vus comme fournissant les règles et normes qui gouvernent cette compétition, ainsi que les archétypes culturels qui déterminent l'action stratégique des organisations.

2.2.7 De la stabilité vers le changement

Finalement, Scott (2008b) rappelle que si le concept d'institution marque habituellement l'idée de stabilité, cette réalité n'empêche pas que les institutions puissent changer, poussées pour ce faire par des forces exogènes ou endogènes. L'auteur souligne que dans les premières études institutionnalistes l'accent était surtout mis sur le changement « convergent », et ce, à travers des analyses de diffusion dans le temps de certains arrangements institutionnels. Scott note toutefois qu'au début des années 1990, les travaux ont commencé à s'intéresser à des situations de changement dans des environnements institutionnels conflictuels, où des forces entrent en compétition pour le contrôle. Ainsi, depuis ce temps, de nombreuses études examinent comment se construisent les arrangements institutionnels, de même que les champs organisationnels qui leur sont associés (voir, notamment, Dezalay et Garth 1996; Lounsbury, Ventresca et Hirsch, 2003). Elles sont également accompagnées d'autres études qui s'intéressent au processus de « désinstitutionalisation », et plus particulièrement au phénomène d'affaissement des institutions existantes, et à leur reconstruction graduelle en des configurations nouvelles (voir, notamment, Campbell et Pedersen, 1996; Holm, 1995; Stark, 1996; Scott, Ruef, Mendel et Caronna, 2000; Thornton, 2004; Schneiberg et Soule 2005).

2.3 L'approche institutionnelle en éducation

Tel que mentionné dans la section précédente, l'approche institutionnelle a eu et continue d'avoir, tout en s'enrichissant de nouveaux concepts, une influence importante dans le développement de la recherche sur l'évolution des organisations et des politiques éducatives (Meyer et Rowan, 2006; Burch, 2007). En effet, dans les années 1970 et 1980, des études ont mis en lumière plusieurs phénomènes dont (1) l'importance des facteurs non rationnels (i.e. mythes) dans l'évolution des organisations et des politiques éducatives, où les questions de légitimité ont souvent eu préséance sur les questions d'efficacité; (2) l'*isomorphisme*, qui poussent des organisations éducatives n'évoluant pas dans les mêmes contextes à adopter des politiques et des pratiques similaires; et, finalement, (3) le phénomène de « *loose-coupling* », qui explique pourquoi même si les organisations et politiques éducatives formelles changent, les pratiques, elles, ne changent pas nécessairement. Or, à l'aide de concepts tels les « champs organisationnels » et l' *« agence »,* les études ayant aujourd'hui recours à cette approche cherchent dorénavant à mieux expliquer le changement en éducation, et ce, dans des contextes en évolution, qui sont de moins en moins monolithiques, où les agents éducatifs se multiplient, où le marché prend une place de plus en plus importante, et où les mécanismes de reddition compte se resserrent (Meyer et Rowan, 2006; Rowan, 2006; Burch, 2007).

2.3.1 Approche institutionnelle et enseignement supérieur

Depuis l'émergence de l'approche institutionnelle, de nombreux chercheurs ont eu recours à celle-ci pour étudier différents phénomènes au sein de l'enseignement supérieur. En fait, deux types de travaux distincts peuvent être identifiés parmi les écrits publiés. D'un côté, il y a les travaux des chercheurs en sociologie ou en étude des organisations, qui utilisent les organisations d'enseignement supérieur comme « site » afin de vérifier certaines hypothèses, et dont l'objectif principal est de faire avancer la théorie institutionnelle. De l'autre, il y a les travaux de chercheurs qui « empruntent » des concepts issus de l'approche institutionnelle, et dont l'objectif principal est d'éclairer des problématiques en enseignement supérieur. Les tableaux I et II présentent sommairement

ces travaux en s'intéressant plus particulièrement aux thématiques abordées et aux concepts utilisés.

Tableau I. Synthèse de travaux publiés en étude des organisations

Auteurs	Thématiques	Concepts	Méthodes
Brint et Karabel, 1991	Changements dans le curriculum des collèges communautaires américains	Isomorphisme; Leadership institutionnel	Étude théorique
Covaleski et Dirsmith, 1988	Processus budgétaire universitaire	Leadership institutionnel	Étude de cas : Analyse documentaire; Entrevues semi-dirigées
Durand et McGuire, 2005	Expansion du rôle d'une agence d'accréditation en enseignement supérieur	Légitimité; Agence de légitimation	Étude de cas
Kraatz, 1998	Changements dans le curriculum des *liberal colleges* américains	Isomorphisme	Étude quantitative
Kraatz et Moore, 2002	Changements dans le curriculum des *liberal colleges* américains	Champ organisationnel	Étude quantitative
Kraatz et Zajac, 1996	Changements dans le curriculum des *liberal colleges* américains	Isomorphisme	Étude quantitative
Lounsbury et Pollack, 2001	*Service learning*	Champ organisationnel; Logiques institutionnelles; Entrepreneurship institutionnel	Étude de cas : Analyse documentaire; Entrevues semi-dirigées
Tolbert, 1985	Structures administratives dans les institutions d'enseignement supérieur	Isomorphisme	Étude quantitative
Thornton, 2002	Industrie de l'édition en enseignement supérieur	Logiques institutionnelles	Étude quantitative
Townley, 1997	Évaluation de la performance	Isomorphisme; Logiques institutionnelles	Étude quantitative

Tableau II. Synthèse de travaux publiés en enseignement supérieur

Auteurs	Thèmes	Concepts	Méthode
Bastedo, 2005	*Activist governing boards*	Leadership institutionnel	Étude de cas : Entrevues semi-dirigées; Analyse documentaire
Bastedo, 2007b	Innovation en enseignement supérieur	Leadership institutionnel	Étude de cas : Entrevues semi-dirigées; Analyse documentaire
Brookes et Huisman, 2009	Impact de l'espace européen d'enseignement supérieur sur le système universitaire américain	Institutionnalisation	Analyse documentaire
Bernasconi, 2006	Transformation de l'enseignement supérieur au Chili	Isomorphisme	Étude de cas :
Dima, 1998	Développement de l'enseignement supérieur privé en Roumanie	Pressions isomorphiques	Étude théorique
Gates, 1997	*University retrenchment*	Pressions isomorphiques; Champ organisationnel	Étude de cas : Analyse documentaire; Entrevues semi-dirigées
Gumport, 2002	Évolution des universités publiques américaines	Logiques institutionnelles	Étude de cas multiple : Analyse documentaire
Huisman, 1998	Différenciation et diversification dans les systèmes d'enseignement supérieur	Pressions isomorphiques	Étude théorique
McDonough, Ventresca, et Outcalt, 2000	Accessibilité à l'enseignement supérieur	Champ organisationnel	Étude théorique
Morphew et Huisman, 2002	« Dérive » académique	Pressions isomorphiques; Champ organisationnel	Étude comparative quantitative
Rakic, 2001	Convergence des politiques d'enseignement supérieur	Pressions isomorphiques	Étude comparative

2.3.2 Approche institutionnelle et FPU

Comme le montrent les tableaux I et II qui précèdent, il existe quelques travaux portant sur le phénomène de « professionnalisation » des formations universitaires qui font appel à l'approche institutionnelle comme ceux de Brint et Karabel (1991), qui portaient sur la professionnalisation des programmes de formation offerts dans les *community colleges* américains, et ceux de Kraatz et Zajac (1996), de Kraatz (1998) et de Kraatz et Moore (2002) qui portaient sur ce même phénomène, mais dans les *liberal colleges* américains. D'ailleurs, ces travaux ont participé à la mise en lumière de certaines des « défaillances » déterministes associées aux idées fondatrices du « néo »institutionnalisme, et ont participé, en quelque sorte, au virage « agentiel » de l'approche.

Cependant, l'approche institutionnelle demeure, à ce jour, assez peu utilisée dans la écrits portant sur les FPU, bien qu'il y ait, çà et là, quelques études publiées qui font explicitement appel à des concepts issus de cette dernière, comme en témoigne la synthèse présentée au Tableau III.

Ainsi, Colbeck (2002) a analysé, à partir d'une étude de cas multiple, l'importance relative des processus régulateurs, normatifs et cognitifs dans l'institutionnalisation de réformes pédagogiques et curriculaires dans la formation en ingénierie. De leur côté, les travaux de Rynes et Trank (1999) et de Goodrick (2002) se sont penchés sur des transformations qui ont été vécues dans le champ organisationnel de la formation en management. Ainsi, dans une étude théorique, Rynes et Trank (1999) ont utilisé le concept de champ organisationnel afin d'analyser les transformations en cours dans l'environnement plus large des écoles de gestion (notamment au sein de la communauté des affaires, chez les étudiants en gestion et dans l'enseignement supérieur en général) et qui expliqueraient la remise en cause, par les étudiants, de l'importance de la présence des sciences behaviorales (c.-à-d. du comportement organisationnel, de la gestion des ressources humaines) dans le curriculum des programmes de formation des écoles de gestion. Goodrick (2002), à travers une analyse de contenu du *Academy of Management*

Journal, a analysé le changement qui s'est vécu dans la formation en management, qui est passée d'un paradigme vocationnel à un paradigme scientifique.

Parmi ces travaux, se trouvent également les études d'Etherington et Richardson (1994) et de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009) qui se sont plus particulièrement intéressées aux pressions institutionnelles que connaissent certains programmes de formation professionnelle universitaire (ici ceux d'administration et de comptabilité), et qui, à l'instar de cette thèse, se sont penchées sur les stratégies mises en œuvre par les universités responsables de ces programmes devant ces pressions. Étant donné les rapprochements importants avec le questionnement soulevé dans cette thèse, ces travaux sont analysés plus en profondeur plus loin dans ce cadre théorique.

Tableau III. Synthèse de travaux publiés sur la formation professionnelle universitaire

Auteurs	Thèmes	Concepts	Méthode
Colbeck, 2002	Réformes pédagogiques et curriculaires dans les programmes de formation en ingénierie	Institutionnalisation; Processus institutionnels	Étude de cas multiple
Etherington et Richardson, 1994	Pressions institutionnelles dans la formation universitaire en comptabilité au Canada	Pressions isomorphiques; Stratégies de résistance et d'accommodation	Enquête par questionnaire; Analyse documentaire; Entrevues semi-dirigées
Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano, et Hassall, 2009	Introduction de l'approche par compétences dans la formation en administration et comptabilité en Espagne	Pressions isomorphiques; Stratégies de résistance	Données secondaires tirées d'une enquête par questionnaire; Entrevues semi-dirigées; Analyse documentaire; Entrevues informelles
Goodrick, 2002	Changement du paradigme vocationnel au paradigme scientifique dans la formation en management	Champ organisationnel	Analyse de contenu quantitative
Rynes et Trank, 1999	Réaction négative des étudiants vis-à-vis les sciences behaviorales dans le curriculum des écoles de gestion	Champ organisationnel	Étude théorique

2.3.3 Approche institutionnelle et formation des DES

Finalement, peu de travaux publiés ont explicitement utilisé l'approche institutionnelle pour analyser l'évolution de la formation destinée aux DES (voir Tableau IV). En fait, seuls deux articles faisant explicitement référence à cette approche ont été repérés dans les principales bases de données bibliographiques en éducation. Dans le premier de ces articles, Björk et Richardson (1997) utilise l'approche institutionnelle pour expliquer la difficulté d'implanter un nouveau programme de formation issue d'une collaboration district-université (le *Leadership Training Consortium*), les forces institutionnelles étant trop rébarbatives au changement. Dans le deuxième article, publié quelque dix années plus tard par Donaldson et Peterson (2007), l'approche institutionnelle a plutôt été utilisée pour expliquer la diffusion d'une innovation dans le champ de la formation des DES aux États-Unis, soit l'implantation de l'approche « cohorte ».

Tableau IV. Synthèse de travaux publiés sur la formation des DES

Auteurs	Thèmes	Concepts	Méthode
Björk et Richardson, 1997	Difficultés d'implantation d'un nouveau programme de formation de DES	Isomorphisme	Étude de cas
Donaldson et Peterson, 2007	Diffusion de l'approche par cohorte dans la formation des DES	Isomorphisme; Logiques institutionnelles	Analyse de contenu

2.4 Quelques constats

Les sections qui précèdent témoignent de la place importante qu'a prise et que prend toujours l'approche institutionnelle, à la fois dans les champs de la sociologie des organisations et de l'étude des organisations, que dans le champ de l'éducation et de l'enseignement supérieur. À cet effet, les nombreux travaux présentés montrent que les établissements d'enseignement supérieur semblent être un terrain propice pour l'utilisation de concepts issus de l'approche institutionnelle, à la fois pour raffiner ces derniers et pour éclairer des problématiques diversifiées. Cependant, force est de constater que, malgré la popularité avérée de l'approche, celle-ci est encore peu utilisée pour analyser les

Rapport-Gratuit.com

programmes de formation universitaires, et plus particulièrement les formations professionnelles. Pour ce qui est de la formation universitaire des DES, seules deux études ont été identifiées. Ces dernières témoignent de l'importance des forces institutionnelles, à la fois pour empêcher ou, *a contrario*, pour favoriser le changement dans cette formation. Ces travaux analysent bien des pressions institutionnelles qui existent dans ce champ de formation, mais n'identifient malheureusement pas les réponses stratégiques que peuvent mettre en œuvre les unités responsables de ces formations face à ces pressions. Ces éléments témoignent donc de l'intérêt de la présente thèse qui entend, à partir de concepts issus d'une approche théorique confirmée, creuser davantage cet aspect de la problématique plus générale des relations entre les FPU et leur « environnement ».

3. Concepts « institutionnels » d'intérêt pour la thèse

Dans le cadre de cette thèse, plusieurs concepts de l'approche institutionnelle ont été empruntés afin d'apporter un éclairage à la problématique soulevée et au questionnement de recherche qui en découle. Ces concepts sont présentés, explicités, contextualisés dans les sous-sections qui suivent.

3.1 Les pressions « institutionnelles »

Comme il a été mentionné précédemment, la relation entre les organisations et leur environnement institutionnel est le point d'intérêt central de l'approche institutionnelle. Pour Scott, les institutions « *comprennent des éléments régulateurs, normatifs et culturels-congnitifs qui, associés à des activités et des ressources, fournissent stabilité et sens à la vie sociale* » (2008b, p. 48, trad. libre). Ces éléments forment l'environnement institutionnel des organisations, en définissent l'adéquation sociale et, de par ce fait, leur légitimité et leur survie. La légitimité dans cette perspective se définit comme étant la « *perception généralisée que les actions d'une entité sont désirables, adéquates ou appropriées au sein d'un système socialement construit de normes, valeurs, croyances et définitions* » (Suchman, 1995, p.574, trad. libre).

Ces éléments régulateurs, normatifs et culturels forment les trois « piliers » des institutions dans la typologie proposée par Scott (2008b) et qui est présentée à la Figure 2. L'auteur insiste sur le fait que les « piliers » institutionnels fonctionnent rarement de manière séparée. Ainsi, dans la plupart des formes institutionnelles observées, on retrouve plutôt des combinaisons variables de ces éléments. Ainsi, Scott rappelle que dans les systèmes sociaux stables, on observe des pratiques qui persistent et qui sont renforcées parce qu'elles sont à la fois tenues pour acquis, endossées au plan normatif et appuyées par les pouvoirs en place. Il arrive toutefois que pour certaines institutions, un des piliers ait primauté. Finalement, l'auteur souligne qu'il arrive parfois que les piliers ne soient pas « alignés », c'est-à-dire que ces derniers soutiennent et motivent des choix et des comportements qui diffèrent. Ces situations entraînent selon l'auteur une bonne part de confusion, voire des conflits, et sont à la base des changements institutionnels.

Comme il a été discuté précédemment, une des principales prémisses de l'approche institutionnelle est que les organisations tendent à devenir « isomorphes », c'est-à-dire qu'elles acquièrent les formes ou les pratiques qui sont perçues comme étant légitimes au sein d'un environnement institutionnel donné. Or, bien que cet isomorphisme puisse émerger de pressions sociétales diffuses, il est habituellement beaucoup plus fort au sein de « champs organisationnels » bien définis où, comme l'ont souligné DiMaggio et Powell (1983), différents mécanismes coercitifs, normatifs et mimétiques opèrent.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

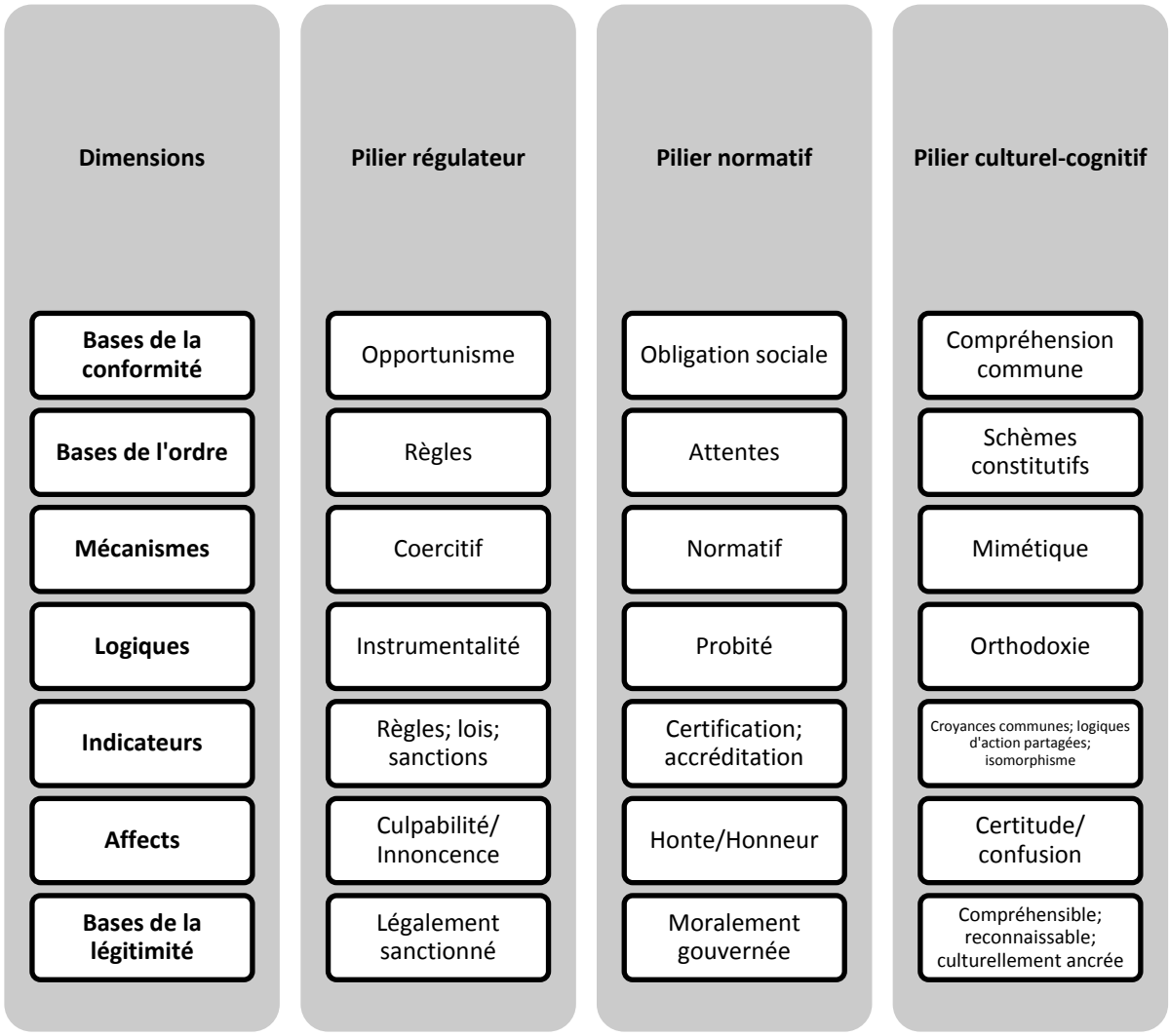

Figure 2. Les « piliers » institutionnels selon Scott (adaptation et trad. libre de 2008b, p.51)

3.1.1 Le « champ » organisationnel

Dans une première définition ayant été donnée au concept, DiMaggio et Powell (1983) définissent le « champ organisationnel » comme étant « *ces organisations, qui, dans un agrégat, constituent une zone reconnue de la vie institutionnelle : fournisseurs-clés, consommateurs de ressources et de produits, agences régulatrices, et autres organisations qui produisent des biens et services similaires* » (trad. libre, p.148).

Selon ces auteurs, le processus de structuration d'un champ organisationnel est caractérisé par les quatre éléments suivants : (1) un niveau d'interactions croissant entre les organisations du champ, (2) l'émergence de structures de domination et de modèles de coalition bien définis entre les organisations; (3) une croissance de la quantité d'information à laquelle les organisations du champ sont confrontées et (4) le développement d'une conscience mutuelle chez les participants d'un ensemble d'organisations qu'ils sont engagés dans une entreprise commune.

Récemment, Powell et Colyvas (2008) ont produit une définition plus concise du concept :

> Un champ organisationnel est une communauté d'organisations disparates, comprenant des producteurs, des consommateurs, des observateurs et des conseillers qui s'engagent dans des activités communes, sujettes à des pressions similaires de réputation et de régulation (p.976, trad. libre).

À cette définition, Powell et Colyvas ajoutent, tel que suggéré par Hoffman (1999), que les champs organisationnels doivent également être perçus comme « *des centres contestés de débat, où des intérêts en compétition négocient l'interprétation de ce que chacun croit être les enjeux clés* » (ibid., p.976, trad. libre).

Champ organisationnel et FPU

Si le concept de « champ organisationnel » n'apparaît pas *per se* dans les écrits sur les FPU, il demeure que la notion de « champ », notamment celle développée par Bourdieu, y est très présente. Par exemple, Bourdoncle et Lessard (2003, p.153) soulignent à propos des différents « partenaires » qui interviennent dans les FPU:

> Tous ces partenaires de la formation ont un mot à dire sur les diverses dimensions de la formation[…]. Un jeu complexe entre acteurs se développe, inévitablement conflictuel, mais néanmoins propre à des acteurs se reconnaissant comme œuvrant dans un même champ.

De même, dans son travail sur le curriculum des programmes de formation des infirmières en Norvège, Karseth (2002) rappelle que des acteurs au sein et à l'extérieur des programmes utilisent différentes stratégies pour promouvoir leurs intérêts. Dans cette

perspective, l'évolution d'un programme de formation professionnelle universitaire doit être comprise comme étant le résultat d'une négociation. L'auteur suggère donc d'avoir recours à la notion de « champ », tel que développée par Bourdieu dans une entrevue auprès de Wacquant[1] (1989), pour étudier le phénomène. Karseth souligne à ce propos :

> *When studying higher education as a field, the focus is on the struggle between contesting agents (individuals or departments) in trying to define what is at stake in the field* (2002, p.123).

Or, comme le souligne Scott (2008a et b), et tel que mentionné précédemment dans la description de l'évolution de l'approche institutionnelle, cette vision « bourdieusienne » du « champ » est l'une des principales sources ayant influencé l'élaboration du concept de « champ organisationnel », tel que proposé par DiMaggio et Powell (1983), et qui s'est développé dans l'approche institutionnelle[2].

Champ organisationnel et formation des DES

Mais quelles sont les organisations qui composent le « champ organisationnel » de la formation des DES? Dans une synthèse importante sur l'évolution de la FPU destinée aux DES américains, McCarthy (1999) identifie les principales organisations qui composent ce champ aux États-Unis : les gouvernements des différents États, les associations professionnelles, les associations de professeurs et d'universités impliqués dans le champ de l'administration scolaire et, finalement, plusieurs fondations.

Au Québec, ce champ n'est pas aussi « structuré » qu'aux États-Unis, et il n'est pas aussi structuré que d'autres champs de formation professionnelle où des ordres

---

[1] « *I define a field as a network, or a configuration, of objective relations between positions objectively defined, in their existence and in the determinations they impose upon their occupants, agents or institutions, by their present and potential situation (situs) in the structure of the distribution of species of power (or capital) whose possession commands access to the specific profits that are at stake in the field, as well as by their objective relation to other positions (domination, subordination, homology, etc.). Each field presupposes, and generates by its very functioning, the belief in the value of the stakes it offers.* » (Bourdieu interviewé dans Wacquant, 1989, p.39)

[2] Au sujet de l'influence de Bourdieu sur le développement du concept de « champ organisationnel » dans l'approche institutionnelle, voir également Powell et Colyvas (2008), Wooten et Hoffman (2008), McDonough, Ventresca, et Outcalt (2000)

professionnels ou des organisations gouvernementales viennent réguler l'offre de formation. Toutefois, plusieurs organisations y interviennent. Du côté de l' « État », on retrouve le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui est responsable de la gestion de la législation éducative. À cet effet, il faut noter la présence au sein de ce ministère, de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) qui a mené, aux cours des dernières années, une consultation afin de produire un référentiel de compétences destiné à encadrer la formation des DES au Québec (MELS, 2008). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dont le mandat principal est de donner au ministre des avis ou lui faire des recommandations « sur toute question relative à l'éducation », n'a jamais directement traité de la question de la formation des DES. Il a toutefois émis quelques recommandations concernant cette formation à travers des avis portant sur la gestion du système éducatif (voir, notamment, CSE, 1993, CSE, 1999).

Du côté de la « profession », le Québec compte plusieurs associations professionnelles provinciales qui rassemblent des DES. Les principales, du côté francophone, sont : la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissements d'enseignement (FQDE), l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES) et l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE). Aux États-Unis, bien que l'éducation soit une responsabilité qui revient constitutionnellement aux États, il existe des associations professionnelles « nationales » de DES (*National Association of Secondary School Principals*; *National Association of Elementary Principals*) qui ont eu et qui ont toujours une influence très importante sur les orientations données en matière de formation des DES. Au Canada, où l'éducation revient constitutionnellement aux provinces, il existe certes une association « canadienne » rassemblant les DES (la *Canadian Association of Principals*), mais son influence sur les politiques éducatives et la formation des DES est plutôt mineure, particulièrement au Québec, puisque les associations de DES francophones n'y sont pas affiliées.

Du côté des « employeurs », on trouve principalement les commissions scolaires et les écoles privées. Du côté francophone, les commissions scolaires sont représentées par la

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), et leurs directions générales, par l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS). Les établissements privés sont représentés par la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP).

Du côté des « universités », il existe au Québec une association composée de formateurs et de chercheurs intervenant dans ce champ: l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). Bien qu'elle ne soit pas exclusivement destinée à la formation des DES, cet objet demeure au coeur des préoccupations de l'ADERAE. De leur côté, les facultés des sciences de l'éducation et les universités, qui ont la responsabilité de la formation des DES au Québec, sont respectivement représentées par l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) et par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).

Il est à noter qu'il n'y a pas, au Québec, d'association d'universités offrant des formations en administration scolaire comme le *University Council for Educational Administration* (UCEA) américain, ou d'associations rassemblant à la fois des représentants des universités et des organisations professionnelles comme le *National Policy Board for Educational Administration* (NPBEA).

Comme le souligne McCarthy (1999; 2002), aux États-Unis plusieurs fondations « philanthropiques » ont eu et ont toujours une influence importante sur l'orientation des programmes de formation universitaires destinés aux DES. En effet, en finançant des projets pilotes et de la recherche sur le sujet, les fondations Kellogg dans les années 1950 et 60, Danforth dans les années 1990, et Wallace à partir des années 2000, ont passablement transformé le visage de la formation offerte au DES. L'influence de ces fondations a pu se faire sentir jusqu'au Québec, où le dispositif de formation des DES a toujours été fortement influencé par les tendances américaines. Toutefois, à ce jour, aucune fondation philanthropique n'a cherché à directement influencer l'évolution de la formation des DES au Québec, où cette tradition de « mécénat » éducatif en est encore à ses balbutiements.

3.1.2 Les « logiques » institutionnelles

En se structurant, un champ organisationnel est traversé par des « logiques institutionnelles » diverses. Ces logiques institutionnelles forment « *un ensemble de pratiques et de constructions symboliques qui constituent les principes organisateurs du champ* » (Friedland et Alford, 1991, cités dans Scott et Davies, 2007, p.269, trad. libre). Ces logiques, qui sont parfois multiples et contradictoires, peuvent créer des conflits entre les organisations qui les portent.

Logiques institutionnelles et FPU

Plusieurs textes portant sur les formations professionnelles universitaires mentionnent ces « logiques ». Ainsi, dans un texte portant sur les universités et les professions, Bourdoncle (1994) identifie quelques « logiques » qui ont historiquement guidé la formation des maîtres en France comme en Angleterre. L'auteur distingue la « normalisation », qu'il définit comme étant « *la création d'écoles qui deviennent la norme et qui doivent être en effet le type et la règle de toute les autres* » (p.136).

L'auteur distingue également l' « académisation » qu'il définit comme étant le

> mouvement qui amène les anciennes institutions de formation d'enseignants (écoles normales, scolasticats…) à se rapprocher de l'enseignement supérieur par le fonctionnement (élévation du niveau de recrutement, délivrance d'un diplôme d'enseignement supérieur) et plus encore par le contenu, centré sur les savoirs académiques, c'est-à-dire sur les disciplines elles-mêmes, en excluant ou au moins en atténuant les aspects professionnels de leur enseignement (pp.136-137).

L'auteur mentionne aussi l'« universitarisation » qui réfère au « *mouvement d'absorption des institutions de formation des enseignants par les structures habituelles des universités* » (p.137).

Finalement, l'auteur identifie la « professionnalisation », mouvement marqué par

> l'augmentation de l'importance du stage pratique, la valorisation du partenariat avec les établissements d'exercice, le déplacement même d'une partie de la formation professionnelle dans celui-ci, des enseignements

> orientés vers les situations professionnelles, plutôt que construits en fonction des disciplines universitaires […] (p.145).

Logiques institutionnelles et formation des DES

Le champ organisationnel de la formation des DES est aussi traversé par des logiques institutionnelles diverses qui en influencent le développement. Les paragraphes qui suivent mettent en lumière différentes logiques (paradigmes, perspectives, philosophies, etc.), qui ont été identifiés par quelques auteurs francophones s'étant penchés sur la question.

Pelletier (1999) distingue, en se référant à la notion de « paradigme » telle que développée par Kuhn (1962), ce qu'il considère être trois paradigmes de base qui prévalent lors de la construction d'un programme de formation en « management de l'éducation ». Un premier paradigme, qui serait également le plus ancien selon Pelletier, reposerait sur une logique culturelle. Un programme de formation structuré selon ce paradigme aurait pour but « *de former un individu cultivé, initié à la compréhension des grands univers culturels composant la trame des sciences et des humanités* » (Pelletier, 1999, p.12). Un deuxième paradigme découlerait selon l'auteur d'une logique fonctionnelle. Suivant cette logique, « *les choix curriculaires en management*[…] *doivent être particulièrement déterminés par les grandes fonctions nécessaires au maintien et au développement des organisations* » (ibid., p.12). Finalement, l'auteur avance que depuis quelques années, un troisième paradigme serait en émergence. Selon ce paradigme, associé à une logique professionnelle, « *l'ensemble d'une formation devrait être adapté aux exigences d'une activité socioprofessionnelle donnée* » (ibid., p.13). Or, pour Pelletier, ce paradigme sous-tend deux éléments importants. D'abord, « *identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques voire esthétiques* » (ibid, p.13). Ensuite, « *prévoir une batterie d'activités de formation, tant théoriques que pratiques, permettant, certes, aux futurs dirigeants de maîtriser la base de connaissance et d'habiletés qui structure l'acte professionnel, mais aussi de reconnaître et de partager les valeurs qui fondent la profession* » (ibid., p.13). Pelletier souligne que ce dernier paradigme est

actuellement au cœur de la redéfinition de plusieurs programmes de formation professionnelle.

De leur côté, Fortin et Gélinas relèvent diverses conceptions de l'administration scolaire qui marquent la formation dans le domaine, et ce, « *tant dans ses fondements que dans son organisation et ses approches pédagogiques* » (1999, p.50). Ceux-ci identifient trois « perspectives » qui, sans former une véritable typologie des programmes de formation en administration de l'éducation, correspondent à « *une explicitation de modèles conceptuels divers, dont la pertinence réside dans leur utilité pour la délibération sur la problématique de la formation* » (ibid., p.51). Dans la première perspective identifiée par les auteurs, « *l'administration scolaire est vue comme un domaine scientifique, une division des sciences, une discipline scientifique ou un champ multidisciplinaire* » (ibid., p.51). Les auteurs avancent que dans cette perspective, c'est la théorie qui conduit la pratique. Ainsi, « *la pratique professionnelle est vue comme l'application, en situation de travail de modèles théoriques acquis par la formation; aussi la démarche de formation consiste-t-elle à acquérir ces modèles…* » (ibid., p.51). Selon la deuxième perspective identifiée, « *l'administration scolaire est vue comme un champ de pratiques, soit des ensembles de gestes à poser dans un domaine particulier* » (ibid., p.51). Ici, c'est donc la pratique qui conduit à la théorie. Ainsi, « *les modèles théoriques, issus de l'observation et de l'étude des pratiques professionnelles, ont davantage un caractère descriptif et opérationnel des pratiques observées ou d'une pratique idéale* » (ibid., p.51). Pour les auteurs, la formation dans cette perspective est marquée par des contenus qui sont constitués « *sur la base d'une division fonctionnelle de la pratique en domaines de gestion ou sur la base de regroupements de problèmes* » (ibid., p.51). Finalement, dans la troisième perspective identifiée par les auteurs, l'administration scolaire est « *vue comme un champ de problématiques professionnelles, met l'accent sur l'acquisition d'une pratique professionnelle, sur l'élaboration de cadres de référence ontologiques, axiologiques et praxéologiques d'une telle pratique…* » (ibid., p.52). Pour les auteurs, un programme de formation développé selon une telle perspective,

Rapport-Gratuit.com

> est organisé comme un processus qui ne peut faire état préalablement de contenus, de gestion déterminés et qui s'articule autour d'un projet d'intervention à l'occasion d'une ou des problématiques vécues par le formé dans sa pratique professionnelle (ibid., p.52).

Pour sa part, Brassard témoigne des changements que les universités ont apportés « *à la philosophie qui présidait leurs programmes de formation* » (2004, p.51). Ainsi, l'auteur identifie une première génération de programmes où l'acquisition de connaissances était l'élément qui prévalait, et ce, « *même si leur objectif premier affirmé consistait à développer l'habileté à gérer* » (ibid., p.51). Pour Brassard, les programmes de deuxième génération « *se sont davantage centrés sur les facteurs structurants qui conditionnent l'action gestionnelle* […]*, sur l'exercice des fonctions formant le processus de gestion et sur les divers domaines d'application de la gestion…* » (ibid., p.51). Une troisième génération de programmes est identifiée par l'auteur, caractérisée « *par une approche où, outre les acquis de la deuxième génération, les thématiques examinées dans les diverses activités trouvent leur point de départ dans les multiples situations de gestion rencontrées par les participants* » (ibid., p.51). Finalement, Brassard signale l'émergence d'une quatrième génération de programmes, caractérisée par une approche de formation « *dite de processus et d'accompagnement qui tente d'arrimer les activités d'apprentissage aux divers moments du parcours du gestionnaire* » (ibid., p.51).

Les auteurs qui ont été ici mis à contribution témoignent bien de l'évolution et de la diversité des logiques qui ont influencé et qui influencent toujours le champ organisationnel de la formation des DES. Par ailleurs, comme le souligne Pelletier, « *il est rare qu'un seul* [paradigme] *soit entièrement mobilisé dans l'élaboration d'un curriculum* » (1999, p.13). L'auteur mentionne que l'évolution d'un programme de formation se fait plutôt par une « *successions d'ajustements incrémentalistes* » et que ce dernier « *finit, avec le temps, par représenter le résultat de compromis politiques à rationalité limitée* » (ibid., p.13). Ainsi, le champ organisationnel de la formation des DES est traversé par plusieurs logiques entrant en compétition les unes avec les autres, aucune d'entre-elles n'ayant l'exclusivité du champ.

3.1.3 Les « archétypes » et les « outils »

Un champ organisationnel et les logiques institutionnelles qui s'y développent sont également porteurs d'un nombre limité d' « archétypes », à la fois pour les acteurs individuels (rôles) que pour les acteurs collectifs (organisations). Scott (2008b) souligne que les archétypes fournissent des modèles autour desquels les règles, les systèmes administratifs et les activités des organisations peuvent se structurer. En fait, pour Greenwood et Hinings (1993), qui ont développé le concept, les pressions du champ organisationnel encouragent les organisations à utiliser des structures et des systèmes qui témoignent d'un seul schème interprétatif sous-jacent, et une fois qu'elles les ont adoptés, les organisations tendent à retenir les mêmes archétypes. Reprenant les travaux de Clemens (1996; 1997), Scott insiste également sur le fait que ces archétypes sont également porteurs d'un ensemble limité d' « outils » culturellement définis. Ces archétypes et outils vont à la fois restreindre les choix que les organisations du champ peuvent faire quant à la manière de s'organiser et aux outils qu'elles peuvent utiliser, et stimuler celles qui font les choix jugés « légitimes» dans le champ donné (Scott, 2008).

« Baccalauréat professionnel », « licence professionnelle », « microprogrammes », « diplômes d'études supérieures spécialisées », « maîtrise professionnelle », « doctorat professionnel », ces termes reflètent des « archétypes » de programmes ou de grades que les universités utilisent pour organiser leurs FPU et qui se distinguent d'autres archétypes utilisés pour d'autres types de formation. Ces archétypes de formation sont porteurs d'un ensemble d'outils culturellement définis. La description des caractéristiques des FPU présentée dans le chapitre précédent (voir section 3.2 du chapitre 1) en fournit plusieurs exemples (p. ex. base de connaissance multidisciplinaires axées sur les dimensions de l'acte professionnel, approche par compétences, apprentissage par problèmes, formations alternées et stages, interfaces formation/pratique etc.).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3.2 L'agence, les stratégies et tactiques

Si les premiers travaux issus de l'approche institutionnelle s'intéressaient surtout à l'influence de l'environnement institutionnel sur les formes et les pratiques organisationnelles, l'introduction du concept d'*agence*, emprunté à la théorie de la structuration de Giddens (1979, 1984), en réponse aux critiques des dérives déterministes de l'approche, a poussé les travaux plus récents à adopter une perspective plus interactive, entre les organisations et leur environnement institutionnel, comme le soulève Scott (voir 2.2.2).

Ainsi, les organisations sont de moins en moins perçues comme étant impuissantes lorsque confrontées aux pressions qui émanent de leur environnement institutionnel et de leur champ organisationnel. Dans cette perspective, toutes les organisations disposent d'un certain niveau d' « agence », c'est-à-dire « *la capacité […] d'avoir un certain effet sur le monde social, en altérant les règles, les liens de relation ou la distribution des ressources* » (Scott, 2008b, p.77, trad. libre). Cette agence est souvent associée à la notion d'*entrepreneuriat institutionnel,* issue des travaux de DiMaggio (1988, p.14) :

> New institutions arise when organized actors with sufficient resources (institutional entrepreneurs) see in them an opportunity to realize interests that they value highly.

3.2.1 La typologie d'Oliver

Une des propositions théoriques les plus citées concernant l'agence des organisations face aux pressions de leur environnement a été produite par Oliver (1991). En effet, en combinant des éléments provenant de l'approche de la dépendance des ressources et de l'approche institutionnelle, Oliver a proposé une typologie composée d'un éventail de « stratégies » et de « tactiques » qu'une organisation peut adopter en réponse à des pressions provenant de son environnement institutionnel. Ces stratégies, identifiées et décrites à la Figure 3, présentent différents niveaux de « résistance » aux pressions institutionnelles, et vont de l' « acquiescement » à la « manipulation », en passant par le

compromis, l'évitement, et la défiance. Pour chacune de ces stratégies, l'auteure identifie trois « tactiques ».

Ainsi, l'acquiescement réfère à une situation où les organisations donnent suite aux pressions de leur environnement institutionnel. Il peut cependant prendre plusieurs formes : les organisations peuvent s'habituer, imiter ou se conformer.

Il arrive cependant que les organisations soient confrontées à des demandes institutionnelles qui entrent en conflit les unes avec les autres ou à des incohérences entre les attentes institutionnelles et leurs objectifs internes. Dans ces conditions, les organisations peuvent tenter d'équilibrer, de pacifier ou de négocier avec les agents externes. Selon Oliver, ces tactiques de compromis reflètent un premier niveau de résistance des organisations aux pressions institutionnelles qu'elles vivent.

De son côté, l'évitement réfère aux tactiques que mettent en œuvre les organisations qui cherchent à surseoir aux pressions de leur environnement. Pour ce faire, ces organisations peuvent dissimuler leur non-conformité aux pressions, amortir ces dernières, ou tout simplement tenter d'y échapper.

Pour sa part, la défiance est une forme plus active de résistance aux pressions institutionnelles qui comprend trois tactiques : le rejet, la provocation et l'attaque. Selon Oliver, cette stratégie se distingue des autres par le fait qu'elle témoigne d'un rejet univoque des normes et attentes institutionnelles.

Finalement, la manipulation est la plus active des réponses des organisations aux pressions institutionnelles, puisqu'elle vise à intentionnellement changer ou à exercer un pouvoir sur le contenu de ces dernières ou sur les sources qui cherchent à les exprimer ou à les renforcer. Oliver définit la manipulation comme étant « *une tentative délibérée et opportuniste de coopter, d'influencer ou de contrôler les pressions et évaluations institutionnelles* » (1991, p.157).

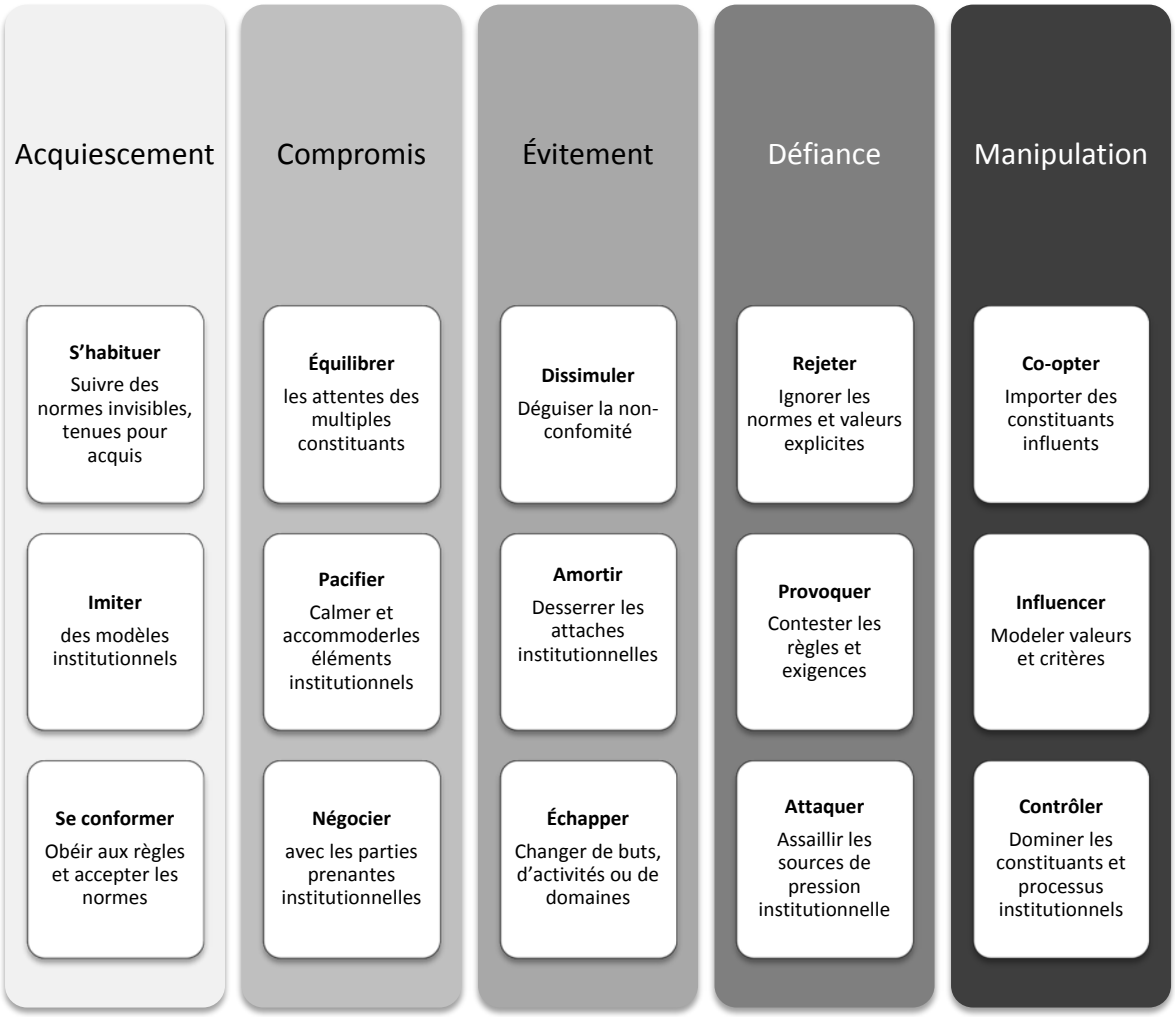

Figure 3. Typologie des réponses stratégiques aux pressions institutionnelles (adaptation et trad. libre d'Oliver, 1991, p.152)

En plus de cette typologie, Oliver (1991) a également établi une liste de facteurs institutionnels qui peuvent être favorables ou défavorables à l'émergence de l'une ou l'autre de ces stratégies, ce qu'elle a nommé les « antécédents ». La Figure 4 présente ces éléments.

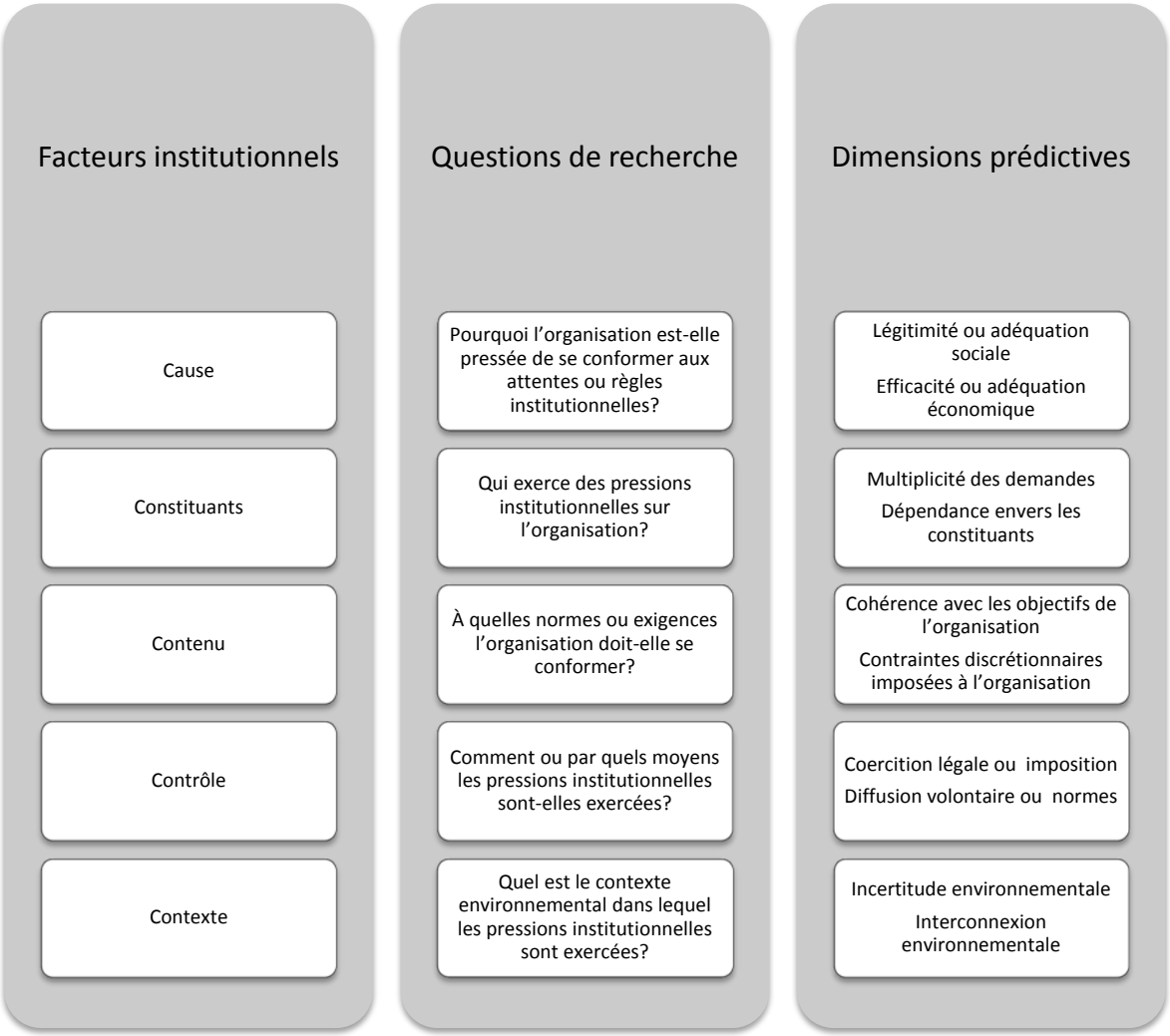

Figure 4. Antécédents des réponses stratégiques (adaptation de Oliver, 1991, p.160, trad. libre)

Pour Oliver, la conformité ou la résistance aux pressions institutionnelles dépend à la fois de l'empressement et de l'habileté des organisations à se conformer à leur environnement institutionnel. L'*empressement* d'une organisation à se conformer est limité par le scepticisme, ses intérêts politiques et le contrôle organisationnel. L'*habileté* d'une organisation à se conformer est pour sa part limitée par les capacités et ressources de l'organisation, les conflits entre les pressions exercées, et sa connaissance ou sa reconnaissance de ces dernières.

Toujours selon Oliver, les réponses apportées par les organisations aux pressions institutionnelles dépendent de pourquoi ces pressions sont exercées (cause), de qui les exerce (constituants), de leur nature (contenu), de comment elles sont exercées (contrôle), et, finalement, d'où elles sont exercées (contexte). Pour chacun de ces facteurs, Oliver identifie deux « dimensions » qui auront une influence déterminante sur la réponse des organisations selon une série d' « hypothèses » posées par l'auteure (voir Figure 5). Les paragraphes qui suivent décrivent sommairement ces éléments.

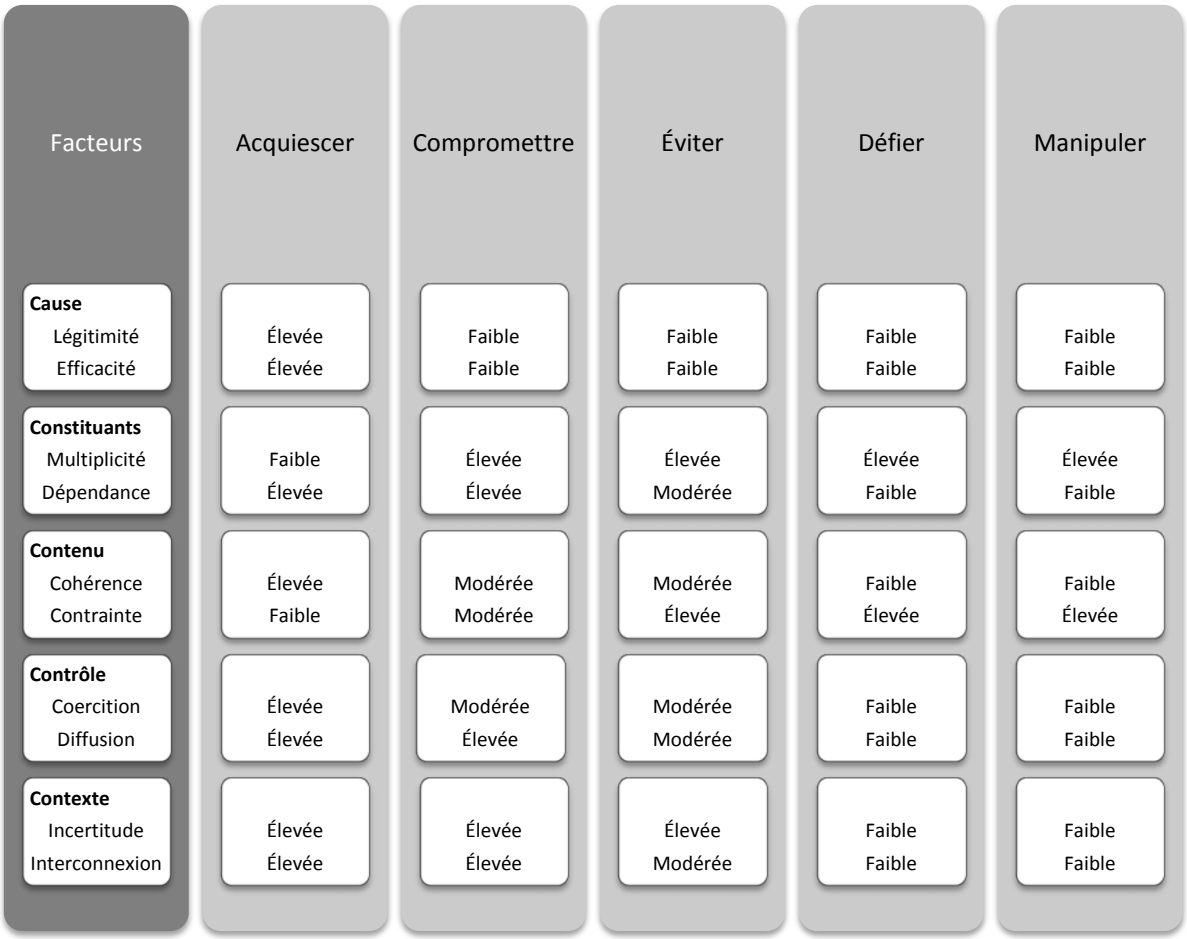

Figure 5 Antécédents et probabilité des réponses stratégiques (adapté d'Oliver, 1991, p.160, trad. libre)

Le facteur « cause » réfère aux raisons pour lesquelles les pressions sont exercées. À cet effet, Oliver mentionne qu'il y a, en général, deux causes derrière les pressions

institutionnelles : l'adéquation sociale, ou la légitimité, et l'adéquation économique, ou l'efficacité. Dans cette perspective, si les organisations anticipent que leur conformité aux pressions augmentera leur légitimité ou leur efficacité, celles-ci auront davantage tendance à acquiescer à ces pressions.

Le facteur « constituants » réfère aux sources (État, professions, groupes d'intérêt, opinion publique) des pressions institutionnelles (lois, règlements et attentes). Selon Oliver, deux éléments sont d'importance dans ce facteur : la multiplicité et la dépendance. L'environnement auquel les organisations sont confrontées est très rarement unifié ou cohérent. Ainsi, les organisations sont souvent confrontées à des pressions multiples, parfois conflictuelles, ce qui limite leur capacité à se conformer. Dans ce contexte, l'acquiescement est plus probable lorsque le niveau de multiplicité, c'est-à-dire le niveau d'attentes multiples et conflictuelles qui sont exercées sur une organisation, est bas. *A contrario*, lorsque le niveau de multiplicité est élevé les stratégies de compromis, d'évitement, de défiance et de manipulation sont plus probables. Qui plus est, la probabilité qu'une organisation résiste aux pressions varie également selon le niveau de dépendance de l'organisation au regard des constituants qui exercent ces pressions. Plus une organisation est dépendante (au plan des ressources), plus elle aura tendance à acquiescer aux pressions exercées. *A contrario*, moins une organisation est dépendante plus elle aura tendance à résister.

Le facteur « contenu » réfère à la nature même des pressions exercées. À cet effet, deux éléments sont importants afin de prédire la réponse d'une organisation aux pressions: cohérence et contrainte. Ainsi, une organisation aura davantage de probabilité d'acquiescer aux pressions, si ces dernières sont compatibles avec ses objectifs internes (cohérence). De même, une organisation aura davantage de probabilité d'acquiescer à des pressions qui ne la contraignent pas dans ses processus de prise de décision (contrainte).

Le facteur « contrôle » réfère aux moyens par lesquels les pressions institutionnelles sont exercées sur organisations. À ce sujet, Oliver distingue deux éléments : la coercition et la diffusion. Ainsi, la probabilité qu'une organisation acquiesce aux pressions

institutionnelles est plus forte lorsque ces pressions sont soutenues par une coercition légale, c'est-à-dire lorsque la conséquence d'une non-conformité peut entraîner d'importantes conséquences punitives qui sont renforcées. *A contrario*, lorsque le niveau de sanction et de vigilance à l'égard de la non-conformité est modéré, les organisations vont être tentées par des stratégies de compromis. Cependant, Oliver insiste également sur le fait que les pressions et attentes institutionnelles puissent être portées non pas par des moyens de coercition légale, mais plutôt par une diffusion volontaire. Dans cette perspective, Oliver pose l'hypothèse que plus des attentes ou pratiques institutionnelles sont diffusées, plus grande est la probabilité qu'une organisation s'y conforme. Quand le niveau de diffusion volontaire de normes ou de pratiques est peu élevé, la probabilité qu'une organisation s'y conforme sera moins élevée; ces pressions seront donc davantage sujettes à des stratégies de défiance ou de manipulation de la part de l'organisation.

Finalement, Oliver souligne que le « contexte » dans lequel les pressions institutionnelles sont exercées est également un facteur déterminant de la réponse que présentera l'organisation. Deux dimensions du contexte sont soulignées : l'incertitude et l'interconnexion. En reprenant la perspective de Pfeffer et Salancik (1978), Oliver présente l'incertitude comme étant la difficulté d'anticiper ou de prédire précisément les états du monde à venir. À ce propos, Oliver pose l'hypothèse que plus le niveau d'incertitude est élevé, moins les organisations chercheront à résister aux pressions institutionnelles. De son côté, l'interconnexion réfère à la densité des relations interorganisationnelles des membres d'un champ organisationnel. À ce propos, Oliver émet l'hypothèse que les organisations sont davantage portées à acquiescer aux pressions de leur environnement lorsque celui-ci est très fortement interconnecté, puisque cette situation permet une meilleure diffusion des normes et pratiques institutionnalisées.

Si la typologie d'Oliver a été construite à partir de travaux théoriques et empiriques issus de l'approche institutionnelle et de l'approche de la dépendance des ressources, l'auteure n'a pas elle-même confronté sa typologie à des données empiriques. D'autres

chercheurs l'ont par ailleurs fait. La prochaine section donne un aperçu sommaire de ces travaux.

3.2.2 Utilisations et critiques de la typologie d'Oliver

La typologie d'Oliver a été mise à l'épreuve dans quelques travaux empiriques dans le champ de l'étude des organisations. Ainsi, au milieu des années 1990, la typologie a été utilisée dans des études portant sur les réponses d'organisations en réaction à des pressions pour implanter des initiatives de conciliation travail-famille, d'abord par Goodstein (1994) puis par Ingram et Simons (1995). Ces travaux ont, en grande partie, confirmé empiriquement la typologie d'Oliver et les hypothèses sur lesquelles elle repose. Celle-ci a également été reconfirmée plus récemment dans une étude empirique menée par Clemens et Douglas (2005), où elle a été utilisée pour analyser la réponse de l'industrie de l'acier à des pressions institutionnelles concernant sa gestion de la ferraille radioactive.

Dans sa présentation de la typologie d'Oliver, Scott (2008b) met toutefois en garde le lecteur : le fait de reconnaître la capacité des organisations d'agir stratégiquement lorsque confrontées à des pressions institutionnelles ne doit pas entraîner celui-ci à perdre de vue certaines propriétés culturelles-cognitives des institutions. Cette mise en garde, Scott la reprend des travaux de Goodrick et Salancik (1996), où les auteurs ont relevé qu'un des problèmes lié à l'introduction d'une perspective stratégique dans l'approche institutionnelle est que cette perspective nie en quelque sorte la qualité de « fait social établi » des institutions. Ce faisant, l'idée que les organisations agissent parfois sans faire de choix est perdue; le contexte institutionnel perd de son importance, celui-ci ne devenant qu'une contrainte à gérer parmi d'autres.

3.3 Études similaires en enseignement supérieur

La typologie d'Oliver a été utilisée à quelques reprises dans le champ de l'enseignement supérieur, et même dans quelques travaux de recherche dont les objectifs se rapprochaient de ceux de la présente thèse. Le Tableau V présente une synthèse de ces travaux.

Rapport-Gratuit.com

Trois de ces études portent sur des politiques et des pratiques universitaires. Ainsi, dans sa thèse de doctorat, Cartwright (1998) a utilisé la typologie d'Oliver pour analyser les réponses des universités, collèges et collèges communautaires accrédités par la *North Central Accreditation Association* à des pressions conflictuelles concernant la reddition de compte et les pratiques d'évaluation institutionnelle. Dans une autre thèse, Lewis (2007) a utilisé la typologie dans une étude de cas exploratoire afin d'analyser comment, de 1988 à 2006, l'Université du Maryland, College Park, qui est devenue la tête de pont (*flagship institution*) du réseau universitaire de l'État du Maryland, avait répondu, ce faisant, aux pressions institutionnelles concernant l'excellence et l'équité raciale. Finalement, Siegel (2006), dans un article issu de ses travaux de doctorat (1998), a eu recours à la typologie d'Oliver dans une étude de cas multi-site, cette fois pour analyser les réponses stratégiques de quatre écoles professionnelles universitaires américaines à des pressions, attentes, exigences et incitations visant leur politique de diversité.

Deux autres études, celle d'Etherington et Richardson (1994) et celle de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009) sont plus près des préoccupations de cette thèse, puisque qu'elles portent sur la formation professionnelle universitaire en administration et comptabilité au Canada et en Espagne. Ces études sont décrites plus en profondeur dans les sous-sections qui suivent.

Tableau V. Synthèse de travaux en enseignement supérieur ayant fait usage de la typologie d'Oliver

Auteurs	Thèmes	Concepts	Méthode
Cartwright, 1998	Reddition de compte et l'évaluation en enseignement supérieur	Pressions institutionnelles; Réponses stratégiques;	Enquête par questionnaire
Etherington et Richardson, 1994	Formation en comptabilité au Canada	Pressions institutionnelles; réponses stratégiques	Enquête par questionnaire; analyse documentaire; entrevues semi-dirigées;
Gonzalez, Arquero Montano et Hassall, 2009	Formation en administration et comptabilité en Espagne	Pressions institutionnelles; réponses stratégiques	Utilisation de données secondaires issues d'une enquête par questionnaire; entrevues semi-dirigées; analyse documentaire; entrevues informelles.
Lewis, 2007	Équité raciale et excellence à l'université	Pressions institutionnelles; réponses stratégiques	Étude de cas exploratoire : Entrevues semi-dirigées; analyse documentaire
Siegel, 2006	Diversité dans les écoles professionnelles universitaires	Pressions institutionnelles; Réponses stratégiques	Étude de cas multiple : Entrevues semi-dirigées

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3.3.1 L'étude d'Etherington et Richardson (1994)

Dans une étude portant sur un échantillon de huit universités canadiennes offrant des programmes universitaires de formation en comptabilité, Etherington et Richardson (1994) ont cherché à analyser les pressions institutionnelles auxquelles étaient confrontées ces universités et les stratégies de résistance et d'accommodation qu'elles mettaient en œuvre afin d'y répondre.

Cadre théorique

Au plan théorique, les auteurs reprennent la typologie proposée par DiMaggio et Powell (1983) sur les mécanismes de changement « isomorphique », en soulignant d'abord la distinction entre l'isomorphisme compétitif et l'isomorphisme institutionnel, ce dernier pouvant revêtir différentes formes (coercitive, mimétique et normative). Pour les auteurs la distinction entre les isomorphismes compétitif et institutionnel reflète la dichotomie entre efficacité et légitimité. Ainsi, dans l'isomorphisme compétitif, les organisations deviennent similaires dans des situations de compétition, où leurs comportements sont guidés par des règles qui cherchent à garantir des processus d'échanges les plus efficaces possible. Dans l'isomorphisme institutionnel, les organisations deviennent similaires dans des situations où les ressources sont allouées de manière autoritaire, où leurs comportements sont davantage poussés par des règles qui leur donnent les moyens de se rendre légitimes aux yeux de ceux qui contrôlent les ressources.

L'isomorphisme institutionnel est lui-même subdivisé en trois catégories. L'isomorphisme coercitif émerge de situations où les organisations sont confrontées à des règles autoritaires établies par des acteurs puissants. Dans ce cas, les organisations vont suivre ces règles afin de maintenir leur légitimité aux yeux de ces acteurs et ainsi obtenir les ressources nécessaires à leur fonctionnement. L'isomorphisme mimétique émerge de situations où les organisations sont confrontées à de l'incertitude quant aux actions appropriées ou garantes de succès. Dans ce cas, les organisations vont imiter les pratiques des organisations perçues comme étant performantes dans leur environnement, et ce, sans

véritable preuve de l'efficacité de ces pratiques. L'isomorphisme normatif, finalement, émerge du travail des professionnels et de leurs organisations. Ces effets sont surtout le résultat de la formation et de la socialisation uniformes de ces personnes, sur lesquelles reposent plusieurs aspects techniques du fonctionnement organisationnel.

Les auteurs reprennent également la typologie des réponses stratégiques d'Oliver (1991), qui a été présentée précédemment. Cependant, les auteurs classent ces réponses sur un continuum basé sur deux dimensions : les réponses passives/actives et les réponses positives/négatives (voir Figure 6). Pour Etherington et Richardson, les réponses « actives » sont celles qui mènent à des comportements qui diffèrent de ceux attendus ou exigés par l'agent institutionnel. A contrario, les réponses « passives » sont celles qui résultent en des comportements qui reflètent ceux attendus. Les réponses « positives » sont celles qui visent à altérer la nature des demandes d'une manière qui est à la fois acceptable par l'organisation et l'agent institutionnel. A contrario, les réponses « négatives » maintiennent un conflit entre l'organisation et l'agent institutionnel.

Le point milieu de ce continuum est l'acquiescement, que les auteurs qualifient de stratégie « passive » et « neutre », puisqu'elle représente une acceptation des demandes institutionnelles sans altérations significatives de ces dernières. Ils identifient deux réponses négatives, l'évitement et le défi, qui varient dans leur niveau d'« activité ». Pour les auteurs, la stratégie de l'évitement permet de parer aux pressions institutionnelles sans toutefois en changer la nature, alors que la stratégie du défi vise à gérer ces pressions en passant par la confrontation directe. Ils identifient deux réponses positives : la stratégie du compromis, par laquelle l'organisation cherche à négocier un équilibre entre ses intérêts et ceux de l'agent institutionnel, et la manipulation, par laquelle l'organisation tente de rediriger les pressions institutionnelles à son avantage. Les auteurs reprennent également les différentes hypothèses d'Oliver concernant les caractéristiques des pressions institutionnelles (cause, constituants, contenu, contrôle et contexte) qui entraînent les organisations, selon différentes dimensions, à faire le choix de l'une ou l'autre de ces réponses stratégiques.

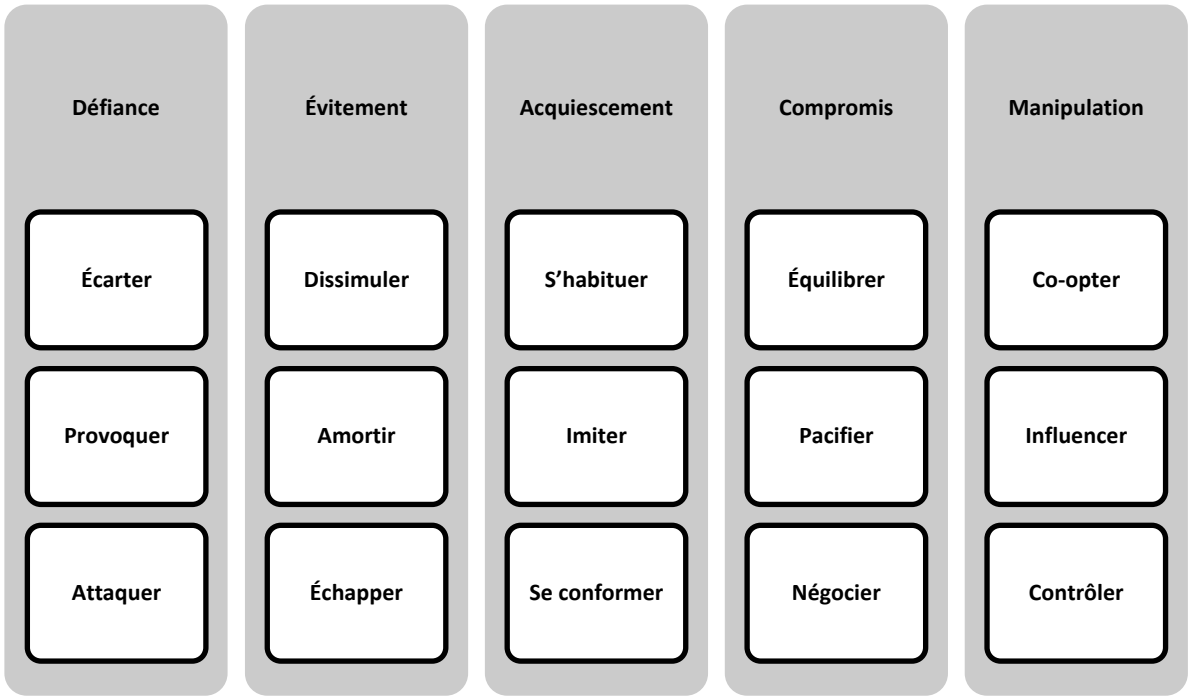

Figure 6. Stratégies de résistance et d'accommodation (adaptation et trad. libre de Etherington et Richardson, 1994, p.144)

Méthode

Afin de mieux comprendre les pressions institutionnelles auxquelles étaient confrontées les universités responsables de programmes de formation en comptabilité, de même que les manières dont elles répondaient à ces pressions, les auteurs ont eu recours à plusieurs méthodes de collecte de données, dont une analyse de documents, un sondage par questionnaire et des entrevues.

Ainsi, ils ont d'abord amassé de l'information sur les processus d'accréditation des différentes associations professionnelles. Ils ont également procédé à une analyse des écrits disponibles sur la formation en comptabilité dans le *Canadian Business Periodicals index*. Ils ont finalement procédé à des entrevues avec des informateurs-clés dans quelques institutions.

Ces données ont servi à mettre en contexte les réponses qu'ils ont obtenues à deux sondages par questionnaire envoyés dans les universités. Le premier sondage (taux de

réponse de 100%) était destiné aux coordonnateurs de programmes afin d'obtenir de l'information sur leur programme de comptabilité et leur école/faculté. Le deuxième sondage (taux de réponse global de 38%) était destiné aux professeurs de comptabilité afin de mesurer leurs perceptions sur les pressions de changement exercées dans la formation en comptabilité et les stratégies mises en œuvre par leur université face à ces pressions. Ces perceptions ont été mesurées à partir d'items utilisant une échelle en sept points. Les auteurs ont également réalisé une analyse factorielle qui leur a permis de dégager trois stratégies distinctes de résistance/accommodation. Finalement, ils ont procédé à des entrevues et examiné des données d'archives dans trois universités qui présentaient ces stratégies particulières, et ont construit, à partir de cette information, trois « cas » représentatifs.

Résultats

Les auteurs brossent d'abord un portrait sommaire de l'environnement institutionnel de la formation en comptabilité au Canada. On y souligne que les programmes de formation en comptabilité au Canada sont pour la plupart financés par l'État et qu'ils sont, de par ce fait, influencés par les politiques éducatives et fiscales du gouvernement de la province dans laquelle leur université d'attache se situe. On souligne également que bien souvent, ces programmes sont imbriqués dans des programmes de gestion. Cette réalité entraîne une compétition pour les ressources avec les groupes des autres champs. Les programmes sont donc également sujets à des normes d'évaluation communes aux écoles/facultés de gestion. Finalement, les auteurs rappellent que plusieurs organisations ont une influence importante sur ces programmes, dont les plus importantes sont les principales associations professionnelles canadiennes en comptabilité.

Les auteurs analysent ensuite les pressions institutionnelles que subissent ces programmes de formations. La course aux clientèles étudiantes et la concurrence pour l'embauche des meilleurs professeurs sont les principales pressions compétitives auxquelles sont confrontés ces programmes.

Les pressions coercitives viennent des principaux bailleurs de fonds, plus particulièrement les gouvernements provinciaux et, les universités qu'ils subventionnent, qui font face à des difficultés financières importantes. Ces derniers cherchent donc à contrôler les coûts et à les transférer du public vers les individus, ce qui a pour effet de réduire l'autonomie des programmes de comptabilité.

Les auteurs soulignent qu'il y a beaucoup d'incertitude entourant les demandes de changement dans la formation en comptabilité, et sur les conséquences d'acquiescer ou non à ces demandes. Les universités sont donc à la recherche de modèles à imiter (pressions mimétiques). Les projets de l'*Accounting Education Change Commission* aux États-Unis sont donnés en exemple par les auteurs. Or, cette imitation intervient sans qu'il y ait de données précises sur l'efficacité des modèles pris en compte.

Finalement, ces programmes font également face à des pressions normatives qui proviennent de sources multiples. Des professeurs d'abord, qui ont intériorisé des normes issues de la formation et du processus de socialisation qui a précédé leur embauche, ainsi que du réseau de pairs dans lequel ils s'insèrent. Des universités à l'intérieur desquelles ils se trouvent, ensuite, qui sont également porteuses de normes affectant la structure et le curriculum des programmes. Des associations professionnelles, finalement, qui exercent des pressions à travers les professeurs qui en sont membres, ainsi que par les formations, examens et publications dont elles ont la responsabilité.

En ce qui concerne les réponses stratégiques, les auteurs soulignent qu'ils ont observé des corrélations entre les caractéristiques des pressions institutionnelles, telles que perçues par les répondants et leurs perceptions de la stratégie de leur université face à ces pressions. Ainsi, les auteurs mentionnent que cinq caractéristiques institutionnelles étaient corrélées de manière statistiquement significative avec le choix des répondants. Selon les auteurs, ces corrélations correspondent aux relations prévues par les hypothèses d'Oliver.

Finalement, en ayant recours à une analyse factorielle les auteurs ont dégagé trois stratégies distinctes : active négative, active positive et passive. Les auteurs ont produit trois cas décrivant les caractéristiques d'universités ayant recours à ces stratégies.

Limites

Après avoir rappelé que leur étude se voulait essentiellement descriptive, les auteurs soulignent plusieurs limites de cette dernière. La petite population de sujets et la difficulté de dégager des caractéristiques institutionnelles à partir de données individuelles. On souligne également le faible taux de participation aux questionnaires envoyés au personnel enseignant et le fait qu'ils aient utilisé un échantillon de convenance, constitué à partir d'universités ayant participé au *University accounting education project* de la *Canadian Academic Accounting Association* (CAAA). Les auteurs soulignent également que certaines questions pouvaient entraîner un phénomène de désirabilité sociale et que leur questionnaire visait à mesurer les perceptions et non pas les comportements.

Critique de l'étude

L'étude d'Etherington et Richardson (1994) présente plusieurs points forts qui méritent d'être soulignés. Ainsi, à travers un portrait construit à partir de sources multiples, l'étude témoigne de manière crédible de la multiplicité et de la complexité des pressions institutionnelles et compétitives qui sont exercées sur les universités canadiennes offrant des programmes de formation en comptabilité, faisant ici une utilisation éclairante de la typologie de DiMaggio et Powell (1983). Qui plus est, l'étude réussit à dégager, à partir de données quantitatives issues de réponses individuelles à des questionnaires, des stratégies organisationnelles de réponse à ces pressions, faisant une utilisation poussée de la typologie d'Oliver (1991). Si elle apparaît de prime abord plutôt désincarnée, notamment par la complexité de l'appareillage statistique déployé, cette démarche d'identification est par la suite bien appuyée par la présentation de trois cas, qui permettent d'en dégager tout le sens. À cet effet, l'étude fait un bon usage de la stratégie de la triangulation des méthodes.

Cependant, une question demeure : cette stratégie d'analyse factorielle valait-elle la peine, notamment lorsque l'on considère le taux de réponse peu élevé au questionnaire duquel étaient tirées les données utilisées et l'échantillon non représentatif d'universités qu'ils ont utilisées? Qui plus est, le portrait que font les auteurs s'avère plutôt statique. En

effet, l'analyse qu'ils font n'est pas ancrée dans une période temporelle précise et elle ne témoigne d'aucune évolution dans les pressions institutionnelles exercées, leurs caractéristiques, et les stratégies mises en œuvre pour y répondre.

Finalement, l'étude souligne des « pressions pour le changement »… mais vers quel changement ces pressions poussent-elles les universités visées? On mentionne bien le type de pressions exercées (coercitives, mimétiques et normatives), mais quel est le sens des pressions exercées? Quelles logiques institutionnelles guident ces pressions? Quels sont les archétypes de formation et les outils de formation qui sont proposés à travers ces pressions? Ces éléments, qui revêtent une importance capitale afin de comprendre les changements proposés ou imposés, sont malheureusement à peine esquissés dans l'étude et n'y sont pas conceptualisés. Aussi, bien que l'on soit capable de le reconstituer à travers la lecture de l'article, le champ organisationnel de la formation universitaire en comptabilité au Canada n'y est pas explicitement cartographié.

3.3.2 L'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009)

Dans le cadre de leur étude Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009) ont utilisé l'approche institutionnelle pour analyser les pressions et résistances à l'égard de l'introduction de l'approche par compétences dans les formations universitaires en gestion et comptabilité en Espagne.

Cadre théorique

À l'instar d'Etherington et Richardson (1994), dont ils se sont fortement inspirés, les auteurs ont recours aux travaux de DiMaggio et Powell (1983) et ont distingué d'entrée de jeu les pressions isomorphiques de compétition des pressions isomorphiques institutionnelles. Ils ont également repris la typologie proposée par DiMaggio et Powell concernant les différentes pressions institutionnelles : coercitives, mimétiques et normatives. Finalement, les auteurs ont repris la typologie des réponses stratégiques d'Oliver (1991), en conservant la distinction qu'ont apportée Etherington et Richardson

(1994) quant au continuum à double dimension (actif-passif/positif-négatif), sur lequel ces stratégies peuvent être distribuées (voir section précédente).

Méthode

La période de recherche s'est déroulée entre les années universitaires 2000/2001 et 2005/2006. Dans une perspective de triangulation, les auteurs ont eu recours à plusieurs sources et méthodes de collecte de données. D'abord, les auteurs ont utilisé des données provenant de 1300 sujets ayant répondu à un questionnaire développé pour un projet de recherche concomitant portant sur le développement des compétences professionnelles (données secondaires). Les questionnaires ont été complétés par (1) des étudiants d'universités espagnoles inscrits à la licence en management et administration des affaires et au diplôme en étude des affaires; par (2) des professionnels de la comptabilité; et par (3) des enseignants universitaires en administration des affaires et comptabilité. Les auteurs ne donnent cependant aucun détail sur la méthode d'échantillonnage, sur les taux de réponse, sur la forme des questions utilisées, ni même sur la répartition des 1300 questionnaires entre les différentes catégories de répondants. Les auteurs mentionnent tout de même que les réponses des étudiants et des professionnels visaient une meilleure compréhension des pressions institutionnelles et compétitives, alors que celles des enseignants avaient surtout été utilisées pour analyser les réponses stratégiques des universités face à ces pressions.

Les auteurs ont également réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de 21 enseignants universitaires du champ et de huit professionnels de la comptabilité. Les entrevues auprès des enseignants visaient à obtenir de l'information sur les antécédents institutionnels des réponses stratégiques des universités espagnoles, de même que sur leurs répercussions sur la formation dans le champ. Les entrevues auprès des professionnels visaient à obtenir de l'information sur les pressions et limites de changement. Les auteurs ont également procédé à une analyse documentaire, en s'intéressant plus particulièrement à la réglementation du système universitaire espagnol, aux programmes de licence en management et administration des affaires et de diplôme en étude des affaires, et à certains rapports internes produits par des universités espagnoles à propos des méthodes

Rapport-Gratuit.com

d'apprentissage des étudiants. Finalement, l'étude repose également sur les observations directes des auteurs sur le système universitaire espagnol. Les auteurs ont complété leur cueillette de données avec 15 discussions informelles menées auprès d'enseignants universitaires d'administration des affaires et de professionnels de la comptabilité. Ces discussions avaient pour but de comparer l'information amassée à travers les autres sources formelles. Encore une fois, les auteurs ne donnent pas d'information sur les méthodes d'échantillonnage privilégiées, sur les critères qui ont pu être utilisés pour établir le corpus documentaire ou faire le choix des personnes interviewées.

Résultats

Les auteurs brossent d'abord un portrait du contexte dans lequel s'offre la formation en administration et en comptabilité dans les universités espagnoles. On y souligne que dans ce pays, il n'y a pas de programmes spécifiques de comptabilité et que cette formation s'effectue dans le cadre plus général de la formation en management et administration des affaires (diplôme de trois ans et licence de cinq ans). L'élaboration de ces programmes se fait sous la direction du gouvernement qui donne des orientations générales pour l'ensemble des programmes universitaires et des orientations plus spécifiques pour chacun des programmes. Le curriculum des programmes est développé par les universités qui doivent prendre en considération les orientations gouvernementales. Ainsi, les programmes de licence et de diplôme en administration des affaires et comptabilité doivent donc se conformer aux orientations générales et spécifiques développées par le gouvernement. Les auteurs rappellent également que le système universitaire espagnol s'est transformé à partir du milieu des années 1980 pour devenir un système d'enseignement de masse. Cette réalité a affecté les méthodes pédagogiques qui y sont employées. À cet effet, les auteurs mentionnent que les programmes en administration des affaires et de comptabilité reposent sur des lectures pratiques et théoriques offertes dans des classes de plus de 100 étudiants, ce qui diminue la possibilité d'une participation « active » des étudiants.

L'étude témoigne par la suite des pressions institutionnelles et compétitives auxquelles les universités espagnoles offrant ces formations ont été confrontées depuis la

fin des années 1990. Les auteurs soulignent les pressions « coercitives » qui viennent de l'Union européenne et du gouvernement espagnol. En effet, selon les auteurs, la Déclaration de Bologne, la mise en place de l'espace européen d'enseignement supérieur et du système européen de transfert de crédits ont poussé le gouvernement espagnol à initier une restructuration importante de son système universitaire et à vouloir y introduire l'approche par compétences.

À propos des pressions « mimétiques », les auteurs rappellent que l'émergence de l'espace européen d'enseignement supérieur avait engendré beaucoup d'incertitudes dans les universités espagnoles, notamment en ce qui concerne les exigences des diplômes. Les formations espagnoles en administration des affaires et en en comptabilité n'y ont pas échappé. Or, face à cette incertitude, les enseignants espagnols du champ se sont tournés vers des pays étant perçus comme étant plus avancés dans leur implantation des exigences du cadre européen. En fait, ces derniers se sont tournés vers le Royaume-Uni, notamment parce que les caractéristiques traditionnelles de ce système se rapprochaient des exigences imposées par le cadre européen.

Pour ce qui est des pressions « normatives », les auteurs insistent sur le fait que les professionnels interviewés ont fait valoir que le développement des compétences devait être un objectif explicite des formations, notamment parce que ces compétences étaient toutes aussi importantes que les connaissances lors de l'embauche. Les professionnels ont cependant souligné que plusieurs facteurs venaient limiter le développement des compétences dans les programmes : la grosseur des classes, le manque d'expérience pratique des enseignants et leur absence de contact avec le milieu des affaires, le manque de formation des enseignants sur l'approche par compétences. Finalement, ces derniers ont également soulevé le fait que les universités ne collaboraient pas suffisamment avec le milieu des affaires.

À propos des pression « compétitives », l'étude insiste sur le fait que la mise en place d'une agence nationale d'évaluation et d'accréditation, responsable d'évaluer et de vérifier les programmes, ainsi que les activités de gestion des universités, auraient pour

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

effet d'influencer le choix d'université des étudiants, ces derniers recherchant les universités ayant les plus hautes distinctions. Les auteurs soulignent que les étudiants exerceront à terme des pressions compétitives plus fortes sur les universités qui chercheront à attirer ces derniers afin d'assurer leur survie. Or, selon les auteurs, les réponses des étudiants au questionnaire pointent vers l'importance du développement des compétences et de leur introduction dans les programmes, sans quoi ces derniers ne les prépareraient pas adéquatement au marché du travail. Encore une fois, plusieurs obstacles empêcheraient cette implantation : le manque de collaboration entre les universités et les entreprises, la grosseur des classes et le manque de ressources techniques et financières.

En ce qui concerne la « réponse » à ces pressions, les auteurs soulignent, à partir des données obtenues auprès des enseignants, que ceux-ci reconnaissaient l'importance du développement de compétences chez leurs étudiants mais qu'ils ne le faisaient pas. Les enseignants soulèvent plusieurs obstacles : la grosseur des classes, leur manque de formation sur l'approche par compétences et leur manque d'expérience pratique, notamment parce qu'il n'y aurait pas d'incitatifs pour ce faire et que leur intégration au milieu des affaires s'avèrerait difficile. Ainsi, ces derniers n'auraient pas cherché à changer la nature des pressions, mais plutôt à les éviter. Selon les auteurs, ces résultats démontrent que les universités (à travers leurs enseignants) ont suivi une stratégie d'« évitement » en réponse aux pressions institutionnelles et compétitives de leur environnement. Plus spécifiquement, les auteurs mentionnent que les universités ont eu recours à une tactique de « dissimulation », parce que les enseignants, tout en admettant l'importance d'introduire l'approche par compétences, ne l'ont pas fait parce que cela entraînerait un surcroît de travail qui n'est pas pris en compte dans leur évaluation et leur promotion.

Par ailleurs, les auteurs soulignent que les universités espagnoles devront obligatoirement implanter le système européen de transfert de crédits d'ici 2010, et avec ce dernier, l'approche par compétences qui l'accompagne. Face à cette obligation, celles-ci auraient commencé à adopter une stratégie de compromis, et plus spécifiquement une tactique de « négociation », puisqu'elles cherchent à tirer des concessions de la part du

gouvernement espagnol. Cette évolution dans la stratégie des universités espagnoles est due à des transformations dans les antécédents sous-jacents aux pressions. En effet, l'implantation imminente de l'espace européen d'enseignement supérieur et du système de transfert de crédits qui l'accompagne y serait pour beaucoup selon les auteurs qui prévoient une plus grande compétition entre les universités pour attirer les étudiants, qui chercheront les universités leur offrant les connaissances et compétences exigées par les employeurs. Les universités, pour demeurer légitimes, seront de plus en plus pressées de répondre aux changements exigés par l'implantation de l'espace européen d'enseignement supérieur. Les professionnels auront également davantage de responsabilité dans l'élaboration des programmes, puisqu'il s'agit là d'une exigence de l'agence nationale d'évaluation et d'accréditation. Il y aura donc une plus grande interconnexion dans le système d'enseignement supérieur. Finalement, l'introduction des changements liés à la mise en place de l'espace européen entraînera davantage d'incertitude dans les universités espagnoles.

Limites

Les auteurs ne mentionnent pas les limites de leur étude, sinon quelques contraintes qu'ils ont vécues eu égard à la quantité de données amassées.

Critique de l'étude

Tout comme l'étude d'Etherington et de Richardson (1994) dont les auteurs se sont visiblement inspirés, l'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009) présente plusieurs points forts qu'il importe de relever. D'abord, les auteurs brossent un portrait détaillé qui témoigne éloquemment, à partir de sources de données diverses, de la multiplicité des pressions institutionnelles et compétitives auxquels sont confrontées les universités espagnoles offrant des formations professionnelles universitaires en administration et comptabilité, faisant ici une judicieuse utilisation de la typologie de DiMaggio et Powell (1983). À cet effet, l'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal présente un portrait où l'on sent bien l'influence des pressions coercitives

« transnationales », notamment l'impact croissant sur le système universitaire espagnol de la Déclaration de Bologne et de l'émergence de l'espace européen de l'enseignement supérieur, alors que cette dimension « transnationale » n'est pratiquement pas abordée dans l'étude d'Etherington et Richardson.

Qui plus est, contrairement à l'étude d'Etherington et Richardson, l'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal est ancrée dans une période temporelle précise et explicitement délimitée. Les résultats présentés témoignent également d'une évolution dans les caractéristiques des pressions institutionnelles exercées et dans la réponse stratégique mise en œuvre par les universités espagnoles. Bien qu'en partie spéculatif, le portrait qu'ils offrent est donc moins statique que celui proposé par Etherington et Richardson et témoigne d'une utilisation plus dynamique de la typologie d'Oliver (1991).

Cependant, les auteurs brossent un portrait monolithique de *la* réponse des universités espagnoles aux pressions institutionnelles exercées. Face à cette réalité, deux questions émergent : (1) les universités espagnoles répondent-elles vraiment *toutes* de la même manière aux pressions institutionnelles? (2) Les universités espagnoles répondent-elles vraiment de la même manière à *toutes* les pressions exercées? En fait, ce portrait va à l'encontre des résultats de l'étude d'Etherington et Richardson qui démontrent, dans le cas d'universités canadiennes, des stratégies diversifiées de réponses aux pressions institutionnelles. Cette différence est-elle issue de différences entre les deux systèmes universitaires, le système espagnol étant visiblement beaucoup plus centralisé que le système canadien? Est-elle le produit du choix des méthodes de collecte de données ou de l'interprétation faite de ces dernières? Malheureusement, les quelques détails donnés sur la méthodologie employée et sur les sources des données et, surtout, l'absence de données non agrégées empêchent d'apporter des réponses à ces interrogations.

Qui plus est, l'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal s'intéresse à un aspect très précis des programmes : les pressions pour l'implantation de l'approche par compétences. Or, l'approche par compétences est un outil, une modalité spécifique de

formation. L'implantation de cet élément s'insère-t-il dans des archétypes ou des logiques institutionnelles plus larges? Comment ces éléments plus larges ont-ils évolués? À la lecture de l'article, on comprend que ces pressions pour implanter l'approche par compétences se produisent au sein d'une transformation beaucoup plus importante des formations universitaires et des universités espagnoles : celle de l'intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur, dans une nouvelle logique institutionnelle utilitariste et de nouveaux archétypes de formation distincts (L-M-D). Toutefois, bien qu'évoqués indirectement, ces éléments ne sont pas conceptualisés dans l'article.

Finalement, à l'instar de ce qui a été observé dans l'étude d'Etherington et Richardson, si le lecteur parvient à reconstituer partiellement le champ organisationnel de la formation universitaire espagnole en administration et comptabilité à travers la lecture de l'article, celui-ci n'y est pas explicitement cartographié.

3.4 Quelques constats

Les sections qui précèdent montrent la pertinence de plusieurs concepts (*champ organisationnel*, *pressions* et *logiques institutionnelles*, *archétypes*, *outils*, *agence*, *stratégies* et *tactiques*) issus de l'approche institutionnelle pour analyser les relations entre les FPU et leur environnement, et pour mieux comprendre le type de pressions auxquelles peuvent être confrontées les unités universitaires responsables de FPU et le type de stratégies qu'elles peuvent mettre en œuvre pour y répondre.

La description détaillée de ces deux études similaires a permis de dégager quelques points forts et points faibles qui ont été pris en considération dans cette thèse. Un des points forts des deux études présentées est sans contredit la qualité du portrait qu'elles ont fait de la diversité des pressions institutionnelles qui étaient exercées sur les FPU étudiées. Pour faire de même, la thèse a cherché à bien « cartographier » le champ organisationnel de la formation des DES au Québec, en identifiant les organisations qui le composent, leur nature et leur rôle. La thèse a également cherché à témoigner de manière plus précise et plus en profondeur des pressions institutionnelles exercées sur les FPU. Pour ce faire, elle a tenté

de distinguer de manière plus explicite le *contenu* des pressions exercées dans le champ de la formation des DES, en ayant recours aux concepts de *logiques institutionnelles*, d'*archétypes* et d'*outils*, des *mécanismes* (coercitifs/régulateurs, normatifs, et mimétiques/culturels-cognitifs) par lesquelles ces pressions sont exercées.

Qui plus est, à l'instar de l'étude d'Etherington et Richardson (1994), cette thèse voulait dégager la diversité des réponses stratégiques déployées par les unités universitaires, en évitant de faire un traitement trop monolithique des stratégies des unités analysées. Aussi, afin d'éviter de brosser un portrait trop statique, cette thèse voulait construire, à l'instar de l'étude de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montrano et Hassal (2009), un portrait évolutif des pressions institutionnelles et des stratégies mises en œuvre dans le champ de la formation des DES au Québec, en s'intéressant, de manière rétrospective, à la période allant de 1988-89 à 2008-09.

Ces éléments exigeaient donc une stratégie de recherche qui allait permettre d'analyser en profondeur et de manière évolutive les pressions institutionnelles et les stratégies mise en œuvre, l'utilisation de sources de données multiples, et une démarche documentaire de type archivistique. C'est pourquoi, l'étude de cas semblait la stratégie la plus appropriée. La section qui suit présente les objectifs spécifiques de recherche qui ont guidé cette étude de cas, dont les éléments méthodologiques plus spécifiques sont décrits dans le chapitre qui suit.

4. Objectifs spécifiques de recherche

Afin de répondre à la question de recherche soulevée dans la problématique, et guidée par les concepts de l'approche institutionnelle, cette thèse avait pour but d'analyser l'évolution récente de la FPU offerte aux DES dans deux unités universitaires québécoises (1988-89 à 2008-09), en cherchant plus spécifiquement à mettre en lumière …

1. …les différentes « logiques institutionnelles » qui ont traversé cette formation, les « archétypes organisationnels » qui y ont été privilégiés, les « outils » qui ont été

déployés et la nature de l' « entrepreneuriat institutionnel » dont cette formation a fait l'objet;

2. …comment cette évolution a été affectée par des pressions institutionnelles variées provenant du « champ organisationnel » de la formation des DES au Québec, les organisations qui les portaient et les mécanismes (régulateurs, normatifs et culturels-cognitifs) sur lesquels ces pressions reposaient;
3. …les différentes stratégies et tactiques mises en œuvre par ces deux unités universitaires en réponse à ces pressions institutionnelles.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Introduction

Afin de répondre au questionnement soulevé dans la problématique et d'atteindre les objectifs spécifiques de recherche qui en découlent, cette thèse a privilégié la stratégie de recherche qu'est l'étude de cas. Tel qu'annoncé dès la problématique, le cas utilisé est celui du champ de la formation des DES du Québec. Si les raisons derrière le choix de ce cas ont déjà été explicitées dans le cadre de la problématique, les raisons derrière le choix de cette stratégie de recherche sont exposées dans la première partie de ce chapitre. Ainsi, suivant les typologies de Merriam (1998) et de Yin (2003), cette thèse repose plus spécifiquement sur une étude de cas interprétative simple à « unités enchâssées ». Les questions relatives au « design » de cette étude de cas (choix du type d'étude de cas, choix des sous-unités d'analyse, choix de la période visée) sont explorées dans la deuxième partie de ce chapitre. Dans le cadre de cette étude de cas, deux stratégies de collecte de données ont été mises en œuvre, la constitution de corpus documentaires et la réalisation d'entrevues semi-dirigées. Ces outils de collecte de données, et leur déploiement à l'échelle des unités sélectionnées et du champ organisationnel, sont décrits dans la troisième section de ce chapitre. La quatrième section de ce chapitre donne les grandes lignes de l'analyse qualitative effectuée.

1. L'étude de cas, stratégie de recherche privilégiée

L'étude de cas n'est pas une méthode de recherche en soi, mais plutôt une « stratégie » de recherche (Hartley, 2004), qui est fort populaire dans plusieurs disciplines des sciences sociales, dont les sciences de l'éducation (Karsenti et Demers, 2000; Merriam, 1998; Stake, 2006), l'administration de l'éducation (Bassey, 2007), et l'étude des organisations (Ellinger, Watkins, et Marsick, 2005; Hartley, 2004). Bien que souvent

associée aux méthodes de recherche qualitative, la majorité des auteurs s'intéressant à cette stratégie de recherche souligne qu'elle ne s'y restreint pas (Roy, 2009). À ce propos, Yin (2003) rappelle que la stratégie de l'étude de cas ne doit pas être confondue avec la recherche qualitative, et que celle-ci peut être basée sur un mélange de preuves quantitatives et qualitatives. Dans le même ordre d'idées, Merriam avance que :

> [c]ontrairement à la recherche expérimentale, par sondage ou historique, l'étude de cas n'exige pas de méthodes particulières pour la collecte ou l'analyse des données. Toutes les méthodes de collecte de données, du testing aux entrevues, peuvent être utilisées dans une étude des cas…. (Merriam, 1998, p. 28, trad. libre)

1.1 Définitions de l'étude de cas

Comme le rappelle Merriam (1998), l'étude de cas peut se définir de différentes façons: comme processus, comme objet d'étude ou comme produit final. En ce qui concerne le processus, en reprenant une définition de Yin, l'auteure souligne que l'étude de cas peut se définir comme « une enquête empirique qui examine un phénomène contemporain dans son contexte réel, spécialement lorsque les limites entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement » (Yin, 1994, p.14 cité dans Merriam, 1998, p.27, trad. libre). Pour ce qui est de l'objet d'étude, Merriam mentionne que certains auteurs comme Stake (1995) en font le cœur de leur définition de l'étude de cas. À cet égard, Stake mentionne : « L'étude de cas, comme forme de recherche, est définie par un intérêt pour un cas individuel, et non par les méthodes d'enquête employées » (Stake, 2005, p. p.445 trad. libre). Finalement en ce qui a trait au produit final, Merriam, reprenant sa propre définition, souligne qu' « une étude de cas qualitative est une description et une analyse, intensives et holistiques, d'une instance, d'un phénomène ou d'une unité sociale particulières » (Merriam, 1988, citée dans Merriam, 1998, p.27, trad. libre).

Dans une définition plus récente, Roy (2009) réunit l'ensemble de ces éléments et mentionne à propos de l'étude de cas qu'il s'agit d'une « approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble

Rapport-Gratuit.com

d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p.206-207).

1.2 Utilisation de l'étude de cas

Pour Yin (2003), de même que pour Merriam (1998), les études de cas sont appropriées lorsque la démarche du chercheur est guidée par des questions de l'ordre du *pourquoi?* et du *comment?* À cela s'ajoute, selon Yin (2003), le fait que ces questions doivent être posées à propos d'événements contemporains, sur lesquels l'investigateur a peu ou aucun contrôle. Merriam (1998) souligne également que les études de cas sont particulièrement appropriées lorsque le chercheur s'intéresse à des « processus », que ce soit pour les décrire ou pour les expliquer. L'auteure mentionne qu'une étude de cas peut également être choisie pour son caractère unique, ce qu'elle peut révéler à propos d'un phénomène, en dégageant de l'information qui ne pourrait être révélée autrement.

La professionnalisation des universités est un phénomène plutôt contemporain, comme en témoignent les éléments de problématique soulevés dans le premier chapitre de ce devis. Il en est de même du phénomène plus spécifique des pressions environnementales plurielles que vivent les unités universitaires responsables de programmes de formation professionnelle, et des stratégies et tactiques qu'elles mettent en œuvre pour y répondre. Qui plus est, le phénomène peut difficilement être observé dans un environnement contrôlé. Aussi, le questionnement général qui a guidé cette thèse en est un du c*omment?*, plus précisément : ***Comment*** **les unités universitaires responsables de formations professionnelles réagissent-elles aux pressions multiples provenant de leur environnement?** Ce questionnement nous entraîne sur le terrain des processus. Or, pour ces raisons, la stratégie de l'étude de cas s'avérait ici particulièrement pertinente.

Par ailleurs, toutes les études de cas ne se ressemblent pas et il existe, pour cette stratégie de recherche, plusieurs avenues possibles. La voie à suivre dépend, en grande partie, du phénomène analysé et du questionnement du chercheur. La section qui suit vient décrire cette réalité.

1.3 Différents types d'études de cas

Stake (2005) identifie trois types d'études de cas : (1) l'étude de cas *intrinsèque*, (2) l'étude de cas *instrumentale* et (3) l'étude de cas *multiple* ou *collective*. La première expression réfère à une situation où une étude est avant tout entamée afin de mieux comprendre un cas particulier : non pas parce que ce cas reflète d'autres cas, ou parce qu'il illustre un trait particulier ou un problème, mais bien parce que, dans toute sa particularité, le cas est en soi d'intérêt. La deuxième expression réfère à une situation où un cas est examiné afin d'apporter un éclairage sur un thème ou pour raffiner une généralisation. Dans cette perspective, le cas est secondaire et vient en soutien afin de faciliter la compréhension d'un autre objet. La troisième expression réfère à une situation où un certain nombre de cas sont étudiés conjointement afin d'éclairer un phénomène, une population, des conditions générales. Il s'agit en fait d'une étude de cas instrumentale élargie à plusieurs cas.

De son côté, Merriam (1998) identifie différents types d'études de cas associés à des champs disciplinaires particuliers (études de cas ethnographiques, historiques, psychologiques, sociologiques). Au-delà des distinctions disciplinaires, elle distingue également trois types d'étude de cas, et ce, au regard de leurs fonctions : les études de cas *descriptives*, *interprétatives* et *évaluatives*. Pour l'auteure, l'étude de cas descriptive en est une qui présente un portrait détaillé d'un phénomène étudié. Après avoir soulevé le caractère souvent *athéorique* des études de cas de ce type, l'auteure mentionne que celles-ci sont cependant fort utiles pour présenter de l'information de base à propos de phénomènes peu étudiés. Elles peuvent également former une base de données utile pour des comparaisons ou des constructions théoriques futures. De leur côté, les études de cas interprétatives contiennent elles aussi une importante dimension descriptive. Cette information descriptive est par ailleurs utilisée afin de développer des catégories conceptuelles ou afin d'appuyer ou d'éprouver certaines hypothèses théoriques posées d'entrée de jeu. Finalement, les études de cas évaluatives comportent une description, une explication et un jugement. En fait, ces études de cas soupèsent l'information afin de produire un jugement, étape finale de toute évaluation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Pour sa part, et ce, sans les définir outre mesure, Yin (2003) distingue les études de cas exploratoires, descriptives, explicatives. Au-delà de ces grandes distinctions, Yin différencie également les études de cas selon leur design. Ainsi, l'auteur identifie quatre types d'études de cas, selon qu'elles soient à cas simple ou multiple, qu'elles soient holistiques ou enchâssées.

Selon Yin (2003), une étude à cas simple est utile lorsque le cas observé est critique pour tester une théorie déjà bien formulée. Elle peut également être utile lorsqu'elle observe un cas extrême ou un cas unique. *A contrario*, elle peut également être utile lorsqu'elle observe un cas qui est plutôt représentatif ou typique. Dans cette perspective, l'objectif est de saisir les circonstances et conditions d'une situation courante. Une étude à cas simple peut également s'intéresser à un cas révélateur, c'est-à-dire qu'elle peut s'avérer être une situation où un chercheur a l'opportunité d'observer et analyser un phénomène autrefois inaccessible à la recherche scientifique. Les études à cas simple peuvent également être utiles pour observer un phénomène de manière longitudinale. Finalement, une étude à cas simple peut servir d'étude pilote pour une étude à cas multiples.

Par ailleurs, Yin (2003) mentionne également qu'une étude à cas simple peut impliquer plusieurs sous-unités d'analyse (par exemple, différentes écoles d'une même commission scolaire). Dans une telle situation, il s'agit d'une étude de cas dite « enchâssée ». *A contrario*, une étude de cas qui examine une organisation prise dans son ensemble est dite « holistique ». Cette dernière est avantageuse lorsqu'aucune sous-unité ne peut être identifiée. Le fait qu'elle puisse parfois demeurer à un niveau trop élevé d'abstraction est l'un des dangers associés à ce type d'étude de cas. Le recours à une étude de cas enchâssée permet d'augmenter la sensibilité de cette dernière. Le danger ici, pour l'auteur, est que l'étude ne s'intéresse qu'aux seules sous-unités et ne parvienne pas à revenir à l'échelle du cas.

De leur côté, les études à cas multiples sont, selon Yin (2003), de plus en plus courantes, notamment parce que l'information produite dans le cadre de ce type d'études est considérée plus intéressante et que ces études sont généralement perçues comme étant

plus robustes. Par ailleurs, l'auteur rappelle que leur réalisation est beaucoup plus coûteuse et demande beaucoup plus de temps. Les différents cas à l'intérieur d'une étude de cas multiples peuvent également être holistiques ou enchâssés.

Au regard de ces diverses avenues possibles, des choix ont été faits quant au design de cas qu'adopte la présente étude de cas, et ce, au regard du modèle d'analyse développés et des objectifs spécifiques de recherche qui en découlent. Ces choix sont explicités dans la prochaine section de ce chapitre.

2. Design de l'étude de cas

L'étude de cas réalisée dans le cadre de cette thèse, à la lumière des distinctions proposées par Merriam (1998) est clairement de nature *interprétative*, puisqu'au regard des objectifs de recherche spécifiques visés, elle comprend une partie descriptive, qui est cependant éclairée par une partie analytique s'appuyant sur les catégories conceptuelles issues de l'approche institutionnelle. Plus spécifiquement, à la lumière des distinctions faites par Yin (2003), elle a pris la forme d'une étude de cas simple dite « à unités enchâssées ». La Figure 7 présente le design de l'étude de cas complétée.

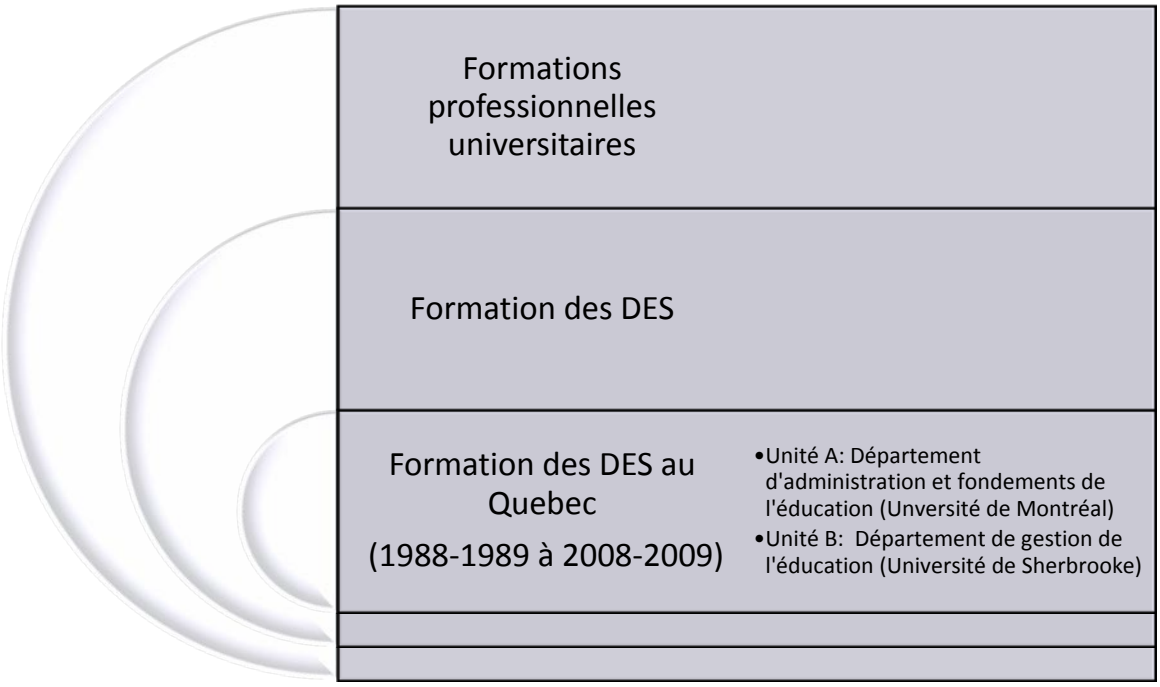

Figure 7. Une étude de cas simple « à unités enchâssées »

2.1 Choix des sous-unités d'analyse

Pour réaliser cette étude de cas, deux départements d'universités québécoises francophones, qui sont parmi les premières à avoir proposé des FPU aux DES, ont été sélectionnés. Il s'agit du Département d'administration et de fondements de l'éducation (DAFE) de l'Université de Montréal et du Département de gestion de l'éducation et de la formation (DGEF) de l'Université de Sherbrooke. Ces deux unités accueillaient, au moment de la collecte de données (c.-à-d. à l'automne 2010), plus des trois quarts des étudiants du champ.

Ces unités sont reconnues pour avoir historiquement fait des choix différents dans leur offre de formation aux DES (Brassard, 2000; Massé, 1994). En fait, dans les deux cas, des programmes de maîtrise professionnelle en administration scolaire ont d'abord été développés à la fin des années 1960, sur le modèle du MBA, et inspiré de programmes équivalents offerts dans les universités américaines, où dans plusieurs États, la maîtrise est

obligatoire pour les DES. En parallèle à ces programmes professionnels, certaines universités, comme l'Université de Montréal, offraient également des programmes de formation à la recherche (maîtrise et doctorat) dans le champ de l'administration de l'éducation. Le département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke a pour sa part pris une tendance plus « professionnelle » en offrant, dès le milieu des années 1970, des programmes courts délocalisés aux DES (PIDES et PIDEL), programmes qui vont exister en parallèle d'abord, puis être imbriqués au sein de leur maîtrise professionnelle en administration scolaire (PIDEC).

Malgré des choix historiques les distinguant, les deux unités ont été affectées par les transformations récentes dans le système éducatif québécois. Ainsi, face aux transformations administratives et pédagogiques qui sont en branle depuis l'implantation de la réforme et du renouveau pédagogique à la fin des années 1990, et face à l'instauration du « régime » obligatoire de formation pour les nouvelles DES au début des années 2000, elles ont été appelées à revoir leur offre de formation afin de répondre aux besoins d'une relève de plus en plus nombreuse.

Le choix stratégique de ces deux unités universitaires a été effectué afin de dégager à la fois les similarités et les différences dans les stratégies et tactiques mises en œuvre par ces unités, face aux pressions institutionnelles qu'elles ont vécues au cours de la période visée.

2.2 Choix de la période temporelle

La période temporelle couverte dans le cadre de cette étude de cas comprend les années universitaires allant de 1988-1989 à 2008-2009. Le choix de cette période de 20 ans s'est fait à la fois pour des raisons stratégiques et pragmatiques. En effet, cette période a été marquée par une intense réflexion au plan éducatif, réflexion qui a mené à l'élaboration et l'implantation d'une importante réforme du système éducatif québécois, qui a affecté de manière importante le rôle et les responsabilités des DES au Québec, et par le fait même, la formation qui leur est destinée. Par ailleurs, tout en étant assez longue pour que l'on puisse

observer des transformations et une évolution dans le champ de la formation des DES au Québec, la période est également assez contemporaine pour que l'on puisse assez aisément avoir accès à la documentation produite et aux acteurs ayant eu une influence dans le champ. Cela a facilité la collecte de données qui est décrite dans la section suivante.

3. Collecte des données

Dans une perspective de triangulation des sources et des méthodes, la collecte de données, qui s'est déroulée à l'automne 2010, a reposé sur deux stratégies distinctes qui se nourrissaient l'une et l'autre. Ainsi, trois corpus documentaires ont été constitués, et ce, à partir de la documentation pertinente produite par les deux unités sélectionnées et par certaines organisations du champ au cours de la période observée. Des entrevues semi-dirigées ont aussi été réalisées auprès d'informateurs-clés au sein de ces organisations au cours de cette même période.

3.1 Les corpus documentaires

Tel que défini par Legendre (1993), un corpus correspond à un ensemble de documents sur lesquels porte une analyse de contenu. Ici, trois corpus documentaires ont été assemblés : les deux premiers étant composés de la documentation touchant de près ou de loin à la FPU offerte aux DES et produite par les deux unités sélectionnées, leur faculté et leur université respectives, alors que le troisième est composé de la documentation officielle produite par des organisations composant le champ organisationnel de la formation des DES au Québec.

3.1.1 À l'échelle des unités

Ainsi, les deux premiers corpus documentaires ont été constitués à l'échelle des deux unités sélectionnées, ces derniers étant composés essentiellement des éléments suivants :

- Documentation institutionnelle pertinente produite par les deux unités universitairess sélectionnées au cours de la période visée :
    - Descriptions officielles des différents programmes destinées aux DES;
    - Documents institutionnels produits par les unités lors de la création, de l'évaluation et de la modification de ces programmes;
    - Données statistiques produites au cours de la période observée.
- Extraits des procès-verbaux des instances supérieures (par ex. Conseil, Commission des études, Conseil de Faculté) des universités des deux unités sélectionnées témoignant des discussions portant sur les propositions de création, de modification ou d'évaluation des programmes de formation qu'elles offrent aux DES.
- Les plans d'actions et planifications stratégiques et documents de restructuration des unités concernées (secteur/département; Faculté d'accueil; Université)

Les descriptions officielles des différents programmes pour la période étudiée ont été tirées des annuaires annuels des deux universités, disponibles sur leur site web respectif. Les données statistiques utilisées (données d'inscriptions) ont été obtenues via le site web du Bureau de la recherche institutionnelle de l'Université de Montréal et via le site web du bureau du registraire de l'Université de Sherbrooke. Pour retracer les autres documents, les services d'archives des deux universités ont été consultés. Certains des documents ont également été retracés grâce à la participation des informateurs-clés interviewés. Les listes exhaustives des documents composant chacun de ces corpus se trouvent aux annexes 1B et 1C).

3.1.2 À l'échelle du champ

En complément aux deux corpus principaux constitués à partir de la documentation produite par les deux unités sélectionnées et leur institutions respectives, un troisième corpus a été assemblé à partir de la documentation produite par différentes organisations composant le champ organisationnel de la formation des DES au Québec au cours de période visée. S'il se voulait d'abord beaucoup plus large, ce corpus a cependant dû être

restreint, étant donné certaines difficultés rencontrées lors de la collecte de données. En effet, de prime abord, le corpus devait être composé de la documentation décrite ci-après.

État (MELS, DFTPS et CSE)

- Législation et réglementation sous la responsabilité du MELS ayant un impact sur la formation des DES (Loi sur l'instruction publique et Règlement concernant certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal) ;
- Documentation officielle portant plus spécifiquement sur la formation des directions d'établissements scolaires (notamment celle produite par la DFTPS);
- Rapports, avis, mémoires et études du Conseil supérieur de l'éducation portant en tout ou en partie sur la question de la formation des DES.

Associations professionnelles

- Rapports, avis, mémoires, études et correspondances publiques des principales associations professionnelles francophones (FQDE, AMDES) portant en tout ou en partie sur la question de la formation des DES.

Employeurs

- Rapports, avis, mémoires, études et correspondances publiques de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et de la Fédération des établissements privés (FEEP) portant en tout, ou en partie sur la question de la formation des DES.

Universités

- Rapports, avis, mémoires, études et correspondances publiques de l'ADEREQ et de la CRÉPUQ portant en tout ou en partie sur la question de la formation des DES;
- Rapports, avis, mémoires, études et correspondances publiques de l'ADERAE portant en tout ou en partie sur la question de la formation des DES;

Cependant, comme certaines organisations n'ont pas répondu à l'invitation à participer à l'étude de cas, et que certaines, ayant répondu, n'ont pas produit ou n'était pas en mesure de retrouver de documents portant spécifiquement sur la formation des DES, le corpus a dû être restreint à la documentation officielle produite par les organismes d'État, dont les principales lois et règlements ayant un impact sur la formation des DES (c.-à-d. la *Loi sur l'instruction publique* et le *Règlement concernant certaines conditions de travail des cadres des commissions scolaires et du comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal*), les documents pertinents produits par la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)[3] et les avis du Conseil supérieur de l'éducation dont le contenu abordait, de près ou de loin, des enjeux relatifs à la FPU destinée aux DES. Il est à noter cependant que plusieurs des documents rassemblés dans ce corpus sont le fruit de démarche collective entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les associations professionnelles. Ces documents ont été retrouvés grâce à une démarche classique de recherche bibliographique. La liste des documents composant ce corpus est présentée à l'Annexe 1D.

3.2 Les entrevues semi-dirigées

Dans une perspective de triangulation des sources et des méthodes, des entrevues semi-dirigées ont également menées. Comme le souligne Savoie-Zajc, l'entrevue est une « *interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence* » (2009, p. 339). Pour l'auteure, l'entrevue semi-dirigée doit être « *animée de façon souple* » par le chercheur, et celui-ci doit s'y laisser guider « *par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche* ». Pour Savoie-Zajc, c'est grâce à cette interaction qu' « *une compréhension riche du phénomène à*

[3] Autrefois, la direction de la formation du personnel scolaire (DFPS).

Rapport-Gratuit.com

l'étude » peut être construite « *conjointement avec l'interviewé*. » (Savoie-Zajc, 2009, p. 340). Le but visé par ces entrevues était d'approfondir et de compléter le portrait qui se dégageait de la documentation rassemblée dans les corpus documentaires.

3.2.1 À l'échelle des unités

Au sein des deux unités sélectionnées, vingt (20) entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de différents informateurs-clés. Il s'agit des personnes qui, au cours de la période visée, ont agi à titre de directeurs des unités sélectionnées, à titre de responsables de la formation ou de cohortes spécifiques, et à titre de doyen des facultés auxquelles se rattachaient les unités sélectionnées (Faculté d'éducation à Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation à Montréal).

À l'Université de Montréal, dix (10) entrevues ont été réalisées. Ainsi, deux des trois directeurs[4] du département au cours de la période observé ainsi que trois des quatre doyens de la Faculté[5] ont été interviewés. À cela s'ajoutent deux responsables des études professionnelles et trois professeurs ou professeurs invités ayant eu des responsabilités de coordination de cohortes au cours de la période visée. À l'Université de Sherbrooke, dix (10) entrevues ont aussi été réalisées : cinq des six directeurs/responsables de section[6] ainsi que les trois doyens en poste au cours de la période observée. Deux professeurs ayant des responsabilités de coordination de cohortes au cours de la période ont également été interviewés.

Le protocole ayant servi à guider ces entrevues se trouve à l'annexe 1E. Un protocole a spécifiquement été développé pour les doyens, qui ont un statut particulier, puisqu'ils sont à l'extérieur des unités sélectionnées mais tout de même à l'intérieur des

---

[4] La personne ayant occupé la direction du département entre les années 1988-89 et 1996-97 n'a pu malheureusement être retracée.

[5] La personne ayant occupé le décanat entre les années 1988-89- 1990-91 est malheureusement décédée durant la période de collecte de données.

[6] La personne ayant occupé la direction de la section/département entre les années 2000 et 2004 a dû se désister pour cause de convalescence à la suite d'une hospitalisation.

universités dans lesquelles ces unités s'insèrent. Ce statut « intra-organisationnel » devait être pris en considération dans l'élaboration du protocole d'entrevue.

3.2.1 À l'échelle du champ

En complément aux entrevues réalisées auprès d'intervenant-clés au sein des deux unités sélectionnées, des entrevues semi-dirigées ont également été réalisées auprès de certains informateurs-clés de différentes organisations qui composent le champ organisationnel de la formation des DES au Québec. La liste des personnes qui devaient être interviewées est décrite ci-après.

État

- Direction de la DFTPS ou responsable du dossier de la formation des DES

Associations professionnelles

- Présidence ou responsable du dossier formation des DES à la FQDE
- Présidence ou responsable du dossier formation des DES à l'AMDES

Employeurs

- Responsable du dossier formation des DES à la FCSQ
- Responsable du dossier formation des DES à la FEEP

Universités

- Président de l'ADEREQ
- Président de l'ADERAE

Encore une fois, cependant, les difficultés rencontrées lors de la collecte des données ont fait en sorte que seul un nombre limité de ces informateurs-clés a pu être interviewés. Ainsi, un ancien président de l'AMDES, un ancien secrétaire du CPD (dont la gestion revient à la FQDE), une personne responsable du dossier de la formation des DES à la FEEP, et un ancien président de l'ADEREQ ont été interviewés, pour un total de quatre

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

(4) entrevues. Le protocole d'entrevue qui a été utilisé dans le cadre de ces entrevues se trouve à l'annexe 1E.

4. Analyse des données

Une fois les corpus documentaires assemblés, les entrevues réalisées et retranscrites, une analyse de contenu qualitative a été réalisée sur ce matériel. Comme le souligne Sabourin (2009, p.416) l'analyse de contenu est « *un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et techniques utilisées en vue d'interpréter des documents dans le but de connaître la vie sociale* ». En fait, plus spécifiquement, c'est une analyse de discours qui a été réalisée. L'analyse de discours, qui est une forme d'analyse de contenu, « *étudie la production textuelle orale ou écrite dans le cadre d'une analyse interne des documents* » (Sabourin, 2009, p.418). L'analyse effectuée est « qualitative » puisque, tel que décrit par Landry (2000, p.334), elle cherche à interpréter « *le matériel étudié à l'aide de catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques* ». L'approche qualitative, toujours selon Landry, « *met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques* » (ibid., p.334).

4.1 À l'échelle des unités…

À l'échelle des unités, cette analyse avait pour but de dégager, dans le discours des unités sur leur offre de FPU destinée aux DES (et celui de leur faculté et université respectives), l'évolution…

- …des logiques institutionnelles privilégiés (par ex. : normalisation, académisation, universitarisation, professionnalisation, autres);
- …des archétypes de formation proposés (p. ex. : maîtrise ou doctorat de recherche, maîtrise ou doctorat professionnels, DESS, microprogrammes, formation modulaire sur mesure, etc.);

- …des outils les soutenant (par ex. : conditions d'admission et populations visées, objectifs de formation/compétences visées, structure de programme et activités proposées, personnel enseignant, etc.);
- …des convergences et divergences observées dans les deux unités sélectionnées.

4.2 À l'échelle du champ…

À l'échelle du champ, les difficultés rencontrées lors de la collecte de données, tant pour la constitution du corpus documentaire que pour les entrevues avec les informateurs-clés, ont fait en sorte que ces éléments n'ont pas été directement intégrés à l'analyse de contenu principale, qui s'est concentrée sur les deux autres corpus documentaires et les entrevues réalisées auprès des informateurs-clés des unités sélectionnées. Le corpus documentaire restreint qui a été constitué pour les organisations du champ a tout de même été utilisé dans le cadre de l'interprétation et de la discussion des résultats (Chapitre 6) afin de brosser un portrait sommaire de l'évolution du champ organisationnel de la formation des DES au Québec au cours de la période étudiée. Cette analyse avait pour but de contextualiser l'évolution de la formation observée dans les deux unités, en mettant en lumière l'évolution… :

- …du niveau de structuration de ce champ, selon les indices proposés par DiMaggio et Powell (1983);
- …des attentes consensuelles des organisations du champ quant aux logiques et archétypes de formation proposées et des outils qui les soutiennent.

4.3 Outils d'analyse

Malgré les quelques difficultés rencontrées dans le cadre de la collecte de données, la masse d'informations recueillies et à analyser et la diversité des sources sont demeurées importantes. Un logiciel de traitement qualitatif des données (ATLAS-TI©) a été utilisé pour procéder à la segmentation et à la codification du contenu des documents préalablement numérisés ainsi que des retranscriptions des entrevues. Une grille fermée a

été utilisée pour procéder à l'analyse. Les grandes catégories de cette grille ont été dérivées des différents concepts qui ont guidé la présente étude (pressions (institutionnelles et de compétition) et mécanismes (régulateur, normatif, culturel-cognitif), logiques, archétypes, outils, stratégies et tactiques). Il s'agit donc de catégories déductives. Le « référent » est l'unité d'analyse qui a été privilégiée, puisqu'il s'agissait de retracer, dans le discours analysé, les pressions institutionnelles et les stratégies évoquées par les acteurs du champ de la formation des DES. La logique de l'analyse en était une d' « appariement » (Landry, 2000) où la configuration empirique observée a été comparée à la configuration théorique prévue par la théorie institutionnelle évoquée. Les résultats de cette analyse prennent la forme de portraits de l'évolution de la formation proposée dans chacune des unités. Ces portraits sont présentés dans les chapitres 4 et 5 qui suivent. Afin d'assurer une plus grande crédibilité des résultats de l'analyse, une version préliminaire des résultats a été présentée à deux des informateurs-clés interviewés qui connaissent bien l'évolution de la formation dans les deux unités sélectionnées. Seuls quelques ajustements mineurs ont été apportés à la présentation des résultats à la suite de cette démarche de validation.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS POUR L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Introduction

Au cours de la période couverte par la présente étude (1988-1989 à 2008-2009), les résultats de l'analyse de contenu effectuée sur le corpus documentaire et les entrevues permettent de dégager trois principales phases d'évolution de la formation professionnelle universitaire (FPU) offerte aux directions d'établissement scolaire (DES) à l'Université de Montréal (UdeM). Ces trois « phases » (voir Figure 8) se distinguent de par les archétypes de formation proposés, les outils qui les appuient, ainsi que de par les logiques institutionnelles qui les encadrent et l'entrepreneuriat dont cette formation fait l'objet. Elles se distinguent également sur le plan des pressions qui sont posées sur cette formation, les organisations qui les portent, de même que par les stratégies qui sont mises en œuvre en réaction à ces pressions.

La première phase, allant de 1988-1989 à 1994-1995, en est une de quasi *statu quo*. En effet, la FPU destinée aux DES évolue peu à ce moment, principalement parce que les programmes en place et les outils qui les caractérisent se moulent généralement bien à la logique d'académisation qui découle du projet de restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation (ci-après nommée la Faculté) ayant marqué le début de cette phase. Qui plus est, l'entrepreneuriat institutionnel à l'égard de la formation des DES est plutôt conservateur à ce moment, se contentant de reproduire et de maintenir le modèle dominant, qui est plutôt académisant.

La deuxième phase, allant de 1995-1996 et 1998-1999, en est une de transition. Apparaissent à ce moment de nouveaux archétypes de formation, alors que d'autres disparaissent. Si elle est annonciatrice de transformations à venir, l'émergence de ces nouveaux archétypes de formation ne s'accompagne toutefois pas d'une transformation notable sur le plan des outils qui les soutiennent, ces derniers évoluant très peu au cours de cette phase. Cette réalité témoigne de stratégies de compromis mises en œuvre au plan

départemental et facultaire, en réaction à certaines tensions entre les logiques d'académisation et de professionnalisation au sein de l'Université, et aux fortes pressions de concurrence auxquelles l'unité est confrontée.

La troisième phase, allant de 1999-2000 à 2008-2009, est caractérisée par une poussée de la logique de professionnalisation. Elle s'accompagne d'une multiplication et d'une diversification des archétypes de formation, de même que par le développement et l'intégration d'outils plus caractéristiques de cette logique. Favorisée par de fortes pressions externes, cette logique de professionnalisation plus affirmée génère quelques tensions qui affectent l'évolution de la FPU destinée aux DES et autres cadres de l'éducation.

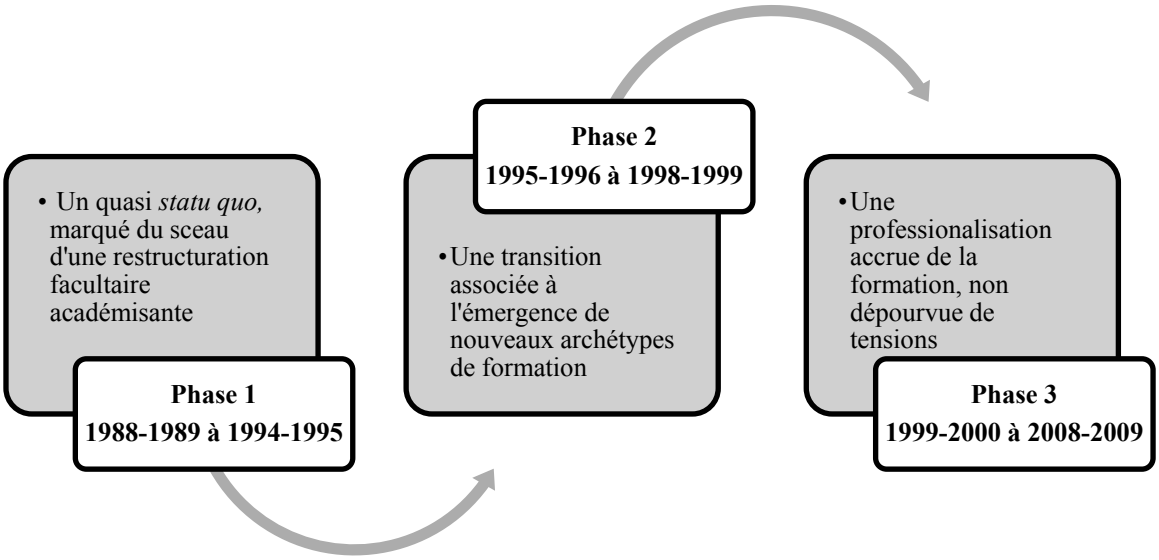

Figure 8. Évolution de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 2008-2009

Les différentes sections qui suivent présentent plus en détail chacune de ces « phases » en insistant sur les différents aspects de l'évolution institutionnelle de cette formation, de même que sur les pressions et stratégies qui ont accompagné cette évolution. Cette présentation est soutenue par des extraits significatifs tirés de l'analyse de contenu effectuée sur le corpus documentaire et les entrevues menées auprès des informateurs-clés.

1. Première phase (1988-1989 à 1994-1995): Un quasi *statu quo* dans la formation

Au cours de cette première phase, la FPU destinée aux DES offerte à l'UdeM connait peu de changements. En fait, cette phase est surtout marquée par le projet de restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation qui donne naissance au Département d'étude et d'administration de l'éducation (ETA), à l'intérieur duquel est intégrée l'ancienne « section » d'Administration de l'éducation. Si cette restructuration transforme les structures organisationnelles, celle-ci s'accompagne d'une relative stabilité quant aux programmes de formation, du moins pour ceux destinés aux DES, qui ont été « hérités » de la période antérieure à cette restructuration. Cette même stabilité s'observe dans les outils qui soutiennent la formation. Ce quasi *statu quo* est lié à la logique d'académisation prégnante qui caractérise la restructuration de la Faculté, de même qu'à l'entrepreneuriat institutionnel limité et conservateur que connait, à ce moment, la FPU destinée aux DES.

1.1 Une restructuration facultaire imprégnée d'une logique d'académisation.

Il est impossible de bien comprendre l'évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeM sans se pencher sur la logique d'académisation qui marque la restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation à la fin des années 80. Construisant sur ce qui apparaît être les forces vives de la Faculté, et ce, au diapason avec la culture universitaire ambiante, cette restructuration vise essentiellement à achever l'universitarisation des sciences de l'éducation à l'UdeM. La Faculté passe donc d'une phase transitoire, où les artéfacts d'une première intégration des structures héritées des anciennes écoles normales étaient encore visibles, à une deuxième intégration, dont les objectifs, tant au plan des structures qu'au plan des orientations en matière de formation et de recherche, reflètent clairement une logique d'académisation.

Tableau VI. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 1994-1995

Logiques	Archétypes	Outils	Entrepreneuriat
Essentiellement, une logique d'académisation, poussée par le projet de restructuration de la Faculté	« Hérités » de la période antérieure à la restructuration : • M.Ed., programme stable • Certificat, programme en voie d'abandon	Des outils qui évoluent peu : • Des conditions d'admission très ouvertes • Des objectifs professionnalisants, mais de formation initiale • Peu d'activités véritablement professionnalisantes • Un corps enseignant déséquilibré	Peu d'entrepreneuriat pour la formation des DES : • Formation perçue comme marginale au décanat • Entrepreneuriat conservateur au département

1.1.1 Rationnel invoqué pour justifier la restructuration

Selon les promoteurs du projet restructuration, plusieurs facteurs associés à l'évolution historique de la Faculté questionnent la pertinence de la structure facultaire qui est en place à ce moment. D'abord sur le plan des programmes, la Faculté cherche, depuis quelques années déjà, à décloisonner ses programmes de premier cycle et ses maîtrises professionnelles. Cette volonté se confirme dans la réforme de la formation des maîtres qui précède la restructuration, où un majeur en éducation et des mineurs en orthopédagogie et en éducation préscolaire enseignement primaire ont remplacé les programmes spécialisés de baccalauréat alors en place. *A contrario*, au même moment, la Faculté veut accentuer le caractère « spécialisé » de ses programmes de formation à la recherche (M.A. et de Ph.D.), et en améliorer certains aspects, en regroupant mieux ses spécialistes :

> Le comité de révision de la M.A. et du Ph.D. proposait au Conseil de la FSE une série de recommandations visant à accentuer le caractère spécialisé de ces programmes de formation de chercheurs et à en améliorer les exigences, notamment pour ce qui est de la préparation du point de vue des méthodes et des fondements. Deux rapports plus récents du comité facultaire de la recherche allaient dans le même sens pour l'essentiel, en insistant, par exemple, sur l'importance de regrouper les professeurs en fonction de leurs spécialités.
> **Corpus UdeM, extrait # 1, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, p. 8**

En fait, en matière de formation à la recherche, la structure en place nuirait au maintien de la position privilégiée de la Faculté au Québec:

Rapport-Gratuit.com

> Par ailleurs, la structure actuelle de la FSE en huit sections, dont certaines sont principalement identifiées par des ordres d'enseignement (préscolaire-primaire, secondaire, collégial) ou des clientèles spécifiques (orthopédagogie, andragogie), pose plusieurs problèmes au niveau de la spécialisation des ressources, des programmes, des cours et des étudiants sans oublier la direction de mémoires et de thèses ainsi que la composition des jurys.
> **Corpus UdeM, extrait # 2, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, p.9**

L'arrivée de professeurs spécialisés en sciences de l'éducation en remplacement des anciens normaliens et des différents spécialistes des disciplines contributives, favoriserait aussi à ce moment une réorganisation au sein de la Faculté :

> [L]'évolution même de la composition du corps professoral a largement contribué à modifier la signification que les membres de la Faculté attribuent majoritairement à la départementalisation et la perception qu'ils ont de la structure actuelle en huit sections.
> **Corpus UdeM, extrait # 3, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, p.11**

Ainsi, la restructuration devient, pour les promoteurs du projet, un développement naturel pour la Faculté, prisonnière d'une structure qui « a fait son temps »:

> [L]a majorité des collègues considèrent que cette structure a fait son temps et qu'il faut préparer l'avenir en consolidant ces acquis et en retenant une structure qui permette une intégration plus harmonieuse de la Faculté dans l'Université tout en enrichissant les programmes de formation et en accentuant le caractère spécialisé des études supérieures.
> **Corpus UdeM, extrait # 4, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, p.11**

1.1.2 Objectifs et nature de la restructuration proposée

Les huit objectifs poursuivis par cette restructuration ont des visées à la fois académiques et administratives, cherchant donc à répondre tant à des pressions institutionnelles qu'à des pressions d'efficacité :

> Ce projet de restructuration vise donc les objectifs suivants, dans une perspective générale d'amélioration de l'enseignement et de la recherche:
> - Regrouper les professeurs en fonction de leurs spécialités selon l'axe discipline-champ d'étude, afin de favoriser le développement des études et de la recherche;
> - Décloisonner les programmes de formation initiale des maîtres et certaines options de la M.Ed., afin d'y apporter un éclairage nouveau et plus complet;
> - Accentuer les contributions spécialisées dans les cours, les programmes, la direction de mémoires et de thèses ainsi que dans les jurys;
> - Rendre compte du fait que toute la Faculté s'intéresse à l'éducation des adultes et à la formation des maitres;
> - Transférer certains pouvoirs du doyen vers les directeurs de département, en particulier au niveau de la gestion professorale;
> - Transférer certains pouvoirs de l'Assemblée de Faculté aux assemblées de département, en particulier au niveau de la gestion professorale;
> - Améliorer la gestion et l'utilisation des ressources humaines;
>
> Faciliter et accentuer les relations de la Faculté des sciences de l'éducation avec les autres unités de l'Université de Montréal.
> **Corpus UdeM, extrait # 5, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, pp. 1-2**

Plus spécifiquement, cette restructuration consiste à transformer les huit sections en place[7] en trois départements, eux-mêmes subdivisés en nouvelles sections, comportant des pouvoirs moindres que ceux des anciennes sections :

> Il est proposé de restructurer la Faculté en trois départements selon le modèle suivant:
>
> 1) DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE, comprenant trois sections:
>
> i) Section Apprentissage et enseignement des arts et des sciences humaines
>
> ii) Section Apprentissage et enseignement des mathématiques, des sciences et des technologies
>
> iii) Section Apprentissage et enseignement du français et autres langues.
>
> 2) DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ET ADMINISTRATION EN ÉDUCATION, comprenant quatre sections:
>
> i) Section Administration de l'éducation

[7] Les huit sections sont les suivantes : la section d'Éducation Préscolaire et d'Enseignement Primaire, la section d'Enseignement Secondaire et Collégial, la section d'Andragogie, la section d'Administration de l'Éducation, la section Éducation Comparée et Fondements de l'Éducation, la section de Technologie Éducationnelle, la section de Mesure et Évaluation en éducation, la section d'Orthopédagogie.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

ii) Section éducation comparée et fondements de l'éducation
iii) Section Mesure et évaluation en éducation
iv) Section Technologie éducationnelle.

3) DÉPARTEMENT DE PSYCHOPEDAGOGIE ET ANDRAGOGIE, comprenant deux sections:
i) Section Andragogie
ii) Section Psychopédagogie.

Corpus UdeM, extrait # 6, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, pp.12-13

C'est à l'intérieur du *Département d'études et d'administration en éducation* (aujourd'hui *Département d'administration et fondements de l'éducation*) qu'est intégrée l'ancienne section « Administration de l'éducation », responsable des programmes de FPU destinés aux DES. Le département nouvellement créé comprend également trois autres sections, en « Éducation comparée et fondements », en « Mesure et évaluation en éducation » et en « Technologie éducationnelle ».

Comptant 37 professeurs, le département hérite d'un vaste champ d'études reflétant la diversité de ses sections et de son corps professoral :

> L'étude des aspects généraux de l'éducation - ses fondements, son insertion institutionnelle et sociale, ses aspects administratifs, ses instruments d'intervention et son évaluation - ainsi que l'étude des politiques en éducation, à la lumière des données et des méthodes de la réflexion philosophique, des sciences sociales, des sciences humaines, des sciences du comportement et des sciences administratives.
>
> **Corpus UdeM, extrait # 7, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, pp.37-38**

Le département hérite également des différents programmes qui étaient sous la responsabilité des anciennes sections intégrées en son sein. Ainsi, en plus de programmes de formation à la recherche (M.A. et Ph.D.) dans diverses options, le département obtient la responsabilité d'un ensemble de programmes de FPU, dont ceux destinés aux DES : (1) la *M.Ed., option administration de l'éducation* et (2) le *Certificat en administration de l'éducation*.

1.1.3 Quelques tensions autour de la restructuration

Saluée par les instances supérieures, cette restructuration ne se fait pourtant pas sans une certaine opposition. Le groupe s'opposant le plus vivement au projet provient du champ de l'andragogie, comme en témoignent les délibérations au Conseil de la Faculté :

> Annonçant qu'elle votera contre la proposition, [XXX] demande que les motifs de son vote soient consignés au procès-verbal de la séance. Elle évoque les événements qui ont marqué l'étude de la question de la départementalisation depuis 1979, et conclut qu'aucun de ces événements ne justifie la proposition de départementalisation en trois unités apportée au Conseil: ni les documents produits antérieurement, ni les rencontres du doyen avec le Comité de planification concernant les réductions de personnel enseignant à la Faculté. Elle ajoute: (a) que la départementalisation en six est le vœu de l'Assemblée; (b) que la proposition de départementalisation en trois décrite dans le document déposé aujourd'hui n'est pas un simple réaménagement de la proposition votée par l'Assemblée; (c) que c'est le vœu réitéré de la Section d'andragogie d'avoir son département pour elle seule; (d) qu'il n'y a aucun événement et aucune raison majeurs susceptibles de justifier le passage de six à trois départements; (e) que le sondage effectué auprès des professeurs immédiatement après le vote de l'Assemblée ne saurait être concluant; (f) que l'Andragogie n'a jamais réclamé l'enseignement supérieur comme champ d'études; (g) que la similitude de la psychopédagogie et de l'andragogie n'a jamais été démontrée, et que leur amalgamation dans un même département serait une source de difficultés; (h) qu'une départementalisation en trois entraînerait un nombre trop élevé - soit environ 30- de professeurs par unité; (i) que l'argument de l'emploi du même principe pour la création des divers départements est très faible, et (j) que la division en six permettrait d'assurer un meilleur développement de plusieurs programmes, dont ceux de l'Administration, de la Technologie éducationnelle et de l'Andragogie.
> **Corpus UdeM, extrait # 8, *Procès-verbal de la 611^{e} séance du Conseil de la FSE,* 19 novembre 1986, pp.8 et 9**

Les arguments de ces opposants sont repris à toutes les instances, du Conseil de la Faculté jusqu'à l'adoption finale du projet au Conseil de l'Université, où, bien qu'ils soient entendus, ils ne parviennent pas à convaincre les membres qui adoptent le projet à l'unanimité, sauf une abstention.

Certains professeurs impliqués dans la formation des maîtres font également entendre quelques inquiétudes vis-à-vis du projet. Plus modérées, les inquiétudes exprimées

n'ont cependant pas le même retentissement que les oppositions provenant des collègues d'andragogie.

En réponse à ces critiques, les promoteurs du projet développent une argumentation présentant les autres avenues comme étant issues d'un modèle aversif: celui des anciennes « écoles normales ». Jugé vieillot et inefficace, la Faculté doit à tout prix s'en dégager pour atteindre son plein potentiel de développement, notamment au plan de la recherche et, subsidiairement, de la formation professionnelle. Cet extrait, tiré de la présentation du projet faite au Conseil de l'Université, témoigne de cette stratégie argumentative :

> Le choix contraire, soit celui de la restructuration en fonction de l'axe ordre d'enseignement-champ d'application, eût impliqué la création de départements-écoles professionnelles. Tributaire du modèle des écoles normales, il risquerait de freiner le développement des études supérieures et de la recherche en éducation.
> **Corpus UdeM, extrait # 9, *Procès-verbal de la 303^{e} séance du Conseil de l'UdeM*, 25 janvier 1988, p.3-4.**

Dans cette perspective, les opposants au projet de restructuration deviennent, en quelque sorte, des « nostalgiques » d'une époque révolue ou, encore, des individus en mal de contrôle sur leur formation :

> Le vice-recteur à la planification rappelle que les directeurs de sections, consultés sur le projet, s'y sont ralliés. Pour sa part, il a eu l'impression que plusieurs intervenants, issus des écoles normales, et nostalgiques en regard de cette période, ont eu peur que certains programmes de formation des maîtres, deviennent facultaires et, se retrouvant dans un ensemble plus grand, y perdent de leur importance. D'autres ont craint et craignent toujours, d'être obligés de discuter des priorités de leurs sections, alors que celles-ci auront subi une perte de pouvoir et de contrôle.
> **Corpus UdeM, extrait # 10, *Procès-verbal de la 303^{e} séance du Conseil de l'UdeM,* 25 janvier 1988, p.5**

Si l'adoption de ce projet génère certaines tensions, le document du Sous-comité de la planification sur les structures, qui en fait la recommandation aux instances supérieures, écarte toutes les objections, allant jusqu'à donner un certain effet de « destinée manifeste » au projet et à sa logique d'académisation sous-jacente :

> [L]e projet actuel est celui qui est le plus compatible avec l'évolution que connaît la Faculté et l'objectif prioritaire que celle-ci s'est donné, soit de consolider les études de deuxième et troisième cycles et la formation de

> chercheurs et de confirmer la place qu'occupe la Faculté des sciences de l'éducation au Québec. [...] la Faculté connaît une évolution similaire à celle que vivent d'autres unités à vocation professionnelle et [il] importe que comme elles, la Faculté des sciences de l'éducation mène à terme son projet d'intégration des "sciences de l'éducation". [...] les objectifs et les fonctions que l'on souhaitait voir attribuer à la fin des années 50 à une faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, visaient précisément à privilégier la fonction disciplinaire et la formation de chercheurs.
> **Corpus UdeM, extrait # 11, *Recommandation du Sous-comité des structures académiques*, Décembre 1987, pp.9-10**

La position des professeurs d'administration de l'éducation vis-à-vis de la restructuration n'est pas sans ambigüité. En effet, il n'y a pas trace, dans les délibérations des instances, d'une opposition au projet en provenance des professeurs d'administration de l'éducation[8], responsables de la FPU destinée aux DES. En fait, comme le souligne ce passage, ces derniers, après avoir émis des réserves, se rallient au projet :

> [XXX] indique que la section d'administration scolaire [sic] à laquelle il appartient a d'abord fait part de ses réserves quant à la proposition de départementalisation. Une étude approfondie du dossier l'a ensuite amené à se rallier au projet de restructuration.
> **Corpus UdeM, extrait # 12, *Procès-verbal de la 284^{e} séance de l'Assemblée universitaire*, 11 janvier 1988, p.15**

Malgré tout, il semble qu'une partie du corps professoral en administration de l'éducation accepte difficilement le fait de n'avoir pu, à ce moment, se retrouver au sein de son propre département, comme en témoigne un doyen ayant vécu, quelques années plus tard, l' « atterrissage » de ce processus de restructuration :

> C'est pas un secret, les collègues d'administration de l'éducation n'ont jamais accepté la départementalisation tel qu'elle s'est faite [...] d'être au fond une roue de la charrette et non pas d'être un département autonome avec une identité claire, enfin clairement affichée institutionnellement [...] Je ne suis pas convaincu cependant que la départementalisation, par exemple l'évolution des programmes, les ait empêchés de faire ce qu'ils souhaitaient ou ce qu'ils voulaient faire. Les contraintes institutionnelles ont pu jouer: nombre de postes, budget… Mais je ne suis pas convaincu, que l'assemblée départementale, où ils étaient minoritaires, par définition aucune des quatre unités n'était majoritaire [...] leur ait imposé des cours ou des profs ou des

[8] Certaines des personnes interviewées affirment cependant avoir voté contre le projet lors du vote pris en Assemblée facultaire.

> ceci ou des cela … Mais eux, sur le plan de l'identité, et puis, j'imagine, sur le plan de la visibilité dans l'université et dans les milieux professionnels, auraient préféré être un département d'administration de l'éducation.
> **Entrevues UdeM, extrait # 1, *Doyen FSE*, 1991-1995**

Ce témoignage est confirmé par les propos de professeurs d'administration de l'éducation interviewés qui, *a posteriori*, voient cette restructuration comme un moment plutôt dramatique pour l'administration de l'éducation à l'Université de Montréal :

> [L]a départementalisation a été le coup de mort, parce qu'en même temps où nous faisions cela, Sherbrooke se libérait, Sherbrooke est devenu le département de gestion de l'éducation et de la formation […] ils se sont libérés de l'orientation et d'autres, et c'est là qu'ils ont pris leur essor.
> **Entrevues UdeM, extrait # 2, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006**

> La restructuration de la Faculté, ç'a été la sortie de la Faculté de sa trajectoire professionnelle et professionnalisante.[…] Déjà, l'Université de Montréal, ces années-là, et encore aujourd'hui, se définissait d'abord comme une grande institution de recherche, et non pas comme une grande institution de formation. Alors les collègues qui se sont positionnés et qui ont joué ces jeux-là, déployé ces stratégies, s'inscrivaient dans l'air du temps. La Faculté aurait pu faire autrement, mais c'était le *mainstreaming*, le *path-dependency*.[…] Mais pour en revenir à l'administration de l'éducation, on s'est retrouvé dans une situation qui allait progressivement conduire à un changement de la dynamique de la formation à l'intérieur du département et des programmes en gestion de l'éducation.
> **Entrevues UdeM, extrait # 3, *Professeur et coordonnateur*, 1988-2004**

1.2 Stabilité dans les archétypes de formation

L'analyse de contenu du corpus documentaire, et plus particulièrement des annuaires, met en lumière la stabilité des archétypes de formation au cours de cette première phase. En effet, entre les années universitaires 1988-89 et 1994-95, il y a peu d'évolution dans les programmes de formation professionnelle qui sont destinés aux DES.

1.2.1 L' « héritage » de la section administration de l'éducation

En fait, lors de la restructuration de la Faculté, le nouveau Département d'ETA recueille les programmes des anciennes sections qui ont été intégrées en son sein. Le premier rapport d'auto-évaluation du département, en 1994, parle même d'un « héritage » :

> Les ressources pédagogiques
> -l'héritage : des programmes
> Le département ETA s'est vu confier en 1988 la responsabilité des programmes suivants :
> - Les options de la M.A. et du Ph .D en :
> Administration de l'éducation
> Éducation comparée
> Fondements de l'éducation
> Mesure et évaluation en éducation
> Technologie éducationnelle
> - Les options de la M.Ed. en :
> Administration de l'éducation
> Mesure et évaluation en éducation
> Technologie éducationnelle
> -Diplôme en éducation comparée et internationale
> -Certificat en administration de l'éducation
> -Certificat de mesure et évaluation en éducation
> -Certificat de technologie éducationnelle
> -Certificat en applications pédagogiques de l'ordinateur.
> **Corpus UdeM, extrait # 13, *Rapport d'auto-évaluation du département ETA*, 1994, pp.19-20**

Parmi ces programmes, deux concernent davantage la FPU destinée aux DES : la *M.Ed., option administration de l'éducation*, et le *Certificat en administration de l'éducation*, tous les deux hérités de l'ancienne section « Administration de l'éducation ». Par ailleurs, bien que le département développe certains nouveaux programmes, dont un *Mineur en études de l'éducation* et une *M.Ed. en ingénierie de la formation*, aucun nouveau développement ne concerne spécifiquement la FPU destinée aux DES.

Figure 9. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1988-1989 à 1994-1995

1.2.2 La *M.Ed.*, un archétype qui se maintient

Au cours de cette première phase, le programme de *M.Ed., option administration de l'éducation,* après avoir connu un pic dans ses inscriptions en 1990-91, voit ces dernières décliner légèrement (voir Figure 9 ci-dessus). Cependant, comme le souligne le premier rapport d'auto-évaluation du département, ce programme accueille la majorité des inscriptions en administration de l'éducation, de même qu'au sein de l'ensemble des programmes de 2e cycle du département :

> [L]'option Administration de l'éducation de la M.Ed. accueille plus de 50% des étudiants de 2ème cycle du département et […] le nombre d'étudiants inscrits à cette option est plutôt stable d'une année à l'autre.
> **Corpus UdeM, extrait # 14, *Rapport d'auto-évaluation du département ETA*, 1994, p.21**

Cette situation n'est pas étrangère au maintien de cet archétype de formation, mais également à un sentiment observé chez certains professeurs de la section administration de

l'éducation, qui considèrent que « leur » programme de formation est la « vache à lait » du département :

> Il y avait beaucoup d'étudiants en andragogie, et il y avait beaucoup d'étudiants en administration de l'éducation. Les sections qui étaient les plus problématiques, c'étaient éducation comparée et fondements, mesure et évaluation. Un peu moins technologie éducationnelle à l'époque. La restructuration de la Faculté, ç'a permis d'aller chercher des crédits étudiants qui étaient présents dans certaines sections pour les reventiler à l'ensemble de la Faculté, pour permettre l'existence, et une survie à des unités qui n'avaient pas d'avenir. C'est une stratégie politique, une tactique qui est très légitime, ça se défend.
> **Entrevues UdeM, extrait # 4, *Professeur et coordonnateur*, 1988-2004**

Ces deux derniers constats trouveront des échos dans la nature de l'*entrepreneuriat* institutionnel exercé à ce moment autour de ces programmes de formation (voir section 1.4).

1.2.3 Vers l'abandon du certificat

Si la maîtrise professionnelle se porte relativement bien, il en va autrement pour le *Certificat en administration de l'éducation* qui, dès le projet de restructuration de la Faculté, voit sa pertinence remise en cause. En fait, le nombre d'inscriptions va en diminuant (voir Figure 9), et, surtout depuis la restructuration, les certificats sont de moins en moins perçus comme l'outil privilégié pour le développement professionnel et le perfectionnement des personnels éducatifs au sein de la Faculté[9]. Le programme survit cependant tout au long de cette première phase. Les admissions au certificat sont suspendues au début de la seconde phase (en 1995-1996), bien que celui-ci ne soit officiellement « aboli » que beaucoup plus tard (en 2002-2003).

[9] Parce que la majorité des enseignants est dorénavant détentrice d'un diplôme de premier cycle (le baccalauréat en enseignement), que les études de deuxième cycle rapporte davantage de revenus à l'Université et que celle-ci n'entend pas, au nom d'une logique de formation continue « verticale », encourager parmi les enseignants en exercice la multiplication de diplômes de premier cycle, par ailleurs, toujours reconnus à l'époque aux fins de classification salariale.

Rapport-Gratuit.com

1.3 Des outils qui évoluent peu

La stabilité observée au sein des archétypes de formation s'observe également dans les outils qui caractérisent la FPU destinée aux DES. En fait, les principaux outils (objectifs, conditions d'admission/populations visées, structure et activités du programme, corps enseignant) qui caractérisent cette formation connaissent à peine quelques changements techniques au cours de cette première phase. Ainsi, les objectifs de formation ont des visées professionnalisantes, certes, mais dans une perspective de formation initiale. Les conditions d'admission demeurent très générales et correspondent, en quelque sorte, aux objectifs de formation initiale de la formation, puisqu'elles ne visent pas spécifiquement les DES en fonction. Hormis quelques exceptions, les activités et la structure de la formation présentent des traits plutôt académisants. Elles sont d'ailleurs partagées, en grande partie, avec les programmes de formation à la recherche. Finalement, le corps enseignant, essentiellement composé de professeurs, présente certains déséquilibres au plan de sa composition. Ces quelques constats sur les outils sont détaillés dans les prochaines sous-sections qui témoignent de leur évolution au sein de la *M.Ed., option administration de l'éducation*, principal programme de formation professionnelle destinée aux DES à l'UdeM au cours de cette première phase.

1.3.1 Les objectifs de formation

Le Tableau XXIII de l'Annexe 2A présente l'évolution des objectifs poursuivis dans la *M.Ed.* au cours de cette première phase. Or, il n'y a aucun changement observable. Qui plus est, s'ils présentent un caractère nettement professionnalisant, ces objectifs ont davantage des visées de formation « initiale », et non pas des visées de perfectionnement, comme en témoignent des expressions telles que « *vise à le socialiser à la culture administrative…* », « *prendre conscience des différents facteurs...* », « *se former une conception…* ».

Autre élément observé, les objectifs poursuivis sont les mêmes pour la *M.Ed., option administration de l'éducation*, que pour la *M.A., option administration de l'éducation*, pour laquelle, la seule différence notable est l'ajout d'une habileté, celle d'être apte à « poursuivre une recherche scientifique dans le domaine de l'administration de

l'éducation ». Des similarités très fortes sont également observables avec les visées du *Ph.D., option administration de l'éducation*.

1.3.2 Conditions d'admission et populations visées

Le Tableau XXVII de l'Annexe 2B présente l'évolution des conditions d'admission de la *M.Ed., option administration de l'éducation*, au cours de cette première phase. Les seuls changements observables sur ce plan sont plutôt techniques : une mention selon laquelle le candidat doit préférablement être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal; et l'exigence de moyenne, qui passe de 70% à son équivalent alphanumérique de 2,7.

Par ailleurs, pour être admis au programme, il n'y a aucune exigence relative à l'expérience de travail comme cadre en éducation, voire comme enseignant. Or, cette observation est en adéquation avec les objectifs, dont il a été question précédemment. En effet, ces conditions ouvrent davantage la porte à une population étudiante de formation initiale qu'à une population de cadres scolaires à la recherche de « perfectionnement ». À ce propos, un doyen de l'époque mentionne :

> Historiquement, nos programmes en administration scolaire, surtout la maîtrise professionnelle, se sont adressés à une majorité d'enseignants qui dans leur plan de carrière envisageaient de devenir directeurs d'école. On a toujours eu davantage d'étudiants de ce type-là que de professionnels en exercice. Il y en a eu, mais ils n'étaient pas majoritaires… Ce qui fait qu'au fond, la formation en administration scolaire, historiquement à l'Université de Montréal, c'est presque une formation initiale.
> **Entrevues UdeM, extrait # 5, *Doyen FSE*, 1991 à 1995**

1.3.3 Structure de programme et activités

Le Tableau XXXI de l'Annexe 2C présente l'évolution de la structure et des activités du programme de *M.Ed., option administration de l'éducation* au cours de cette première phase. En ce qui concerne la structure du programme, seul un changement technique est observable : alors que le libellé de 1988-1989 indique qu'il s'agit d'un programme qui « *comprend 45 crédits* », celui de 1994-1995 mentionne plutôt qu'il comprend un « *minimum de 45 crédits* ». Un autre changement technique est observable dans les sigles des activités du programme. En effet, l'ancien sigle ADS est remplacé par le

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

sigle du nouveau département (ETA). Ce changement s'est fait à la suite de la restructuration (en 1991-1992) et n'a eu que peu de conséquence sur la banque le contenu des cours du département.

À propos de la banque de cours, le programme de *M.Ed., option administration de l'éducation*, repose sur un nombre important d'activités dites « à options », et ce, dans divers domaines. Le programme se nourrit donc à une banque de cours très large, réalité qui n'est pas sans poser certains défis :

> Évidemment, l'offre de cours est relativement plus diversifiée dans les programmes de 2e cycle en administration de l'éducation que dans les programmes correspondants en Mesure et évaluation. Il y existe cependant un écart entre le curriculum annoncé et le curriculum offert mais cet écart est nettement moins important qu'en Mesure et évaluation ou en Technologie éducationnelle. Dans le cas de l'Administration de l'éducation, l'écart entre le curriculum annoncé et le curriculum offert est attribuable à l'ampleur de l'éventail de cours que l'on retrouve dans l'annuaire, donc dans le curriculum annoncé. Dans un tel cas, il faudrait une clientèle encore plus importante pour alimenter une offre de cours complète. Ou, peut-être serait-il souhaitable de ramener la banque de cours, donc la publicité faite à l'intention des étudiants potentiels, à des proportions qui prennent en compte le nombre prévisible d'étudiants?
> **Corpus UdeM, extrait # 15, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p. 25**

Cela est exacerbé par le fait que la majorité des étudiants du programme sont inscrits à temps partiel :

> [U]ne forte majorité des étudiant(e)s sont inscrit(e)s à temps partiel, ce qui rend encore plus difficile une offre complète et variée de cours lorsque le nombre d'inscriptions dans un programme est faible et que l'on doit atteindre un certain seuil d'inscriptions pour maintenir un cours à l'horaire.
> **Corpus UdeM, extrait # 16, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p.21**

Afin de soutenir cette offre, il est nécessaire de regrouper dans les mêmes cours les étudiants inscrits dans les programmes de FPU et ceux inscrits dans les programmes de formation à la recherche :

> [L]a même situation prévaut pour chacune des options de la M.A. mais il faut être conscient du fait que les étudiant(e)s inscrit(e)s à ces options partagent plusieurs cours avec les étudiant(e)s de la M.Ed.
> **Corpus UdeM, extrait # 17, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p.21**

Cette situation explique donc, en partie, la forte ressemblance observée entre la structure et les activités du programme de *M.A.*, davantage destiné aux futurs chercheurs, et celles du programme de *M.Ed.*, davantage destiné aux DES. En fait, c'est pratiquement tout le bloc de formation obligatoire qui est partagé entre les deux programmes.

Le programme de *M.Ed.* comporte des activités spécifiques qui le distinguent cependant du programme de *M.A.* En effet, celui-ci comporte davantage de cours, et plus particulièrement de cours dits « à options ». De plus, certaines de ces activités plus spécifiques présentent une nature plus « professionnelle » : il s'agit du *Laboratoire d'expérience administrative* et du *Stage pratique en administration de l'éducation* qui comptent chacun pour 3 crédits, et sont au cœur de l'expérience de transfert théorie-pratique chez les étudiants, comme le souligne l'extrait suivant :

> Ces deux activités visent à faciliter le transfert des connaissances dans la pratique administrative. Pour ceux qui possèdent déjà une expérience administrative, elles visent en outre à permettre une réflexion critique sur celle-ci. Quant au stage, il est aussi conçu pour permettre à l'étudiant de s'initier à une pratique qui ne lui est pas familière.
> **Corpus UdeM, extrait # 18**, ***Études supérieures en administration de l'éducation*, 1995-96, p.5**

L'autre activité spécifique à la *M.Ed.*, l'*Essai en administration de l'éducation,* compte pour 9 crédits et se veut le pendant professionnel du mémoire classique que l'on retrouve dans le programme de *M.A.*. Il s'agit d'une réflexion essentiellement universitaire qui est exigée de la part des étudiants dans le cadre de cette activité, comme en témoigne l'extrait suivant :

> Objectifs
> Permettre à l'étudiant:
> - d'approfondir sa maîtrise d'un domaine de l'administration de l'éducation;
> - d'élargir ses connaissances (connaissances théoriques, pratiques, techniques, etc.) relatives à ce domaine;
> - d'expérimenter le cheminement scientifique à travers une méthodologie répondant aux objectifs poursuivis par l'essai;
> - de faire une certaine synthèse de ses connaissances;
> - de se donner une meilleure connaissance du milieu de l'administration de l'éducation.
>
> Nature
> L'essai en administration de l'éducation pour lequel 9 crédits sont attribués est une démarche individuelle d'apprentissage qui culmine dans la rédaction d'un rapport attestant de la démarche.
> La démarche peut revêtir plusieurs formes qui se retrouvent dans l'une ou l'autre des catégories suivantes:
> - observation d'un milieu ou d'une situation, diagnostic organisationnel, analyse institutionnelle, étude de cas, évaluation et sondage;
> - intervention en milieu organisationnel;
> - inventaire de la documentation sur un sujet donné en fonction d'une problématique spécifique: étude théorique ou conceptuelle, étude historique, etc.;
> - étude visant à se familiariser avec les implications pratiques d'une théorie, d'un cadre de référence, etc.
>
> **Corpus UdeM, extrait # 19, *Études supérieures en administration de l'éducation*, 1995-96, p.5**

Ainsi, malgré les visées professionnelles de ses objectifs, il demeure que le programme de *M.Ed, option administration de l'éducation*, dans sa structure et ses activités, présente, au cours de cette première phase, plusieurs traits académisants. Les propos d'un doyen de cette période viennent appuyer ce constat :

> Ce n'était pas si pratico-pratique que cela, ça supposait beaucoup de savoirs sur chacune des grandes étapes du processus administratif et puis même dans certaines, on pouvait y rattacher toutes sortes de savoirs. Par exemple, organiser, on pouvait y rattacher toute une littérature en sociologie des organisations, beaucoup d'éléments que je qualifierais de théoriques. C'était pour dire « on forme un manager, on forme un administrateur, mais on lui donne une sacrée formation conceptuelle ». C'est cela que je comprenais du point de vue historique de mes collègues. Oui, bien sûr, avec des stages ou des analyses de pratiques, mais comme on s'adressait surtout à des enseignants qui voulaient devenir directeurs d'école, les stages, c'était

> difficile à organiser. Le courant que je qualifierais de managérial et théorique qui nous était venu du Canada-anglais dominait, et, pour l'essentiel, je crois qu'il répondait aux attentes des étudiants, parce que ça leur donnait un cadre de référence qui leur permettait de se distinguer de l'enseignement, prendre leur distance par rapport à l'enseignement, et puis qui leur donnait des outils, bien sûr trop gros et mal adaptés à la contingence des situations qu'ils allaient vivre, mais qui leur donnaient quand même un cadre suffisant pour dire : « OK, j'ai envie de faire cela et je pense que j'ai quelques outils pour le faire ».
> **Entrevues UdeM, extrait # 6, *Doyen FSE*, 1991-1995**

1.3.4 Un corps enseignant déséquilibré

Lors de la restructuration de la Faculté, le corps professoral associé à l'ancienne section « Administration de l'éducation » est intégré au nouveau département d'études et administration en éducation. Rapidement un déséquilibre semble observé dans ce département qui compte de nombreux professeurs, certes, mais dont la charge serait inégalement répartie. Cela n'est pas sans créer un sentiment d'iniquité chez certains professeurs d'administration de l'éducation. Cette dynamique persiste tout au long de cette première phase, et ce, malgré les embauches effectuées :

> Depuis 1988, le département ETA a recruté 5 nouveaux professeurs et a intégré deux professionnels dont les postes ont été transformés en postes de professeurs. […] Il est étonnant que l'on n'ait attribué qu'un seul des nouveaux postes à l'équipe en administration de l'éducation dont l'effectif étudiant est au moins deux fois plus élevé que celui des autres secteurs constitutifs alors que l'effectif professoral n'y est qu'égal ou plus petit que celui des autres secteurs constitutifs.
> **Corpus UdeM, extrait # 20, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p.36**

Un autre constat concerne la nature du corps professoral en administration de l'éducation. Ainsi, bien que plusieurs professeurs aient une identité professionnelle fortement associée à l'administration de l'éducation, dont ils se réclament, la plupart ont des parcours plutôt académisants et peu d'entre eux ont une longue expérience comme cadre scolaire :

> Cette dimension d'identité, des savoirs incorporés dans des personnes qui ont une expérience du métier, c'est très important dans la formation professionnelle [...] c'est pour cela que je disais que c'était une question d'identité, l'identité n'a rien à voir avec les savoirs d'une certaine manière,

> ç'a à voir avec la connaissance et l'expérience du métier. Même s'il ne faut pas exagérer non plus, [XXX] a été directeur d'école pas très longtemps; [XXX] n'a pas géré beaucoup dans le milieu scolaire, il a géré un Cégep privé pendant un an ou deux; [XXX] aussi n'a pas géré grand-chose, mais c'est comme si ces expériences-là sont définitoires pour ces gens-là et que ça leur donne une… Oui, c'est au cœur de leur identité et de leur légitimité dans leur rapport avec le milieu professionnel. Ce qui veut dire que les autres sont d'une légitimité autre, qui serait d'ordre intellectuel, mais pas d'ordre professionnel… Ou qu'ils sont des imposteurs lorsqu'ils osent dire aux gens comment travailler.
> **Entrevues UdeM, extrait # 7, *Doyen FSE*, 1991-1995**

Ces deux derniers constats mettent en lumière l'importance d'avoir, en plus du corps professoral régulier, un corps enseignant d'appoint, capable de répondre aux besoins plus spécifiques d'une FPU. Or, au cours de cette première phase, le recours à ce corps enseignant d'appoint s'avère difficile. En effet, si le département peut compter sur quelques professeurs invités, leur nombre demeure très restreint à ce moment et leur embauche, complexe :

> Mais pour l'administration scolaire, c'étaient des retraités, donc des gens avec qui des collègues en administration scolaire avaient établi des rapports en cours de carrière, et c'est eux qui les ont sollicités pour venir ici. Mais c'est évident qu'une fois qu'ils étaient ici, ces professeurs invités, pour nous, et là explicitement, ils devaient non seulement assumer certains enseignements de nature plus professionnelle, mais aussi nous servir d'agents de liaison avec le milieu scolaire […] C'était beaucoup moins développé en terme de nombre de professeurs invités issus du milieu et de la pratique professionnelle, beaucoup moins développé qu'aujourd'hui ça ne l'est.
> **Entrevues UdeM, extrait # 8, *Doyen FSE*, 1991-1995.**

Le département compte également sur l'apport de chargés de cours. Mais encore là, le nombre élevé de professeurs réguliers au sein du département rend difficile le recours à cette expertise, jugée primordiale pour les activités plus professionnelles des programmes:

> Dans les programmes à vocation professionnelle, l'embauche de chargés de cours permet d'avoir recours, pour certaines activités, à des gens crédibles provenant du milieu de pratique. Une réduction additionnelle du nombre de chargés de cours dans le département pourrait affaiblir l'une ou l'autre composante pratique de nos programmes à vocation professionnelle. De plus, l'engagement des chargés de cours permet de combler certaines lacunes du corps professoral quant aux diverses spécialisations à l'intérieur des sous-champs d'études.
> **Corpus UdeM, extrait # 21, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p.18**

1.4 Un entrepreneuriat conservateur

Au cours de cette première phase, la FPU destinée aux DES fait l'objet de peu d'entrepreneuriat institutionnel, à la fois sur le plan facultaire, où cette formation est, tout compte fait, marginalisée, et sur le plan départemental, où les efforts déployés visent surtout le maintien de la formation en place.

1.4.1 Une formation marginale au plan facultaire

À la Faculté, l'entrepreneuriat institutionnel n'est pas tourné vers la formation destinée aux DES. En effet, au début de cette première phase, l'essentiel de cet entrepreneuriat est dirigé vers l'implantation du projet de restructuration de la Faculté. Ce projet, qui touche davantage les structures que les programmes de formation, prévoit peu de choses pour la FPU destinée aux DES. Au cours du décanat qui suit (1991-1995), ce sont d'autres dossiers, dont la réforme de la formation initiale à l'enseignement au secondaire, qui accaparent l'essentiel de l'entrepreneuriat institutionnel. Ainsi, au cours de cette période, la formation destinée au DES demeure marginale sur le plan des préoccupations facultaires:

> [P]endant mon mandat de 1991 à 1995, il a été peu question des programmes de formation en administration de l'éducation. Ce n'était pas à proprement parler dans l'agenda de ces années-là, qui a été davantage monopolisé par la réforme des programmes de formation initiale en enseignement secondaire.
> **Entrevues UdeM, extrait # 9, *Doyen FSE*, 1991-1995**

1.4.2 Un entrepreneuriat conservateur au plan départemental

Au sein du département d'ETA nouvellement créé, l'entrepreneuriat institutionnel est plutôt faible de manière générale. En effet, il semble que la dynamique

intradépartementale fructueuse souhaitée lors de la création de ce département tarde à émerger, et que le corps professoral resterait plutôt cantonné dans les sous-structures départementales mises en place. À cet effet, un doyen souligne :

> [L]'évaluation qui avait été faite au département d'administration et de fondements avait insisté sur la nécessité d'une meilleure synergie entre les unités. Elle reprochait au département de fonctionner avec le directeur et quatre « barons », [...] un représentant de chacun des secteurs, et qu'au fond à cinq tout était réglé, mais sans qu'il y ait vraiment d'omelette. C'était important que le département se dote d'orientations communes et d'une synergie plus forte.
> **Entrevues UdeM, extrait # 10, *Doyen FSE*, 1991-1995.**

Cette situation rendrait difficile l'émergence d'orientations partagées au sein du département, tel que mentionné dans le rapport d'auto-évaluation de 1994 :

> [L]e département ETA doit développer des activités d'enseignement et de recherche dans son champ d'études en tenant compte des besoins professionnels et disciplinaires. Jusqu'à présent, les instances départementales n'ont pas clarifié formellement ses orientations spécifiques et ses axes prioritaires de développement dans un document dûment approuvé par ses instances. La direction a plutôt privilégié une approche pragmatique.
> **Corpus UdeM, extrait # 22, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994, p.7.**

Dans ce contexte d'entrepreneuriat départemental diffus, les professeurs d'administration de l'éducation semblent conserver le contrôle sur les programmes de formation destinés aux DES. Le rapport d'auto-évaluation le note ainsi:

> Dans la description du contexte du département, nous avons signalé que tous les programmes préalablement gérés par les quatre sections "constitutives" du département ont été rattachés au département alors qu'aucun autre programme ne lui a été confié. Les équipes de professeurs ont-elles eu tendance à maintenir leurs modalités de fonctionnement pour la réflexion sur les programmes spécifiques à leur secteur? Il semble que ce soit le cas pour l'équipe d'administration de l'éducation qui a continué à se réunir régulièrement dans une perspective de coordination des activités pédagogiques, d'analyse des besoins de formation et de révision de programme. Pour les autres secteurs, les efforts en ce sens ont été plutôt limités, bien en deçà des pratiques antérieures à la restructuration.
> **Corpus UdeM, extrait # 23, *Rapport d'auto-évaluation du département d'ETA*, 1994. p.32**

Cet entrepreneuriat, qui se développe en partie en réaction à la restructuration facultaire (voir 1.1.3), s'avère plutôt conservateur et participe au *statu quo* observé dans l'évolution de la formation.

1.5 Des pressions essentiellement internes, une stratégie d'acquiescement

À travers l'évolution institutionnelle des programmes de formation professionnelle destinés aux DES décrite précédemment, différentes pressions sont exercées sur l'unité responsable de ces programmes, elle-même en transformation. Ces dernières émergent essentiellement de l'intérieur du milieu universitaire, voire de l'Université elle-même. Ainsi, la mise en place de la structure départementale et la logique d'académisation qui l'accompagne découlent de pressions internes de nature diverse, institutionnelles et de compétition. De manière générale, des stratégies d'*acquiescement* et, dans une moindre mesure, de *compromis* et d'*évitement* semblent déployées en réaction à ces pressions. Quant aux programmes de formation, les archétypes en place tout au long de la phase reflètent le modèle dominant qui provient des universités nord-américaines et canadienne-anglaises, où certains des professeurs du champ ont été formés. On constate, là aussi, une stratégie d'*acquiescement*, et plus précisément d'*imitation*, d'*habitude*. Par ailleurs, devant les quelques pressions externes, en provenance du milieu professionnel ou de la concurrence, des stratégies de *défiance* (*écarter*) et d'*évitement* (*échapper*) sont déployées.

Rapport-Gratuit.com

1.5.1 Des pressions institutionnelles fortes : imiter, s'habituer…

Le modèle départemental proposé et la logique d'académisation qui le sous-tend s'implantent au sein de la Faculté, car ils soutenus par des pressions culturelles-cognitives et normatives importantes. De même, la *M.Ed. en administration de l'éducation* et les outils qui la caractérisent alors se maintiennent tout au long de cette phase, car ils sont en phase avec des pressions normatives qui proviennent à la fois du champ universitaire de l'administration de l'éducation et de l'Université.

Au regard du modèle départemental et de la logique d'académisation sous-jacente

Le modèle départemental proposé dans le cadre de la restructuration de la Faculté témoigne de pressions *culturelles-cognitives*, puisque celui-ci, à travers la documentation le justifiant, apparaît « naturel » pour cette dernière, au diapason avec l'historique de la Faculté, ses développements récents et son environnement immédiat. À cet effet, le sous-comité des structures académiques souligne :

> Il a semblé aux membres du Sous-comité que le principe de la départementalisation était très largement acquis au sein de la Faculté; s'il a été, à l'occasion, depuis 1970, remis en cause, c'est davantage en raison des aspects liés à sa mise en œuvre.
> Le principe de la départementalisation peut s'appuyer sur la structure organisationnelle et académique de l'Université selon laquelle le département et non la section constitue l'unité de base et lieu naturel d'appartenance des professeurs en fonction de leur spécialité, lorsque le nombre exige que la faculté soit divisée en sous-ensembles, ainsi que l'instance appropriée de certaines responsabilités académiques comme les programmes d'études et le rattachement des étudiants.
> **Corpus UdeM, extrait # 24, *Recommandation du Sous-comité des structures académiques*, 1987, p.8.**

> [L]a situation qu'occupe la Faculté, telle que mise en lumière par l'étude sectorielle du Conseil des universités sur l'éducation au Québec, illustre bien la direction qu'entend prendre la Faculté.
> Il semble bien que l'on assiste, du moins pour le moment, à une stabilisation, sinon à une réduction, des clientèles étudiantes au premier cycle et des besoins en formation et perfectionnement professionnels des maîtres.
> La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université draine 33% des étudiants inscrits au Québec à un programme de maîtrise en sciences de l'éducation (soit autant que Laval et McGill ensemble) et près de 70 % des étudiants inscrits au Québec à un programme de doctorat.
> Près de 90% des professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation ont un diplôme de troisième cycle, faisant en sorte que le corps professoral de la Faculté est de loin le mieux formé en éducation au Québec.
> **Corpus UdeM, extrait # 25, *Recommandation du Sous-comité des structures académiques*, 1987, p.9.**

Mais voilà, au-delà du caractère « naturel » du projet de restructuration, des traces de pressions *normatives* se trouvent également dans le discours des promoteurs du projet. Ainsi, dans l'extrait précédent, le Conseil des universités et son étude sectorielle[10] sont invoqués, ce dernier voyant d'un œil favorable les développements récents de la Faculté, en phase avec la logique académisante favorisée. Les promoteurs du projet invoquent également les priorités de l'Université et de la Faculté, ainsi que des transformations similaires qui ont lieu dans des institutions universitaires jugées dignes de comparaison.

Finalement, on trouve également des traces de pressions *régulatrices*, dans la mesure où la structure de la Faculté respecte plus ou moins, à ce moment, la réglementation universitaire en place :

[10] Voir Conseil des universités. (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec : une analyse de la situation d'ensemble*. *Rapport*. Québec : Comité de l'étude sectorielle en éducation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> Les raisons qui militent en faveur d'une départementalisation sont d'ordre académique et administratif. En effet, à l'Université de Montréal, le département plus que la faculté ou la section, constitue l'unité de base par excellence. De fait, la section n'a aucun statut selon les documents officiels; il en va de même pour les chefs de section par rapport aux directeurs de département.
> **Corpus UdeM, extrait # 26, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, p.19**

Alors que les pressions institutionnelles associées au projet de départementalisation de la Faculté des sciences de l'éducation ont été combattues par certains individus, plus particulièrement par certaines personnes issues de la section « Andragogie », il s'avère que les gens de l'ancienne section « Administration de l'éducation » semblent avoir offert peu de résistance à ce projet et à la logique d'académisation qu'il propose. Il s'agit donc ici généralement d'une stratégie d'*acquiescement* (*se conformer*; *s'habituer*). Cette stratégie d'acquiescement cacherait, dans une certaine mesure, une stratégie de *compromis* (*négocier*), puisque des structures intradépartementales, également nommées « sections », sont intégrées au projet et persistent dans le temps :

> Le vice-recteur à la planification fait remarquer que dans toute unité académique, il se crée de façon naturelle des regroupements de professeurs selon leur intérêt et leur discipline. Sans qu'ils aient formellement des droits, ces regroupements exercent un certain pouvoir de suggestion auprès des membres d'autres regroupements sur les dossiers concernant leur champ de discipline propre. L'on peut donc croire avec raison que de tels regroupements se produiront dans les nouveaux départements de la Faculté des sciences de l'éducation; en maintenant les sections, l'on a voulu tout simplement souligner l'aspect de continuité que l'on tient à garder au niveau des programmes.
> Le doyen de la Faculté signale que cinq des sections continueront d'exister, certes avec des pouvoirs restreints dans la nouvelle structure de la faculté. La section regroupera les professeurs responsables d'un programme : c'est un regroupement d'ordre académique et non administratif.
> **Corpus UdeM, extrait # 27, *Procès-verbal de la 303^{e} séance du Conseil de l'UdeM*, 25 janvier 1988, p.4**

Cette stratégie de *compromis* devient pratiquement stratégie d'*évitement*, et plus spécifiquement de *dissimulation*, la dynamique départementale ne semblant jamais prendre véritablement racine, du moins au cours de cette première phase. Un exemple de cette

stratégie de *dissimulation*, tiré du discours du responsable des études du moment, à la tête de la section administration de l'éducation :

> [L]es premières années du département on a eu deux ou trois fois des « colloques », on disait de « département » parce que ça paraissait mieux et ça nous donnait l'argent pour faire les choses.
> **Entrevues UdeM, extrait # 11, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006**

Au regard des archétypes de formation et des outils

Les résultats de l'analyse de contenu montrent que les archétypes de formation, et plus particulièrement la *M.Ed., option administration de l'éducation*, et les outils qui la caractérisent évoluent peu au cours de cette première phase. Ces éléments sont, pour la plupart, issus de pressions normatives : ces archétypes et outils reflètent un modèle dominant qui s'est imposé aux États-Unis et dans les universités du Canada-Anglais :

> [C]e que je connaissais de ce programme, c'était à travers les yeux de mes collègues en administration scolaire, notamment de ceux qui ont été formés au Canada-Anglais. Cette vision, c'est celle qui venait, pour l'essentiel, d'Alberta et un petit peu moins de Toronto, mais surtout d'Alberta. Et celle d'Alberta, elle venait des États-Unis, à l'origine liée à la *Kellog Foundation*. C'était donc une formation qui était, sur un pôle éducation-management, disons, si on met cela en deux pôles, sur un pôle de type sciences de l'édu/pédagogie vs management comme dans une école d'administration publique ou même dans une école de gestion, ce courant tirait beaucoup du côté management, beaucoup plus que du côté éducation, assumant qu'un directeur d'école, comme c'était un enseignant, n'avait pas besoin de quoi que ce soit en pédagogie ou en didactique ou en philosophie ou en histoire de l'éducation, tout cela étant sensé avoir été couvert en formation initiale pour l'enseignement. Ce dont il avait besoin, c'étaient de solides cadres de références sur le processus administratif, vous savez: analyser les besoins, planifier, organiser, exécuter, contrôler, évaluer... Ça, c'était le schéma de base. Il fallait donc donner à tous les administrateurs scolaires une méthodologie de travail de base, qui corresponde à la façon de penser d'un administrateur.[…] C'est par après, quand le programme a évolué, quand les associations ont commencé à dire « il faut renouveler le corps des administrateurs scolaires » et que le ministère soit entré dans le jeu pour spécifier des attentes beaucoup plus précises et que notre clientèle a un petit peu évolué aussi, c'est par après qu'il a fallu vraiment, je dirais, davantage professionnaliser la formation. Mais jusqu'à peu près le milieu des années 1990, en tous cas ici à l'Université de Montréal, c'était cela la tendance qui avait été prise, et c'est celle-ci qui dominait.
> **Entrevues UdeM, extrait # 12, *Doyen FSE*, 1991-1995**

En plus d'être le modèle dominant, c'est le modèle par lequel les entrepreneurs en place ont, pour la plupart, été formés. Ces professionnels répliquent donc le modèle dominant, qu'ils ont intégré :

> L'association qui a eu le plus d'influence sur le développement de nos programmes, c'est la UCEA, qui regroupe des universités américaines, mais qui regroupe quelques universités canadiennes, dont Toronto, Edmonton. [...] Ils ont eu beaucoup d'influence, parce que je connaissais bien ces gens, par Edmonton, parce que j'ai fait ma formation là.
> **Entrevues UdeM, extrait # 13, *Professeur et responsable des études*, 1988-2008**

Ainsi, en ce qui a trait aux archétypes de formation, la stratégie en place est celle de l'*acquiescement*, et plus particulièrement de l'*imitation* et de l'*habitude* : l'unité a imité le modèle dominant qui s'est imposé, et elle conserve ce modèle, qui s'avère plutôt en phase avec la logique d'académisation qui accompagne la restructuration de la Faculté.

Tableau VII. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES, UdeM, 1988-1989 à 1994-1995

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Culturelles-cognitives**	Structure départementale et logique d'académisation	Université; Faculté; Conseil des Universités	Acquiescement (S'habituer)
	Normatives	Structure départementale	Université; Faculté; Université McGill; Université Laval; Conseil des Universités	Acquiescement (Imiter); Compromis (Négocier); Évitement (Dissimuler)
		Archétypes et outils de formation	Universités canadiennes-anglaises et américaines	Acquiescement (Imiter; s'habituer)
	Régulatrices	Structure départementale	Université	Acquiescement (Se conformer); Compromis (Négocier); Évitement (Dissimuler)
Compétition	**Concurrence**	Archétypes et outils de formation continue	Associations professionnelles; Université de Sherbrooke	Défiance (Écarter); Évitement (Échapper);
	Efficacité	Structure départementale	Université; Faculté	Acquiescement (Se conformer); Compromis (Négocier); Évitement (Dissimuler)

1.5.2 Quelques pressions de compétition; des stratégies d'évitement, de défi

Au cours de cette première phase, les pressions de compétition et, plus particulièrement celles de concurrence, n'occupent pas une très grande place dans l'évolution des programmes professionnels destinés aux DES. Ainsi, l'Université Laval est davantage perçue comme collaboratrice. De son côté, le modèle de formation proposé par l'Université de Sherbrooke, jugé trop « normalisant », est plutôt écarté lors de cette première phase :

> Dans le fond, il y avait trois pôles au Québec en administration de l'éducation. Il y avait le pôle Université Laval, le pôle de Sherbrooke et le pôle de l'Université de Montréal. Le pôle de l'Université Laval nous ressemblait un peu, avec un accent plus prononcé du côté des sciences sociales appliquées, il y avait plus de sociologues et puis d'autres -ogues, des économistes, plus de ce monde dans le programme de l'Université Laval, mais les gens qui étaient des administrateurs ou des académiques de l'administration scolaire, ils avaient aussi été formés au Canada anglais, ils étaient aussi dans la mouvance Toronto, Alberta, États-Unis. Ils avaient eux aussi un modèle que je qualifierais de « théorique » de l'administration, avec encore une fois, un accent plus prononcé qu'ici en analyse des politiques. Pour la plupart de mes collègues, Laval était un modèle important, significatif et de qualité, avec lequel on avait souvent des rapports, par exemple des jurys de thèse et des échanges. Plus d'échanges dans ce sens, qu'avec Sherbrooke. Sherbrooke était peut-être le troisième violon. Oui, je vais le dire comme je le pense: on ne la prenait pas trop au sérieux. [Elle]nous apparaissait comme une petite école professionnelle de directeurs d'établissement, alors que Montréal et Laval avaient l'ambition d'être des départements universitaires en administration de l'éducation, c'était plus que de la formation des directeurs d'école. Ça incorpore la formation des directeurs d'écoles, mais c'est plus large. [...] Ici on avait fait le choix management, mais, avec Laval, on avait aussi fait le choix de plus large que la formation des directeurs d'école, alors qu'on laissait Sherbrooke avec la formation, le côté « école normale » des directeurs d'école.
> **Entrevues UdeM, extrait # 14, *Doyen FSE*, 1991-1995.**

Au-delà de cette stratégie de *défiance* (*écarter*) du modèle de Sherbrooke, l'impact de la concurrence de cette université, qui deviendra, dans les phases suivantes, source de fortes pressions, se fait alors peu sentir sur le plan des inscriptions, comme le souligne le responsable des études du moment :

> On a toujours eu suffisamment d'étudiants pour fonctionner. [...] On a commencé à sentir le poids de Sherbrooke lorsqu'ils se sont établis à Longueuil, quand ils ont commencé à avoir des hors-campus dans la région de Montréal. Quand ils allaient au Saguenay-Lac-Saint-Jean, ou en Abitibi, ça ne nous dérangeait pas tellement, parce qu'on trouvait que l'investissement en temps et les résultats, ça ne valait pas le coup, surtout qu'on était limité: on était toujours bien rien que sept!
> **Entrevues UdeM, extrait # 15, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006.**

Cette relative indépendance quant aux inscriptions, pousse également le département à maintenir une stratégie d'*évitement* (*échapper*) vis-à-vis des pressions venant des associations professionnelles, dont l'ancienne section d'administration de l'éducation avait déjà, historiquement, écarté les demandes :

> Est-ce que ces [associations professionnelles] ont cherché, tout au long de la période où vous avez été responsable des programmes de formation, à influencer l'évolution de la formation des directeurs d'écoles?
> - Peu… À cause de l'expérience antérieure qu'ils avaient eue avec nous. [...] C'est que les premiers qui ont pensé à faire de la formation pour les directions d'école ont été les associations professionnelles au début des années 60… Et là il se donnait des cours de fin de semaine, au Saguenay-Lac-Saint-Jean, en Abitibi, un peu partout, surtout à l'extérieur de la région métropolitaine. Parce que nous, on avait des programmes ici. Puis le premier contact malheureux… pas tellement heureux… Ils ont voulu venir s'inscrire dans nos programmes et faire reconnaître les cours qu'ils suivaient avec la fédération…
> - Et ils ont eu une fin de non-recevoir, à peu près?
> - Oui, à toute fin pratique. […] Et on avait, peut-être faussement… On avait l'impression qu'on n'avait pas besoin d'eux, parce qu'on avait plus d'étudiants qu'on pouvait absorber. On ne pouvait pas accepter tous les gens qui venaient de la région de Montréal.
> **Entrevues UdeM, extrait # 16, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006.**

Au-delà des pressions de concurrence, il y a également des pressions d'efficacité. En effet, si la nouvelle structure départementale est poussée par des pressions institutionnelles (culturelles-cognitives, normatives et régulatrices) tel que mentionné précédemment, celle-ci est également poussée pour des raisons d'efficacité :

> La Faculté des sciences de l'éducation est la plus grosse faculté non départementalisée de l'Université de Montréal et cette situation crée de nombreux problèmes. À titre d'exemple, la convention collective

> SGPUM/Université de Montréal et la réglementation de l'Assemblée universitaire sont largement conçues en fonction de l'unité départementale; ainsi c'est au directeur et à l'assemblée du département que cette réglementation confie un grand nombre de responsabilités.[...]
> Une Faculté non départementalisée est alors considérée comme un département pour l'application de cette réglementation. Comme la Faculté des sciences de l'éducation compte près de cent professeurs, il n'est pas exagéré d'affirmer que ce statut de faculté non départementalisée alourdit, de fait, son fonctionnement de multiples façons. La départementalisation, en rapprochant les lieux de décision des lieux de l'action et en clarifiant les pouvoirs des diverses personnes responsables de l'administration de la Faculté, permettra une utilisation plus efficace, à quantité égale, des ressources humaines.
> **Corpus UdeM, extrait # 28, *Projet de restructuration de la FSE en trois départements*, 1987, pp.19-20**

Conclusion de la phase 1

Marquée par une logique d'académisation, cette première phase a vu peu d'évolution dans la formation professionnelle destinée aux DES. Stabilité donc dans les archétypes de formation proposés, plutôt en phase avec la logique d'académisation dominante, stabilité également dans les outils qui les soutiennent. Cependant, dès la fin de cette période, et comme en témoigne le rapport d'auto-évaluation du département de 1994, ce *statu quo* devient de plus en plus intenable. Comme il est constaté dans la section suivante, des pressions de compétition de plus en plus fortes, et une certaine évolution dans les logiques institutionnelles acceptées favoriseront l'émergence de nouveaux archétypes pour la formation professionnelle des DES.

2. Deuxième phase (1995-1996 à 1998-1999): Une transition pragmatique

> Le département d'études en éducation et d'administration de l'éducation vit une période de transition. Il est engagé dans un effort de transformation marqué par la redéfinition récente de son mandat, la révision et la réorganisation à poursuivre de ses programmes, la perspective d'un renouvellement important de son corps professoral et une réflexion en profondeur sur la mise en œuvre de ses programmes.
> **Corpus UdeM, extrait # 29, *Rapport d'auto-évaluation de la FSE 1995-96/1999-2000*, 2001, p.34**

Contrairement au quasi- *statu quo* observé à la phase précédente, cette deuxième phase en est une de transition, comme le souligne l'extrait qui précède. Celle-ci est principalement caractérisée par l'émergence de nouveaux archétypes de formation destinés aux DES et aux autres cadres de l'éducation. Ainsi, de l'archétype principal qu'est la *M.Ed., option administration de l'éducation*, émergent à ce moment deux nouveaux archétypes de formation : d'abord le *DESS en administration de l'éducation*, puis le *Microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation*. Ensemble, ces programmes forment dorénavant un *continuum* de FPU, en s'imbriquant les uns dans les autres. De son côté, le *Certificat en administration de l'éducation* voit ses admissions suspendues et disparaît lentement. Si des changements importants sont observés sur le plan des archétypes de formation, il demeure qu'il y a peu d'évolution dans les outils utilisés au sein des programmes offerts: les nouveaux archétypes développés découlent de la *M.Ed.*, qui conserve, à peu de chose près, les mêmes caractéristiques décrites à la phase précédente. Ces changements peu affirmés dans les outils disponibles au sein de ces programmes témoignent de tensions entre la logique d'académisation en place et la logique de professionnalisation qui tente d'émerger à ce moment. Dans cette perspective, l'essentiel de l'*entrepreneuriat* institutionnel, poussé par de fortes pressions de concurrence et d'efficacité, vise à faire la promotion de ces nouveaux archétypes de formation, et à pousser davantage cette logique de professionnalisation, et ce, à tous les échelons de l'Université.

Rapport-Gratuit.com

Tableau VIII. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES, UdeM, 1995-1996 à 1998-1999

Logiques	**Archétypes**	**Outils**	**Entrepreneuriat**
Tension entre la logique d'académisation en place et une nouvelle logique de professionnalisation	Émergence de nouveaux archétypes de formation : DESS en administration de l'éducation Microprogramme en administration de l'éducation Disparition d'un archétype jugé désuet : Certificat (suspension)	Peu de nouveaux outils développés: Mêmes objectifs de formation Mêmes conditions d'admission Mêmes activités de formation Peu d'évolution dans le corps professoral	Développement d'un entrepreneuriat réactif et pragmatique, poussé, notamment, par la concurrence

2.1 De nouveaux archétypes de formation

Au cours de la première phase, des doutes sont déjà exprimés quant à la viabilité des certificats de premier cycle, et une certaine urgence est pressentie de voir se renouveler l'offre de formation professionnelle au deuxième cycle. Or, dès le début de cette deuxième phase, la Faculté des sciences de l'éducation annonce qu'elle se retire du perfectionnement au premier cycle pour redéployer son offre de formation au deuxième cycle à l'aide de la mise en place d'un DESS facultaire. Ainsi, la planification stratégique de 1995-2000 de la Faculté mentionne à cet effet :

> La Faculté va se retirer progressivement du perfectionnement de premier cycle dans le but de redéployer ses ressources vers la formation initiale des maîtres et le perfectionnement de deuxième cycle, notamment le Diplôme d'études supérieures spécialisées, ainsi que pour mieux se positionner en raison des changements prévisibles dans le monde de l'éducation.
> **Corpus UdeM, extrait # 30, *Planification stratégique 1995-2000*, 1995, p.8**

C'est dans ce mouvement de redéploiement de la formation continue que sont d'abord suspendues, en 1995, les nouvelles inscriptions au certificat en administration de l'éducation. Celui-ci disparaît au fur et à mesure que les inscrits terminent ou abandonnent leur formation. C'est toujours dans ce mouvement de redéploiement que sont créés en 1995-1996 le *DESS en administration de l'éducation*, puis, en 1998-1999, *le microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation*. Les données présentées à la Figure 10 montrent que, malgré la création de ces deux nouveaux programmes, c'est la *M.Ed. en administration de l'éducation* qui, à cette période, continue de canaliser la plus grande partie des inscriptions parmi les programmes de FPU destinées aux DES. Cependant, alors que le programme de *M.Ed*. vivait un creux dans ses inscriptions au début de cette deuxième phase, la mise en place du *DESS* permettra de redresser légèrement les inscriptions jusqu'à la fin de cette période. Pour leur part, les premières inscriptions au microprogramme, créé à la fin de cette deuxième phase, n'apparaissent qu'au début de la troisième phase.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

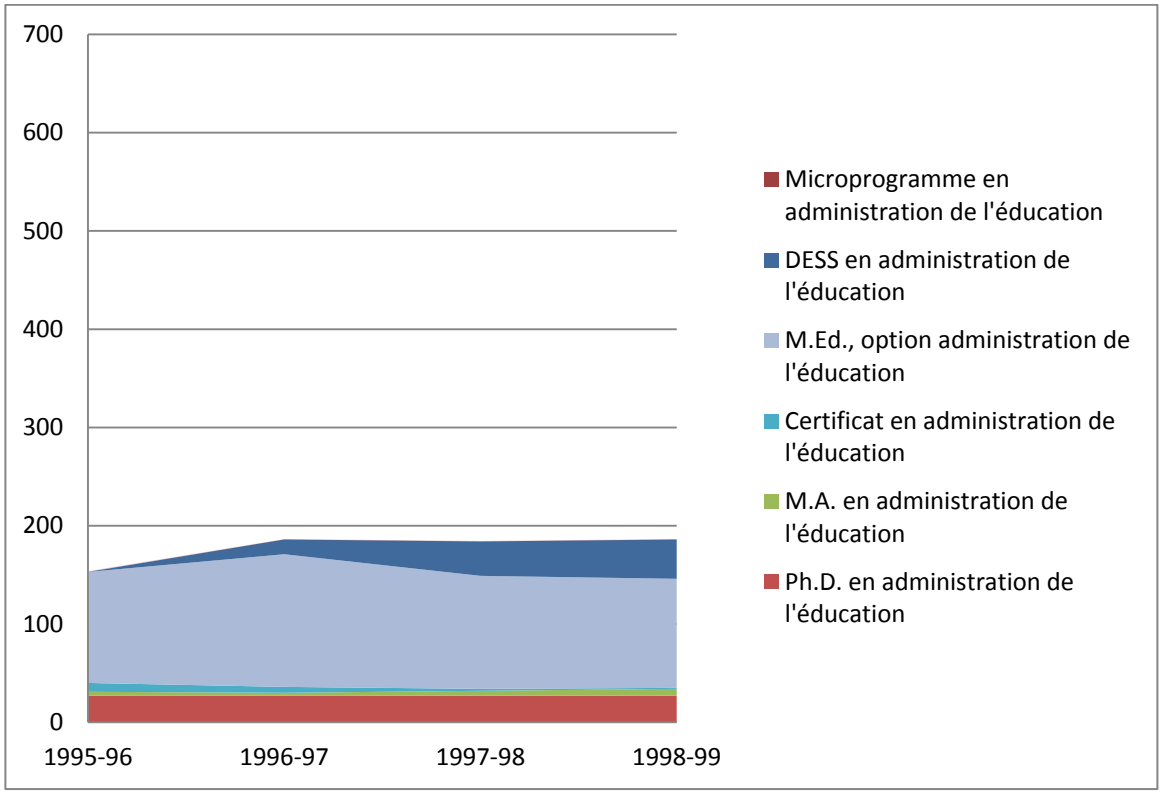

Figure 10. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1995-1996 à 1998-1999

2.2 Des développements à contrecourant de la logique d'académisation

L'émergence de ces nouveaux archétypes de formation professionnelle témoigne d'un renouvellement de la logique de professionnalisation au sein de la Faculté des sciences de l'éducation, qui se manifeste par un désir de recentrement autour de la formation professionnelle:

> L'avenir des divers champs d'études est lié à un recentrage de notre mission de formation professionnelle, aussi bien en formation initiale des maîtres qu'en formation continue des divers personnels de l'éducation. Une analyse des besoins des milieux professionnels devrait nous permettre de revoir nos programmes, notamment ceux de perfectionnement, assurer une meilleure réponse aux besoins ainsi identifiés et une réelle contribution des divers champs d'études, sans que cela signifie toujours le maintien et le développement de l'éventail complet des programmes et des options par champ.
> **Corpus UdeM, extrait # 31, *Planification stratégique 1995-2000*, 1995, p. 11.**

Par ailleurs, ce renouvellement de la logique de professionnalisation n'est pas sans rencontrer quelques obstacles, dont le principal est sans contredit un attachement à la logique d'académisation, bien ancrée à la fois au sein de la Faculté et dans l'Université. Ainsi, sans aller jusqu'à en bloquer le développement, l'émergence de ces nouveaux archétypes de formation s'accompagne de certaines réticences exprimées à tous les niveaux de l'institution. Par exemple, lors de l'adoption du projet de création du *DESS en administration de l'éducation* au Conseil de la Faculté, le commentaire suivant est relevé :

> Un membre du Conseil fait remarquer que la prolifération de programmes de DESS, comme cela se voit à la Faculté des études supérieures, puisse nuire à la longue aux programmes de Maîtrise en éducation. La prolifération de programmes de formation professionnelle pourrait aussi affecter nos programmes de M.A. et de Ph.D. de recherche. Une certaine inquiétude se manifeste à cet égard.
> **Corpus UdeM, extrait # 32, *Procès-verbal de la 746^{e} séance du Conseil de la FSE*, 19 avril 1995, p.5.**

Lors de l'adoption de ce même programme à la Commission des études, des réticences similaires sont exprimées face à l'adoption d'un programme de cycles supérieurs « sans formation à la recherche » :

> [XX1] observe qu'il semble se dégager un consensus en faveur du diplôme professionnel sans recherche adoptant ainsi une position acceptée dans les universités américaines. Pour sa part, elle fait ressortir l'importance de former des étudiants à la recherche qui soit adaptée au travail professionnel, recherche différente de celle à orientation académique. Elle soutient que le milieu de l'éducation attend ce genre de professionnel. Elle déplore que nos diplômés aient des difficultés à lire la littérature de recherche dans leur domaine. Elle note qu'il devrait exister un lien entre la recherche fondamentale et les professionnels qui appliquent la recherche. Elle exprime le souhait que les programmes offrent la possibilité d'intégrer une initiation à la recherche et soutient que si celle-ci est bien présentée, les étudiants s'y intéresseront.
> [XX2] reconnaît que dans plusieurs secteurs professionnels, les étudiants seront appelés à rédiger des rapports, à faire des synthèses et que la suggestion [XX1] doit être prise en compte même au niveau des études de premier cycle. Aussi souhaite-t-elle que les différentes instances qui doivent faire des analyses de programmes fassent de cette préoccupation une priorité.
> […]
> [XX3] abonde dans le sens des propos tenus par [XX1]. Pour sa part, elle dit avoir entrepris une formation de M.Ed. sans savoir qu'elle pouvait se diriger vers la recherche. Elle déplore qu'il y ait un manque flagrant de préparation à

> la recherche et estime qu'il est opportun de s'interroger à cet égard. Elle estime que même dans les cours pratiques, il serait opportun qu'il y ait des éléments de réflexion et de critique. En effet, si on donne aux étudiants des outils théoriques, ces derniers acquerront alors l'ouverture nécessaire pour les utiliser dans leur milieu de travail.
> **Corpus UdeM, extrait # 33, *Procès-verbal de la 915e séance de la Commission des études*, 9 avril 1996, p.6**

Cependant, plus on avance dans cette deuxième phase, plus cette logique de professionnalisation s'affirme au sein de l'Université. De fait, dès l'adoption du *DESS en administration de l'éducation*, et en réponse aux réticences exprimées lors des débats qui l'ont accompagnée, on annonce qu'une réflexion de la Faculté des études supérieures est en cours afin d'encadrer ce type de développement :

> [XXX] indique que la Faculté des études supérieures complète actuellement un projet de politique des études supérieures dans lequel l'aspect recherche des programmes de D.E.S.S. et des maîtrises professionnelles est pris en considération, Celte politique sera présentée à la Commission des études sous peu.
> **Corpus UdeM, extrait # 34, *Procès-verbal de la 915e séance de la Commission des études*, 9 avril 1995, p.6**.

Or, cette réflexion donne naissance, en 1997-1998, au *Programme cadre de formation continue aux cycles supérieurs*, qui, loin de limiter ce type de développement, vient l'encadrer, certes, mais incite également à un développement plus grand de ce type d'initiatives :

> Le but du présent programme cadre est d'inciter les unités académiques à planifier des programmes de formation continue aux cycles supérieurs pour répondre aux besoins croissants de la société face à l'évolution des savoirs spécialisés et des pratiques en milieu de travail, et pour rencontrer les aspirations de la population adulte à une formation complémentaire de haut niveau. Les offres de formation envisagées sont du niveau du deuxième cycle et portent exclusivement sur la formation créditée. La structure proposée est souple et vise à respecter, par le biais des matières et contenus d'enseignement et des modes d'apprentissage, les particularités propres aux divers champs de connaissances et à répondre adéquatement aux besoins rencontrés en rapport avec les différents secteurs du savoir. Les gains anticipés, découlant de l'harmonisation des initiatives académiques, sont une cohérence et une qualité accrues des offres de formation, une meilleure utilisation des ressources requises pour l'apprentissage, une diffusion facilitée des innovations pédagogiques, un partage d'outils d'évaluation des

> étudiants et une approche uniforme à la reconnaissance formelle de la formation continue.
> **Corpus UdeM, extrait # 35, *Programme cadre de formation continue aux cycles supérieurs*, 1997, p.5.**

Le dépôt de ce nouveau cadre facilitateur témoigne d'un changement important dans l'évolution de l'Université quant à ce type de développement professionnel. À cet effet, la doyenne de l'époque souligne, à propos de cette période :

> À un moment donné l'Université a compté, comme elle doit compter, et elle s'est rendu compte que ses étudiants étaient en formation professionnelle. Donc, ç'a quand même rendu les choses plus faciles quand il y a eu cette prise de conscience institutionnelle. [...] Je dirais que dans l'Institution, on est devenu plus réaliste et plus conscient des réalités de la formation professionnelle : comment ça se passait; qu'est-ce que ça veut dire une formation professionnelle; qu'est-ce qu'il faut prendre en compte, pour quelles raisons; comment on fonctionne dans un milieu comme celui-là… et je pense que l'établissement universitaire a fait un bout de chemin, pas mal, par rapport à cela.
> **Entrevues UdeM, extrait # 17, *Doyenne FSE*, 1995-2002**.

Aussi, vers la fin de cette deuxième phase, un nouveau rectorat s'installe à la tête de l'Université, pour qui cette logique de professionnalisation est souhaitable, à la fois au premier cycle, au deuxième cycle, et même, au troisième cycle. Ainsi, le discours rectoral de 1998, *Projet d'avenir*, qui annonce les grandes orientations pour les années à venir, mentionne :

> Les conditions d'emploi nécessitent de plus en plus que les personnes s'engagent dans un processus de formation continue tout au long de leur carrière. Les programmes de formations initiale et continue devront donc être conçus selon une logique de continuité et d'interrelation. L'Université de Montréal doit s'assurer que ses programmes de formation continue s'ajustent de très près aux besoins des individus et des corps d'emploi d'organisations privées ou publiques.[…]
> Le deuxième cycle doit jouer un rôle plus déterminant en termes de formation spécialisée ouverte au transfert des connaissances, aux applications et à la pratique. Sur cette base, nous encouragerons également la formation professionnelle de troisième cycle. La main-d'œuvre scientifique et professionnelle de la société du savoir a besoin d'une formation constamment remise à jour: nos efforts se poursuivront donc en matière de formation continue et de microprogrammes de formation aux cycles supérieurs.
> **Corpus UdeM, extrait # 36, *Projet d'avenir*, 1998, p. 5**

2.3 De nouveaux archétypes, mais peu de nouveaux « outils »

Si cette deuxième phase est marquée par l'émergence de nouveaux archétypes de formation qui témoigne du renouvellement d'une logique de professionnalisation à la Faculté des sciences de l'éducation comme au sein de l'Université, l'analyse de contenu montre que ces mouvements n'ont pas, à prime abord, entraîné de transformation notable au plan des « outils » de la formation professionnelle destinée aux DES. En effet, les objectifs de formation proposés, comme les conditions d'admission, ont peu évolué depuis la première phase. Qui plus est, si la structure des programmes, du moins celle de la *M.Ed.*, a très légèrement été modifiée afin de permettre l'intégration des nouveaux archétypes de formation (DESS, microprogramme), il demeure que les activités proposées ont, pour leur part, peu changé. Finalement, la composition du corps enseignant, hormis un important phénomène d'attrition, est demeurée essentiellement la même.

2.3.1 Objectifs de formation

Quelques constats se dégagent de l'analyse des objectifs de formation présentés au Tableau XXIV de l'Annexe 2A. D'abord, il faut souligner que les objectifs de formation de la *M.Ed. en administration de l'éducation* n'ont pas évolué depuis la fin de la première phase. En effet, les objectifs de 1998-1999 sont les mêmes que ceux observés en 1995-1996. Ensuite, il faut mentionner que l'arrivée des nouveaux archétypes (*DESS*, *microprogramme*) n'a pas entraîné l'émergence de nouveaux objectifs de formation. Ainsi, le *DESS en administration de l'éducation* partage les mêmes objectifs de formation que la *M.Ed.*. En ce qui a trait aux objectifs du *microprogramme de 2^{e} cycle en administration de l'éducation*, ceux-ci se distinguent de ceux proposés pour la *M.Ed.* et le *DESS*, mais seulement dans la mesure où ils leur sont subordonnés. En effet, ceux-ci visent davantage à « préparer » l'étudiant, faisant du programme une porte d'entrée à la profession, mais plus encore, une « acclimatation » aux études de deuxième cycle qui suivent (*DESS*, *M.Ed.*). À cela s'ajoute un énoncé sur la population visée, qui témoigne, plus que toutes choses, du type de pressions desquelles émerge ce nouveau programme : « *…il vise à rejoindre une clientèle qui fréquente le PIDEC (programme d'initiation à la direction d'école)*».

2.3.2 Conditions d'admission et populations visées

Comme pour les objectifs de formation, les conditions d'admission évoluent peu au cours de cette deuxième phase. À la *M.Ed.*, les conditions d'admission à la fin de cette phase sont les mêmes que celles que l'on retrouvait à la fin de la première phase (voir Tableau XXIV de l'Annexe 2B). Qui plus est, ce sont ces mêmes conditions d'admission que l'on retrouve dans les nouveaux programmes professionnels destinés aux DES (*DESS* et *microprogramme*).

De manière générale, la population visée et effective dans les programmes reste sensiblement la même qu'au cours de la première phase. Ce sont surtout, comme le souligne le directeur du département de l'époque, des enseignants qui aspirent à devenir des DES, tout en améliorant leurs conditions salariales :

> [À] l'époque les gens suivaient une formation de maîtrise parce que c'était payant. Et tant qu'à suivre une formation de maîtrise, pourquoi ne pas suivre une formation qui éventuellement pourra servir? Beaucoup, je pense, raisonnaient comme cela : « si jamais je veux devenir directeur d'école bien j'aurai une formation et, pour le moment, quand je vais avoir trente crédits, je vais avoir un an de scolarité de plus et un an et demi quand j'aurai ma maîtrise… »
> **Entrevues UdeM, extrait # 18, *Directeur*, 1997-2001**

Cependant, on constate également, au début de cette phase, une diversification dans la population fréquentant le programme de *M.Ed.* (c.-à-d. une population avec plus d'acquis, plus féminine, se destinant à d'autres milieux que le milieu scolaire, désirant plus de flexibilité). Cette transformation a entraîné des exigences nouvelles, auxquelles l'émergence des nouveaux archétypes de formation, plus courts, voulait répondre. Les discussions ayant eu cours à la Commission des études lors de la création du *DESS* témoignent bien de cette évolution :

> [XXX1] présente le projet de création d'un D.E.S.S. en administration de l'éducation. Il explique que depuis la création de la maîtrise professionnelle, la clientèle a beaucoup évolué et a tendance à se diversifier. Ainsi, il existe de plus en plus de personnes qui, œuvrant en éducation ou dans d'autres milieux de formation, désirent une formation en gestion de l'éducation et qui, soit à cause de leurs acquis, soit à cause des contraintes de leur situation de travail, n'entendent pas s'engager dans un programme de trop longue durée

> ou veulent en cours de route modifier leur itinéraire. Ce programme de D.E.S.S. encourage les étudiants à entreprendre des études supérieures. […] [XXX2] fait valoir qu'il y aura des ouvertures de poste dans le domaine de l'éducation et qu'une grande majorité de femmes se préparent à prendre la relève. Ce diplôme leur permettra d'obtenir la formation nécessaire.
> **Corpus UdeM, extrait # 37, *Procès-verbal de la 915e séance de la Commission des études*, 9 avril 1996, p. 5**

2.3.3 Structure de programme et activités

Le Tableau XXXII de l'Annexe 2C compare la structure des programmes professionnels destinés aux DES au cours de cette deuxième phase et permet de voir comment les nouveaux archétypes développés (*DESS* et *microprogramme)* émergent de la *M.Ed., option administration de l'éducation*. En effet, dès leur création, et ce, pour des raisons d'efficacité, ces programmes partagent l'essentiel de leurs activités. Qui plus est, plusieurs des activités sont toujours partagées avec les programmes de formation à la recherche:

> Le D.E.S.S. est un programme passerelle. Il serait très facile à administrer en raison du fait qu'il réunit, dans un même groupe, des étudiants du D.E.S.S., de la M.Ed. et de la M.A., voire même du Ph.D. L'importance de ne pas avoir des programmes séparés ou atomisés s'impose d'autant plus que nous nous trouvons dans une période de restrictions budgétaires.
> **Corpus UdeM, extrait # 38, *Procès-verbal de la 746e séance du Conseil de la FSE*, 19 avril 1996, p.5**

Cela permet le passage entre les programmes, du *microprogramme* vers le *DESS*, puis à la *M.Ed.*, selon la formule connue aujourd'hui sous le nom de « programmes gigognes », du nom des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres :

> Mais comme il y avait déjà la structure, ici à la faculté, d'une maîtrise professionnelle, donc le DESS, dans tous nos programmes d'ailleurs, a été élaboré la plupart du temps à partir de la maîtrise, donc il y avait le cadre et, de fait, il y a eu des microprogrammes également qui ont été définis… donc ça s'emboîtait… Cette décision a été prise relativement tôt, pour tous les programmes et ç'a affecté aussi les programmes de directeurs d'école.
> **Entrevues UdeM, extrait # 19, *Doyenne FSE*, 1995-2002.**

Pour sa part, la structure de la *M.Ed.* n'a pratiquement pas changé depuis la fin de la première phase. En effet, hormis un libellé plus détaillé de la structure du programme, celle-ci reste essentiellement la même qu'en 1995-1996. En ce qui a trait au contenu, il n'y

a qu'un seul changement observable dans les cours obligatoires, le cours ETA6032 *Problématiques et méthodes de recherche en éducation* ayant été remplacé par le cours ETA6031 *Pratique éducative de recherche*. Adopté en 1998-1999, cette transformation mineure avait pour but d'offrir un cours de recherche qui correspondait davantage aux besoins d'un programme de formation professionnelle :

> Il s'agit d'une modification technique qui a pour effet de corriger un mauvais appariement de cours avec le diplôme. En effet, le cours ETA 6032 est d'habitude offert dans les programmes de formation graduée à la recherche alors que le ETA 6031 est offert dans la formation graduée professionnelle.
> **Corpus UdeM, extrait # 39, *Procès-verbal de la 802e séance du Conseil de la FSE*, 30 septembre 1998, p.6**

De son côté, le *DESS en administration de l'éducation*, qui comprend 30 crédits, est entièrement dérivé des activités de la *M.Ed.*. Les activités obligatoires, les activités à options et les activités au choix sont les mêmes, seul leur nombre étant réduit. Finalement, le *microprogramme,* qui comprend 15 crédits, est composé d'une activité obligatoire, le cours ET6900 *Introduction à l'administration de l'éducation*, qu'il partage avec les autres programmes. Il partage également la même banque de cours à option et au choix.

Comme il a été souligné pour la phase précédente, hormis quelques activités plus professionnalisantes, les cours proposés demeurent toujours essentiellement théoriques, comme le rappelle le directeur du département du moment :

> Le modèle avait beaucoup de parties théoriques. Je donnais un cours de théorie des organisations. C'était un cours difficile, je ne sais pas si les étudiants s'en servaient par la suite dans leur façon de penser. Il y avait beaucoup de cours comme cela. Ce n'est pas que les cours étaient mauvais, dans le sens de la relation avec les étudiants, c'est qu'ils étaient moins orientés vers la pratique immédiate.
> **Entrevues UdeM, extrait # 20, *Directeur*, 1997-2001**

2.3.4 Le corps enseignant

En ce qui concerne le corps enseignant, le département est toujours confronté à la même problématique qui a été soulevée à la phase précédente (voir section 1.3.4) : un corps professoral éclaté, jugé toujours aussi pléthorique, et, qui plus est, pas nécessairement spécialisé dans le bon champ :

Rapport-Gratuit.com

> La départementalisation a été effectuée en 1988, moi j'arrive en 1995 et les douleurs de la départementalisation ne sont pas réglées. Pas du tout. Alors on se trouve à avoir un département qui est effectivement étrange sur le plan des combinaisons et c'est un département aussi qui est pléthorique, en ce sens qu'il y a trop de professeurs pour ce qu'il y a comme possibilité de clientèle.
> **Entrevues UdeM, extrait # 21, *Doyenne FSE*, 1995-2001**

À l'instar de la situation observée à la première phase, le nombre important de professeurs rend toujours difficile l'embauche de chargés de cours et de professeurs invités, alors que leur expertise terrain est jugée fondamentale pour les programmes professionnels :

> Une année, je ne pouvais même pas en engager un. La première année [1997-1998], pas un seul chargé de cours!
> **Entrevues UdeM, extrait # 22, *Directeur*, 1997-2001**

Alors que l'ambiguïté du statut des professeurs invités au sein de l'Université rend toujours difficile leur embauche et leur maintien au sein du département, le nombre de professeurs réguliers (titulaires, agrégés et adjoints) passe de 40 en 1994-1995 à 28 en 1998-1999.

2.4 Une prise de conscience et le développement d'un entrepreneuriat institutionnel réactif et pragmatique

Cette deuxième phase voit émerger, devant des pressions de concurrence de plus en plus fortes, un entrepreneuriat institutionnel réactif et pragmatique, tant à la Faculté, au Département qu'au sein de l'Université. Cet entrepreneuriat facilite la mise en place des nouveaux archétypes de formation et prépare des transformations qui se poursuivront à la troisième phase.

2.4.1 À la Faculté

La planification stratégique 1995-2000 adoptée par la Faculté fait une grande place à la formation professionnelle. Cela se traduit au premier cycle par une transformation importante de la formation initiale en enseignement. Cela se traduit également par un recentrement des activités en matière de formation continue, qui se concrétise par un abandon progressif des certificats de premier cycle, de même que par l'émergence de

nouveaux archétypes de formation professionnelle de cycles supérieurs, dont les DESS et les microprogrammes. Cependant, la FPU destinée aux DES demeure, au début de cette deuxième phase, un élément secondaire pour le décanat, comme le souligne la doyenne de l'époque :

> C'était une formation qui, par rapport à moi, dans l'ordre de ce qui arrive sur le bureau et qui demande une réaction presque qu'immédiate, c'était un des secteurs qui était le plus éloigné parce que c'était… Comment dire? C'était un programme qui était stable, plus ou moins, avec des pertes de vitesse à différents moments. Si vous regardez les chiffres, vous allez voir. Mais comme c'était une fonction essentielle, il n'était pas question d'abandonner cela. C'est juste que ce n'était pas en évidence comme préoccupation majeure dans la Faculté.
> **Entrevues UdeM, extrait # 23, *Doyenne FSE*, 1995-2001**

Les développements facultaires favorisent tout de même l'émergence de nouveaux archétypes de formation qui sont déployés dans la FPU offerte aux DES. Les propos du directeur du département de l'époque témoignent de cette influence facultaire dans la création du DESS :

> Qui a créé le DESS? Je pense que c'était avant moi. En tout cas, tu pourras le vérifier. Parce qu'ils ont créé le DESS pour la faculté, alors chacun avait pris son morceau.
> **Entrevues UdeM, extrait # 24, *Directeur*, 1997-2001**

Cependant, à la fin de cette deuxième phase, l'évolution de la FPU destinée aux DES prend davantage d'importance. Il y a une prise de conscience de l'urgence d'agir pour transformer plus en profondeur cette formation, au regard des transformations qui sont annoncées alors pour le système éducatif québécois :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> En cours de mandat, cependant, la situation a changé parce que là le besoin du remplacement des directeurs d'école s'est manifesté, et il s'est manifesté assez rapidement avec des chiffres qui était assez inquiétants, c'est-à-dire qu'il avait des besoins immédiats ou presque, et c'était évident que la formation n'avait pas répondu tout à fait, en terme de nombre en tout cas certainement, sur le plan quantitatif, aux besoins qui allaient se manifester. En même temps, il y avait aussi la transformation à l'intérieur du système scolaire: la réforme de l'éducation, la modification de la loi sur les attributions des pouvoirs entre l'école et le ministère de l'Éducation et ainsi de suite... Alors c'était une grande réforme cela, et c'était bien évident qu'il allait y avoir des besoins de ressourcement autour de cela en plus de besoins de formation initiale pour les directeurs d'école.
> **Entrevues UdeM, extrait # 25, *Doyenne FSE*, 1995-2001**

2.4.2 Au département

Au sein du département, devant les pressions de concurrence qui se font davantage sentir, il se développe un entrepreneuriat réactif, qui pousse d'abord à la mise en place des nouveaux archétypes (DESS, microprogramme). Si cela témoigne d'une certaine prise en compte, par le département, de besoins exprimés par les nouvelles populations visées, par les commissions scolaires et par le ministère de l'Éducation, ainsi que d'une prise en compte de préoccupations d'efficacité, notamment sur le plan de la diplomation, il s'avère que cette première transformation de la FPU destinée aux DES ne change pas véritablement les outils qui la soutiennent.

À cet effet, les liens entre le département et les milieux (les associations professionnelles, les commissions scolaires) sont encore peu développés, alors que la concurrence, elle, développe ces liens, comme le rappelle le directeur de l'époque, d'abord en référence aux associations professionnelles :

> Les associations professionnelles, il y en a deux avec lesquelles on faisait affaire, l'AMDES et la FQDE. On n'y était pas! C'est-à-dire qu'il n'y avait aucun lien à mon point de vue. [...] Il y avait des profs qui, à l'occasion, faisaient une communication à telle affaire ou telle affaire, qui étaient demandées. Il y en avait qui étaient demandés plus souvent […] Mais on n'était pas là. On voyait que les gens de Sherbrooke étaient dans cela, mais bon on n'était pas là. Il y avait le CPD. Le CPD avait un comité des universités. Il réunissait les responsables ou leurs délégués et donc c'était le seul lieu où on était en contact avec le milieu, concrètement parlant.
> **Entrevues UdeM, extrait # 26, *Directeur*, 1997-2001**

Puis en référence aux commissions scolaires :

> On n'avait pas de contact, plus ou moins de contact avec les commissions scolaires. Il y a eu des choses qui ont été faites, une fois il y a eu une réunion qui a été faite pour essayer de voir, avant que j'arrive, pour essayer de voir où on s'en allait, les besoins, mais je pense que cela n'a pas eu de suite.
> **Entrevues UdeM, extrait # 27, *Directeur*, 1997-2001**

Or, à la fin de cette deuxième phase, le directeur du département, en réaction à cette situation et aux difficultés d'inscriptions dans les programmes, cherche à mettre en œuvre certaines initiatives qui permettront de mieux faire connaître l'offre de formation auprès du milieu :

> Moi, ce que j'ai essayé de faire, première chose, c'était de nous mettre dans le dépliant du CPD au moins. Pas sûr que ç'a rapporté des dividendes, il me semble que je n'en voyais pas beaucoup, mais on était là quand même.[...] Alors là, avec une des secrétaires, on a fait un dépliant puis on l'a envoyé dans trois ou quatre cents écoles, un petit dépliant, on n'avait pas de moyens… On l'a envoyé dans toutes les écoles autour de Montréal, à une certaine circonférence. Ensuite, j'avais des contacts avec [XXX] qui était, au moment où j'ai commencé, mon vis-à-vis à Sherbrooke. On se rencontrait et j'essayais d'établir une collaboration. Puis à un moment donné, il m'a fait signe, il m'a dit : « Écoute, il y a des étudiants qu'on ne peut pas prendre, si tu les veux… ». Ça aidé, pour une fois on a eu une entrée massive. Et avec les dépliants je pense que ça permit d'augmenter… Hop là, il arrivait du monde.[...] Au moins ça repartait.
> **Entrevues UdeM, extrait # 28, *Directeur*, 1997-2001**

Une de ces initiatives, qui vise à se rapprocher du milieu et établir des contacts avec les dirigeants des commissions scolaires, est de développer des séances de formation thématique sous la forme de déjeuners-causeries :

> Et dans le même temps, j'ai créé Cogitôt avec [XXX]. Ça, c'était un programme de formation avancé, formation-perfectionnement pour les DG et DGA de la région de Montréal, cégeps et commissions scolaires.C'est à la deuxième année dans mon mandat. Et ça, encore, c'était pour établir des liens[...] Une fois on a fait une session sur l'intelligence multiple, on a fait venir un spécialiste, et puis bon, on faisait des contacts…[...] Cogitôt, on pense tôt, ça commençait 8h30 et ça finissait à 11h30, et puis on en a fait 5 ou 6 de ces rencontres-là sur 2 ans.
> **Entrevues UdeM, extrait # 29, *Directeur*, 1997-2001**

2.4.3 Au sein de l'Université

Cette deuxième phase voit également émerger au sein de l'Université un entrepreneuriat qui travaille à favoriser le développement de nouveaux archétypes de formation, tel qu'observé dans la FPU destinée aux DES. Ainsi, bien que la mise en place du *DESS en administration de l'éducation* se soit butée à certaines critiques sur le plan institutionnel, l'émergence de ces nouveaux archétypes de FPU pousse la Faculté des études supérieures à développer un cadre visant à baliser, certes, ce type de développement, tout en en favorisant le développement. Qui plus est, le nouveau rectorat qui prend place au cours de cette deuxième phase cherche à infléchir les orientations institutionnelles concernant la FPU. Ainsi, tel qu'il a été souligné à la section 2.2, le discours institutionnel se modifie à ce moment, et on fait de la mise en place de ce type de formations une des priorités de l'Université.

2.5 Une stratégie de compromis : équilibrer, pacifier…

Au cours de cette deuxième phase, des pressions d'efficacité et de concurrence favorisent l'émergence des nouveaux archétypes de formation (DESS, microprogramme). Si ces nouveaux archétypes témoignent, d'une certaine manière, d'une stratégie d'*acquiescement* devant ces pressions, c'est d'abord avant tout une stratégie de *compromis* que le département et la Faculté mettent en œuvre. Ce faisant, on cherche à équilibrer la logique d'académisation toujours présente, et la nouvelle logique de professionnalisation qui se développe à ce moment, et par laquelle on veut prendre davantage en compte les besoins du milieu, sans que l'on puisse mettre en œuvre, du moins à ce moment, tous les outils qui permettraient d'appuyer une telle perspective.

2.5.1 Une « pacification » des pressions institutionnelles « académisantes »

Le développement des nouveaux archétypes de formation (DESS et microprogramme) ne se pas fait sans heurts au sein de l'Université. Cela est notamment le cas, au début de cette phase, lors de la création du *DESS en administration de l'éducation*. À ce moment, la logique de professionnalisation sous-jacente à la mise en œuvre de ce nouveau programme de « cycle supérieur », se bute à une logique d'académisation bien en

place. En réponse à ces pressions culturelles-cognitives, une stratégie de *compromis*, et plus particulièrement de *pacification* est mise de l'avant, cherchant à rassurer les inquiétudes soulevées, notamment à l'égard de la place de la recherche dans ce nouveau programme de cycles supérieurs :

> [XXX] fait ressortir que le cours « Pratique éducative de recherche » a pour thème cette interaction entre la théorie et la pratique en éducation. Ce cours se concentre sur les principaux modèles de recherche à visée pratique: la recherche action, la recherche intervention, la recherche développement et la recherche évaluation, par conséquent, dit-elle, ce programme intègre déjà les préoccupations exprimées.
> **Corpus UdeM, extrait # 40, *Procès-verbal de la 915e séance de la Commission des études*, 9 avril 1996, p.5**

Une autre stratégie de *compromis*, la *négociation*, est mise de l'avant pour justifier la mise en place de ce nouveau programme, le département insistant sur l'existence, réelle ou à venir, d'une règlementation externe (donc de pressions régulatrices), exigeant que l'on se conforme à ce type de développement :

> Le président du Conseil souligne que le D.E.S.S. dont la création est proposée au Conseil provient des exigences du ministère de l'Éducation et des directions d'école qui étudient les exigences propres à la certification des directeurs d'école. C'est le milieu scolaire qui nous a incités à créer et à gérer ce genre de programme. La M.Ed. en administration de l'éducation ne répond pas toujours aux attentes des clientèles scolaires.
> **Corpus UdeM, extrait # 41, *Procès-verbal de 746e séance du Conseil de la FSE*, 19 avril 1995, p.5**

Cependant, ce type d'intervention s'estompe au fur et à mesure que la logique de professionnalisation se développe au sein de l'Université. Ainsi, lors de la création du *microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation*, aucune crainte similaire n'est soulevée. En fait, un cadre institutionnel ayant été développé par la Faculté des études supérieures (voir section 2.2) à cet effet, le département et la Faculté n'ont plus qu'à se conformer à celui-ci.

Tableau IX. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1995-1996 à 1998-1999

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Régulatrices**	Archétype (DESS)	Ministère	Acquiescer (se conformer)
	Normatives	Archétypes (formation continue cycles supérieurs)	Université; FESP, Faculté	Acquiescer (se conformer)
		Outils (corps professoral)	Université	Compromettre (négocier)
	Culturelles-cognitives	Logique d'académisation	Université; Faculté	Compromettre (pacifier)
		Logique de professionnalisation	Université; FES; Faculté	Acquiescer (se conformer)
Compétition	**Concurrence**	Archétype (DESS)	HEC; ÉNAP; Université de Sherbrooke; UQTR;	Acquiescer (imiter)
		Archétypes (Microprogramme)	Université de Sherbrooke; Comité provincial de perfectionnement des gestionnaires d'établissement Commissions scolaires	Acquiescer (imiter)
	Efficacité	Archétypes (continuum de formation)	Université; FES; Faculté	Acquiescer (s'habituer) Compromettre (négocier)

2.5.2 Une réponse pragmatique à des pressions de compétition

Mais au-delà des pressions institutionnelles, cette deuxième phase est surtout marquée par des pressions de compétition, et surtout de concurrence. Ainsi, dès la création du *DESS en administration de l'éducation*, il est clair que l'Université de Sherbrooke, mais également d'autres concurrents, sont visés par la mise en place d'un tel programme :

> Plusieurs établissements ont déjà répondu à ce besoin par la création d'un programme de 30 crédits en gestion qui est couronné par un diplôme. Le cas échéant, ce diplôme peut ensuite contribuer à l'obtention de la maîtrise. C'est le cas notamment des H.E.C., de l'E.N.A.P. et de l'Université de Sherbrooke (pour la gestion de l'éducation) qui s'adressent aux mêmes clientèles que nous.
> **Corpus UdeM, extrait # 42, *Dossier afférent au point 5.1 de la 915e séance de la Commission des études*, 9 avril 1996, p.1**

Or, alors qu'à la phase précédente le modèle sherbrookois est complètement écarté, la popularité de ce dernier fait en sorte qu'il devient impossible pour le département de ne pas en tenir compte :

> Évidemment, il y a le département : chacun voulait continuer de vivre. Les autres joueurs, c'était Sherbrooke. Je ne parle pas de Laval, parce que Laval n'était pas un concurrent pour nous. C'est Sherbrooke qui était le concurrent et Sherbrooke depuis un certain temps montait, montait, montait… On ne parlait plus d'administration de l'éducation de Montréal, on ne parlait que de Sherbrooke!
> **Entrevues UdeM, extrait # 30, *Directeur*, 1997-2001**

Ainsi, une stratégie d'*acquiescement*, et d'*imitation* de ce modèle concurrent, qui est appuyé par les associations professionnelles et les CS, est de plus en plus claire, notamment lorsque vient le temps, à la fin de cette deuxième phase, de créer le *microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation* :

> Dans le contexte actuel, ce micro-programme s'avère de la plus haute importance pour le département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Depuis environ une vingtaine d'années, PIDEC (auparavant PIDES et PIDEL) existe à l'Université de Sherbrooke et draine, à l'intérieur de la grande région métropolitaine, la majeure partie de la clientèle dont il est question ici. Ce programme de 15 crédits est déjà couronné par une attestation d'études et s'imbrique dans un diplôme et, ensuite, dans une maîtrise professionnelle. C'est le programme qui reçoit l'aval et l'appui (en

> partie financier) du comité provincial de perfectionnement des gestionnaires d'établissement. À cause de ses caractéristiques, un tel programme ou micro-programme est dès lors le cheminement auquel les commissions scolaires accordent leur préférence. Bon nombre des personnes qui suivent ce programme court poursuivent leurs études par la suite au moins jusqu'à l'obtention d'un diplôme de 30 crédits.
> **Corpus UdeM, extrait # 43, *Dossier afférent au point 6.1 de la 932e séance de la Commission des études*, 8 décembre 1998, p.1**

Conclusion de la phase 2

Poussé par de fortes pressions de concurrence, l'entrepreneuriat institutionnel observé au cours de cette deuxième phase est plus marqué. Pragmatiques, la direction du département et le décanat, tenteront d'équilibrer les pressions externes et intraorganisationnelles, pris entre une logique de professionnalisation qui les amène à vouloir restructurer la formation afin de prendre davantage en compte des besoins du milieu, et une logique d'académisation toujours forte au sein de l'Université, qui tend à limiter les changements dans cette direction. La fin de cette phase de transition témoigne cependant d'une prise de conscience forte de l'urgence d'apporter des changements plus en profondeur dans la formation professionnelle destinée aux DES.

3. Troisième phase (1999-2000 à 2008-2009) : Une professionnalisation accrue de la formation

Alors que les changements amorcés au cours de la phase précédente concernaient les archétypes, cette troisième phase de l'évolution de la FPU destinée aux DES à l'UdeM est affectée par l'implantation de l'obligation gouvernementale de formation de 30 crédits pour les nouveaux DES, de même que par des pressions de concurrence très fortes. Elle est donc le théâtre d'une professionnalisation accrue du *continuum* de formation mis en place à la phase précédente, qui se caractérise par une spécialisation et une diversification dans les archétypes de formation, de même que par des transformations marquées dans les outils qui les soutiennent. C'est à ce moment également que le département prend son nom actuel, *Administration et fondements de l'éducation*, ce qui témoigne, d'une certaine manière, d'un recentrement du département autour du champ l'administration de l'éducation. Le département éprouve certaines difficultés à adopter des orientations communes, claires et

partagées en matière de formation des DES et que les changements apportés engendrent certaines réticences.

3.1 Des archétypes de formation démultipliés

Les trois programmes qui étaient en place à la phase précédente se maintiennent au cours de cette troisième phase. Cependant, c'est le *DESS en administration de l'éducation* qui bénéficie le plus de l'obligation de formation de 30 crédits imposée par le gouvernement et implantée en 2001. À cette offre de programme en place s'ajoutent plusieurs nouveaux programmes qui diversifient les voies de formations, notamment par la mise en place de nouveaux programmes destinés aux cadres scolaires (*Microprogramme et DESS en administration des systèmes d'éducation et de formation*), aux cadres scolaires/DES confrontés au changement (*microprogramme en gestion du changement*), et même à certain moment précis du cheminement de carrière des DES (*Microprogramme d'insertion*, *Microprogramme d'approfondissement*). C'est également au cours de cette période qu'est expérimenté un programme de 3e cycle, le *Diplôme d'études professionnelles approfondies* (DEPA). Si certaines de ces initiatives connaissent quelques inscriptions, de manière générale, leur succès est souvent mitigé et quelques-unes s'avèrent de très courte durée.

Rapport-Gratuit.com

Tableau X. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1999-2000 à 2008-2009

Logiques	Archétypes	Outils	Entrepreneuriat
Logique de professionnalisation toujours en développement, mais crainte de l'émergence d'une logique de « normalisation » clientéliste	Spécialisation et diversification des archétypes: Ajustements dans les archétypes en place : M.Ed. (en perte d'importance) DESS (devient le cœur de la formation) Microprogramme (porte d'entrée) Création de nouveaux programmes: Microprogramme et DESS en administration des systèmes d'éducation et de formation Microprogramme en gestion du changement Microprogramme d'insertion Microprogramme d'approfondissement DEPA	Transformations dans les outils: Peu d'évolution dans les conditions d'admission, mais diversification dans les clientèles visées et effectives Peu d'évolution dans les objectifs de formation Transformation des activités en vue de les « professionnaliser » Transformation notable du corps enseignant, par l'intégration d'une équipe de professeurs invités et de chargés de cours; difficultés d'embauche	Un entrepreneuriat de transformation et de consolidation mais dont les orientations ne sont pas toujours claires

3.1.1 Le DESS, nouveau fer de lance de l'administration de l'éducation

> L'augmentation spectaculaire du nombre d'inscriptions dans le Département d'administration et fondements de l'éducation s'explique d'abord par l'augmentation remarquable du nombre d'étudiants dans le microprogramme en administration de l'éducation et dans une moindre mesure du DESS qui le complète, à la suite des nouvelles exigences qu'impose le ministère de l'Éducation aux personnes qui visent poursuivre leur carrière à la direction d'une école.
> **Corpus UdeM, extrait # 44, *Plan d'action 2003-2006*, 2004, p.15**

Si le *Microprogramme en administration de l'éducation* prend de l'importance au premier temps de cette troisième phase, rapidement le *DESS* devient le principal archétype de formation comme le montrent bien les données présentées à la Figure 11. De son côté, la *M.Ed.* maintient plus ou moins ses inscriptions. De manière générale, après un pic dans les inscriptions en 2006-2007, une diminution est constatée par la suite, le gros du contingent des nouvelles DES ayant été formé. Or, en prévision de cette situation, et afin de maintenir un flux de nouvelles inscriptions, de nouveaux programmes sont développés au sein du département.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

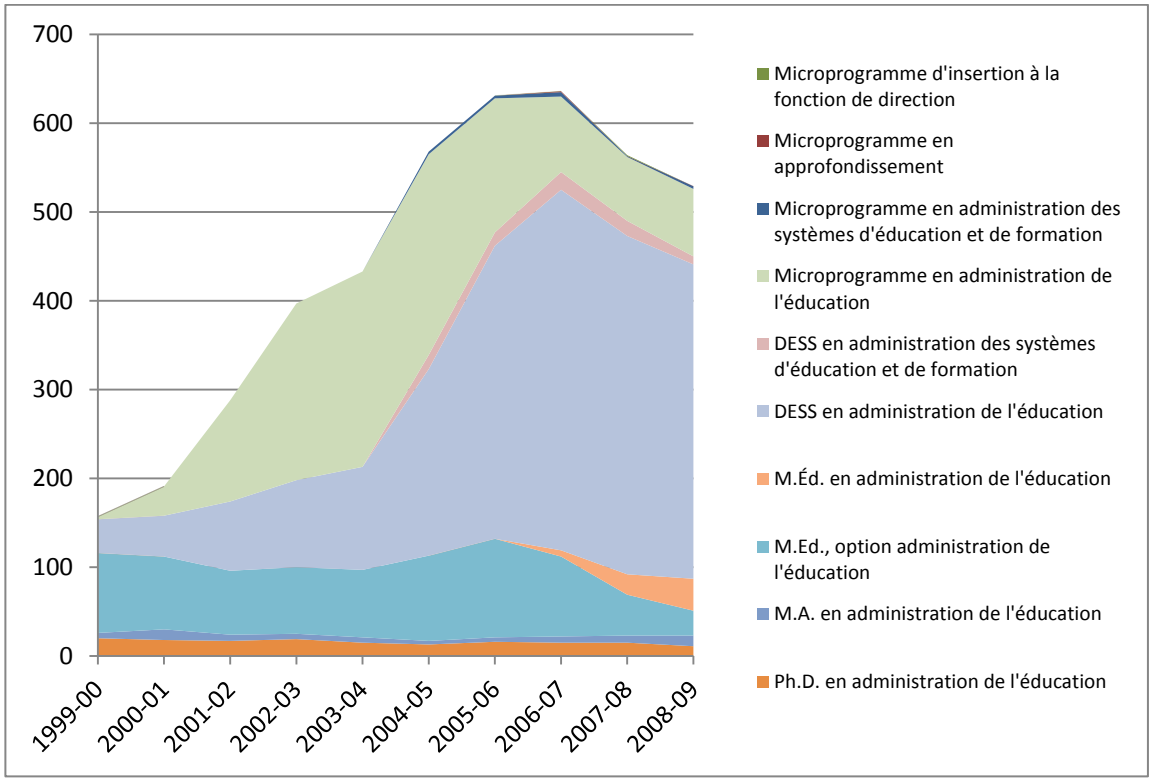

Figure 11. Évolution du nombre total d'inscriptions à l'automne, selon les programmes offerts en administration de l'éducation, UdeM, données empilées, 1999-2000 à 2008-2009

3.1.2 Émergence de nouveaux programmes

Durant cette troisième phase, de nouveaux programmes de FPU apparaissent, destinés, pour certains, aux DES, et pour d'autres, aux cadres scolaires. Sont d'abord créés, en 2004-2005, un *DESS* et un *Microprogramme en administration des systèmes d'éducation et de formation*, qui s'intègrent, comme le *DESS* et le *microprogramme en administration de l'éducation*, à la *M.Ed., option administration de l'éducation* :

> Depuis deux années cependant des discussions se poursuivent avec des fédérations et des associations: Fédération [sic] des cadres scolaires du Québec, Fédération des cadres des cégeps [sic], Fédération des commissions scolaires du Québec, afin d'offrir une formation de deuxième cycle en administration, non plus aux directeurs d'école, mais aux cadres des commissions scolaires (directeurs, responsables et analystes des divers services - ressources humaines, ressources éducatives, éducation des adultes, etc.) ainsi qu'aux cadres des cégeps.[…] Bien qu'une partie de ces personnes pourraient suivre le microprogramme et le DESS en administration de l'éducation, en adaptant fortement le contenu des cours, une partie d'entre elles ont [sic] déjà suivi une formation initiale en administration de

> l'éducation, celle qui vise la formation des directions d'établissement. Nous devons donc disposer d'un autre microprogramme et d'un autre DESS à l'intention de ces dernières personnes.
> **Corpus UdeM, extrait # 45, *Dossier afférent au point 6.2 de la 976e séance de la Commission des études*, 4 mai 2004, p.1**

Apparait aussi, au même moment, un *Microprogramme en gestion du changement* qui, dans le contexte de réforme que connaît le système éducatif québécois, est destiné à la fois aux DES, aux conseillers pédagogiques et aux cadres des commissions scolaires :

> [L]e système d'éducation du Québec a et connaîtra sans doute encore des changements, des « réformes », pour lesquels les directions des ressources humaines des commissions scolaires souhaitent que leur personnel cadre et de direction puisse suivre des formations traitant spécifiquement des problèmes reliés à l'implantation de réformes et à la gestion du changement, aux modèles pédagogiques et aux modèles de gestion qui y sont favorables. Il s'agit là non pas de formation initiale à la fonction de direction, mais de formation complémentaire pour des cadres et des directeurs en fonction ayant déjà suivi une formation ou ne souhaitant pas suivre une formation initiale à l'administration de l'éducation.
> **Corpus UdeM, extrait # 46, *Dossier afférent au point 6.5 de la 976e séance de la Commission des études*, 4 mai 2004, p.1**

Tel que mentionné précédemment, la mise en place de ces nouveaux programmes vise à répondre à un désir de diversification et de maintien des effectifs, à un moment où le département est conscient que le mouvement de renouvellement des DES ne sera pas éternel :

> La possibilité, pour le département, d'offrir d'autres microprogrammes que celui qui est associé au DESS en administration de l'éducation est aussi importante dans la mesure où la formation de la relève à la direction des écoles est un phénomène dont l'ampleur risque d'être temporaire.
> **Corpus UdeM, extrait # 47, *Dossier afférent au point 6.5 de la 976e séance de la Commission des études*, 4 mai 2004, p.1**

En 2005-2006, deux nouveaux microprogrammes sont également créés dans le cadre d'une modification importante de la *M.Ed., option administration de l'éducation*. Ainsi apparaissent le *Microprogramme d'insertion à la fonction de direction* et le *Microprogramme d'approfondissement en administration de l'éducation* qui, suite à la complétion du *DESS en administration de l'éducation* ou du *DESS en administration des*

systèmes d'éducation et de formation, permet d'offrir une formation répondant à des cheminements diversifiés des candidats :

> Le Microprogramme d'insertion à la fonction de direction est offert aux étudiants ayant suivi la totalité ou une partie du D.É.S.S. et qui, ayant été recrutés pour occuper un poste de cadre d'un établissement d'éducation, viennent d'entrer en fonction. Il permet aux étudiants de s'approprier les éléments de la culture de leur organisation ainsi que les principes, attitudes et procédures nécessaires à l'exercice de leurs nouvelles fonctions, selon les phases d'une année scolaire.
> **Corpus UdeM, extrait # 48, *Dossier afférent au point 7.7 de la 998e séance de la Commission des études*, 13 juin 2006, p.1**

> Le Microprogramme d'approfondissement en administration de l'éducation s'adresse aux étudiants qui ont terminé un D.É.S.S. et souhaitent poursuivre leurs études pour obtenir une M.Éd.
> **Corpus UdeM, extrait # 49, *Dossier afférent au point 7.6 de la 998e séance de la Commission des études*, 13 juin 2006, p.1**

Dans cette perspective, la *M.Ed., option administration de l'éducation* devient un simple cadre à l'intérieur duquel les étudiants complètent un cumul de programmes reflétant leur cheminement professionnel :

> La nouvelle structure de la maîtrise en éducation, option administration de l'éducation, comporte 45 crédits constitués des 30 crédits du D.É.S.S. en administration de l'éducation (s'adressant aux cadres d'établissements) ou du D.É.S.S. en administration des systèmes d'éducation et de formation (s'adressant aux cadres des organisations: commissions scolaires et ministère) et des 15 crédits d'un des microprogrammes suivants: le microprogramme d'approfondissement en administration de l'éducation et le microprogramme en insertion à la fonction de direction.
> **Corpus UdeM, extrait # 50, *Dossier afférent au point 7.8 de la 998e séance de la Commission des études*, 13 juin 2006, n.p.**

3.1.3 Succès mitigé de ces nouvelles initiatives

Alors que le DESS devient le fer de lance de la formation destinée aux DES, les nouveaux programmes mis en place ne « lèvent » pas vraiment. Ainsi, une seule véritable cohorte est admise au sein des *Microprogramme* et *DESS en administration des systèmes d'éducation et de formation*. D'ailleurs, les admissions y sont suspendues en 2009-2010, bien que les programmes soient toujours offerts, dans la mesure où une cohorte pourrait

être constituée. Pour sa part, le *microprogramme en gestion de changement* ne connait aucune inscription au cours de la période observée.

De leur côté, les microprogrammes *d'insertion* et d'*approfondissement*, et la logique de cumul qui y est associée n'ont jamais véritablement été mis en œuvre. Au-delà de leur parcours différencié d'insertion ou d'approfondissement, les étudiants continuent d'être admis à la *M.Ed*. pour des raisons d'efficacité. Le *Microprogramme d'insertion* est retiré de l'offre de programmes dès l'hiver 2009, alors que celui d'*approfondissement* est maintenu, bien qu'un seul étudiant ait été officiellement admis depuis sa création.

3.1.4 Vers de nouveaux horizons

C'est au début de cette troisième phase (en 1999-2000) qu'est créé, à la Faculté, un programme de 3e cycle destiné à la formation continue des professionnels, le *DEPA* (diplôme d'études professionnelles approfondies). La gestation du programme de *DEPA* s'est faite tout au long de la deuxième phase pour répondre aux besoins des professionnels en éducation ayant terminé des études de 2e cycle, mais qui ne sont pas intéressés à poursuivre dans un programme de *Ph.D.*, de même que pour répondre à des préoccupations organisationnelles plus pragmatiques de diplomation et de durée des études dans le programme de Ph.D. :

> Parmi nos étudiants inscrits au doctorat, on constate un fort taux d'abandon et de non-complétion des études. Dans ce contexte, il s'avère nécessaire d'offrir rapidement un programme de perfectionnement de 3e cycle, de nature professionnelle, pour des enseignants, des professionnels et des cadres scolaires désirant poursuivre des études au-delà de la maîtrise, mais, pour diverses raisons, non disposés à compléter un doctorat. Cela permettrait de répondre à des besoins réels de formation, de développer la recherche-collaborative avec des enseignants et des établissements scolaires, d'accroître nos exigences au Ph.D. et probablement, à moyen terme, d'y réduire le taux d'abandon et de non-complétion des études.
> **Corpus UdeM, extrait # 51, *Planification stratégique 1995-2000*, novembre 1995, p.9**

La première cohorte d'étudiants est admise au programme à l'hiver 2000 et, très rapidement, est soulevée la nécessité de mettre en œuvre la deuxième « étape » du programme, c'est-à-dire le développement d'un doctorat professionnel, le *D.Ed*., dont le *DEPA* ne serait que la première partie :

> Un troisième programme de doctorat est en cours d'élaboration, il s'agira d'un D.Éd. dont le D.E.P.A. représentera la première étape.
> **Corpus UdeM, extrait # 52, *Rapport d'auto-évaluation 1995-1996/1999-2000 de la FSE*, avril 2001, p.5**

Bien que le *DEPA* soit un programme facultaire et que celui-ci ne soit pas spécifiquement destiné aux DES, il s'avère que le département d'ETA (AFE) compte un groupe de cadres scolaires et de DES dans la première cohorte du programme :

> Le département collabore également au Diplôme d'études professionnelles approfondies (D.E.P.A.) en éducation. Il y a même dans ce programme un groupe propre au département.
> **Corpus UdeM, extrait # 53, *Rapport d'auto-évaluation 1995-1996/1999-2000 de la FSE*, avril 2001, p.28**

Cependant, comme plusieurs autres programmes développés au cours de cette troisième phase, le *DEPA* rencontre des difficultés, notamment en ce qui a trait à l'encadrement des cohortes. Rapidement, une évaluation du programme est commandée. Le rapport d'évaluation met en lumière plusieurs problèmes, bien que l'expérience en administration de l'éducation semble mieux fonctionner :

> Seuls quelques étudiants dont le projet de fin d'études se concentre en administration de l'éducation ont pu bénéficier d'un certain fonctionnement par cohorte tout au long de leurs études mais avec un encadrement insuffisant, selon les professeurs. Les autres étudiants, continuant en dehors d'une structure de cohorte, nous ont exprimé un sentiment d'isolement et d'inquiétude à l'égard de leur capacité à poursuivre leurs études. Il semble évident pour les membres du comité que les problèmes rencontrés par le DÉPA relèvent tout autant de difficultés d'ordre organisationnel que de problèmes de nature pédagogique. En d'autres termes, la structure et le contenu de programme qui avaient été initialement conçus pour encadrer les étudiants, notamment à travers un fonctionnement par cohorte tout au long de leur formation, n'ont pu être rencontrés pour plusieurs raisons liées à la disponibilité des professeurs, celle des étudiants également ainsi que par des ressources insuffisantes à garantir un tel encadrement.
> **Corpus UdeM, extrait # 54, *Rapport d'évaluation du DEPA*, avril 2005, p.7**

Malgré ces problèmes importants, le comité d'évaluation insiste sur l'importance pour la Faculté de maintenir une offre de formation professionnelle de troisième cycle :

> Bien que le constat que nous posons sur le fonctionnement actuel de ce programme soit assez sévère, les membres de ce Comité sont convaincus

> qu'une présence accrue de la Faculté des sciences de l'éducation dans ce domaine de la formation professionnelle au 3e cycle constitue une occasion unique de faire sa marque dans un domaine assez peu occupé par les institutions universitaires québécoises. […] Il s'agit en fait d'un axe prioritaire pour le développement de notre faculté. Une partie importante de notre avenir repose sur l'important défi que nous nous sommes donnés au cours des dernières années d'accroître notre crédibilité dans ce domaine aux yeux des milieux de pratique.
> **Corpus UdeM, extrait # 55, *Rapport d'évaluation du DEPA*, avril 2005, p.14**

Malgré l'optimisme exprimé par les évaluateurs, les inscriptions au *DEPA* sont tout de même suspendues. La réflexion autour d'un projet d'une offre de programme de 3e cycle destinée aux professionnels en éducation s'est toutefois poursuivie. Un nouveau projet de programme intégré *DEPA-D.Ed.*, spécifique à l'administration de l'éducation, émerge par la suite, mais après la période ici analysée :

> Une fois qu'on a renoncé à un doctorat de troisième cycle de type facultaire, et qu'on fait notre bilan d'une opération qui a moins bien marché, qui était le DEPA, on s'est dit bon, c'est dans ce sens-là qu'il faut aller. Étonnamment, on avait les appuis de l'institution là-dessus. On aurait pu penser qu'un doctorat de type professionnel il y aurait eu des résistances, mais il n'y en a pas eues. Faut dire que ça arrivait à un moment où il y avait d'autres professionnels qui allaient vers le doctorat, pharmacie, psycho. L'idée d'avoir des formations de type professionnel avait fait son chemin y compris les formations de haut niveau.
> **Entrevues UdeM, extrait # 31, *Doyen FSE*, 2001-2008**

3.2 De nouveaux « outils » de formation

Au-delà des nouveaux « archétypes » de formation, cette troisième phase voit aussi apparaître de nouveaux « outils » de formation. À cet effet, ce n'est pas tant sur le plan des objectifs de formation ni sur le plan des conditions d'admissions que les transformations se font davantage sentir. En fait, cette troisième phase amène surtout des transformations quant à la structure des programmes, qui gagne en flexibilité, et encore plus en ce qui a trait aux activités de formation, qui se transforment passablement, cherchant à mieux répondre aux besoins de formation des DES. Les sous-sections qui suivent viennent détailler plus amplement ces quelques constats.

3.2.1 Objectifs de formation

Sur le plan des objectifs de formation, il y a peu d'évolution au cours de cette troisième phase, comme en témoignent les éléments présentés aux tableaux XXV et XXVI de l'Annexe 2A. Ainsi, hormis les nouveaux programmes qui amènent de nouveaux objectifs de formation, et les objectifs de la *M.Ed.* qui connaissent une certaine évolution, il s'avère que les objectifs des autres programmes (DESS et Microprogramme) connaissent très peu de changement considérant les transformations que connaissent leur structure et, surtout, leurs activités au cours de cette phase.

À la *M.Ed*., seul programme déjà en place où il y a eu une certaine évolution sur ce plan, quelques changements sont apportés au libellé des objectifs. Ainsi, dès 2001-2002, la notion de « compétence » y fait son apparition (« …*cette option* ***vise à développer la compétence*** *à gérer des organismes*… »). De plus, les objectifs spécifiques du programme, qui étaient présents depuis la première phase, disparaissent. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas remplacés par des compétences spécifiques à développer. En lieu et place, il est dorénavant souligné que le programme s'adresse avant tout aux personnes « *qui veulent exercer ou qui exercent une fonction de direction dans un établissement d'enseignement*». Or, ces éléments témoignent d'une timide incursion de l'approche par compétences dans la formation des DES, ainsi que d'un certain recentrement de la formation vers les besoins spécifiques des DES, deux éléments qui font partie des visées de la modification des programmes de 1999-2000.

Une autre transformation d'importance apparaît à la fin de la période, où le libellé des objectifs de la *M.Ed.* est ajusté afin de refléter le fait que ce programme est devenu un cadre à l'intérieur duquel les inscrits, qu'ils soient de futures DES ou cadres scolaires, peuvent approfondir leur formation après la complétion d'un DESS. Ainsi, les objectifs de la *M.Ed., option administration de l'éducation*, sont dorénavant subordonnés à ceux des DESS, *en administration de l'éducation* ou *en administration des systèmes d'éducation ou de formation*.

De son côté, le *DESS en administration de l'éducation* conserve les objectifs généraux et les objectifs spécifiques qu'il avait précédemment hérités de la *M.Ed.*. Curieusement, le vocable « compétence », ajouté au libellé des objectifs de la *M.Ed.*,

n'apparaît pas dans le *DESS*. Il en est de même de la note soulignant que le programme s'adresse plus spécifiquement aux directions d'établissement d'enseignement. En fait, aucun changement n'est apporté aux objectifs du programme qui sont les mêmes que lors de la création de ce dernier, au début de la phase précédente. Il en est de même pour le *Microprogramme en administration de l'éducation*, où la seule transformation notée est celle qui fait disparaître l'énoncé selon lequel le programme est destiné à la clientèle qui fréquente le PIDEC, programme court du concurrent sherbrookois.

Quant aux nouveaux microprogrammes (*gestion du changement*, *d'insertion* et *d'approfondissement*), ceux-ci présentent des objectifs propres, mais qui demeurent, à l'instar de ceux du *microprogramme en administration de l'éducation*, subordonnés à ceux du DESS, puisqu'ils leur sont « complémentaires ».

3.2.2 Conditions d'admission similaires, nouvelles populations

À l'instar des objectifs de formation, les conditions d'admission des programmes de formation destinés au DES évoluent peu au cours de cette phase, comme en témoignent les tableaux XXIX et XXX de l'Annexe 2B. En fait, les programmes présentent toujours des conditions d'admission très ouvertes, où aucune expérience comme cadre scolaire, voire comme enseignant, n'est exigée. Seule exception au tableau, le nouveau *microprogramme de 2e cycle d'insertion* exige que les candidats occupent une fonction de direction ou de cadre.

Il y a toutefois un changement important qui apparaît et qui témoigne de manière explicite du fait que le DESS soit devenu, à ce moment, le cœur de la FPU destinée au DES. En effet, alors qu'un candidat pouvait directement accéder à la *M.Ed., option administration de l'éducation*, cela n'est plus possible à partir de 2005-2006 où, comme nouvelle condition d'admission, le candidat doit avoir complété le *DESS en administration de l'éducation* ou *en administration des systèmes d'éducation et de formation*, et ce, avec une moyenne de 3,0.

À propos de cette moyenne exigée à l'admission, il y a là également un autre changement notable. En fait, une certaine modulation apparaît à ce moment dans les conditions d'admission. Ainsi, alors que la moyenne exigée pour l'admission au DESS puis

Rapport-Gratuit.com

à la M.Ed. est de 3,0/4,3, celle-ci est plutôt de 2,7 au microprogramme, témoignant encore une fois du statut de « porte d'entrée » du microprogramme. Mise en œuvre suite à l'obligation de formation imposée par le ministère, cette stratégie permet l'admission de certains candidats identifiés par les commissions scolaires, mais présentant un dossier universitaire plus faible. Il est à noter que ceux-ci doivent tout de même compléter leur formation avec une moyenne de 3,0 pour être admis au DESS, puis à la M.Ed.

Des populations étudiantes plus professionnelles et diversifiées

Bien que les conditions d'admission des programmes changent peu, la population étudiante visée et effective se transforme passablement au cours de cette troisième phase. En effet, la modification de 1999-2000, initiée en partie par l'annonce de l'obligation de formation pour les nouvelles DES, avait pour objectif explicite de répondre davantage aux besoins d'une population de DES en fonction ou bientôt en fonction :

> Désormais, le programme vise d'abord et avant tout à former des gestionnaires d'établissement. Cependant, cet objectif mieux ciblé n'exclut pas la possibilité d'une formation générale à la gestion mais celle-ci est subordonnée à celui-là.
> **Corpus UdeM, extrait # 56, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946^{e} séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, p.2**

D'ailleurs, pour ce faire, la FPU destinée aux DES s'est rapidement, et plutôt massivement, délocalisée vers les commissions scolaires, comme en témoigne cet extrait qui concerne davantage la situation avec la CSDM :

> À partir du moment où ça se passe chez vous, le recrutement se passe chez vous, vous êtes partie prenante du recrutement des étudiants, bien on va aller le faire chez vous, on ne reviendra pas, on ne vous obligera pas à venir à l'université. […] C'est assez apprécié encore aujourd'hui. C'est un des signes extérieurs du partenariat, s'il n'existait pas, si l'université ne se déplaçait pas pour aller chez eux, ça affaiblirait le partenariat.
> **Entrevues UdeM, extrait # 32, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

À partir de ce moment, une certaine distinction « géographique » s'établit entre les effectifs des programmes. Ainsi, la population des DES en fonction ou des enseignants intégrés dans un « bassin » de relève d'une commission scolaire, dont la formation se fait habituellement hors campus, se distingue de la population plus « traditionnelle »,

essentiellement composée d'enseignants sans attache institutionnelle formelle qui viennent suivre les cours sur le campus. Or, les conditions d'études dans les deux cas diffèrent sensiblement, comme le soulignent plusieurs acteurs :

> Il y avait deux modèles… Le modèle de [Coordonnateur 2000-2005], c'était surtout le modèle hors campus. Sur le campus, c'était plus la cafétéria pédagogique. Quels cours sont disponibles? Qui veut donner quoi? Qui doit donner quoi à peu près…
> - Mais les clientèles étaient différentes aussi, sur le campus c'étaient les clientèles, surtout les enseignants qui veulent devenir directeurs d'école, mais qui n'ont pas été sélectionnés dans un bassin?
> - Hors campus, il y a eu un peu des deux…
> **Entrevues UdeM, extrait # 33, *Professeur et coordonnateur*, 1988-2004**

> Donc, il y a eu comme un schisme dans la formation… On a gardé un modèle traditionnel pour ce qui s'offrait sur le campus, et il s'est développé un modèle…
> - C'est cela, et on a gardé la formule…tu sais, chaque cours n'importe qui peut venir s'inscrire… À la CSDM, ils ont quand même créé plus des groupes… Ça, c'était très proche de PIDEC…
> **Entrevues UdeM, extrait # 34, *Professeur invité et coordonnateur*, 2000-2005**

Les nouvelles populations « obligées »

L'obligation de formation pour les nouvelles DES influence également les caractéristiques des candidats admis. De volontaires qu'ils étaient, plusieurs étudiants qui se retrouvent dans les programmes n'y sont plus nécessairement par choix, ce qui change la nature de leur relation avec l'institution et avec la formation. Cela entraîne certains ajustements de la part du corps enseignant :

> Bon, ç'a rendu certains cours plus difficiles, au sens où on s'est retrouvé là avec des gens qui étaient obligés, qui ne venaient pas spontanément, qui ne seraient pas venus s'il n'y avait pas eu cette obligation. Ça voulait dire, en termes de modalités pédagogiques, d'être plus attentif à ce qu'il y ait un arrimage très fort des contenus théoriques avec les problèmes professionnels pratiques. Ç'a été important, et là un certain nombre de chargés de cours ont joué un rôle majeur avec, chez certains profs, une fragilisation… C'est-à-dire que certains collègues peu habitués… Certains collègues étant de très, très bons universitaires, mais ignorant le métier de l'intérieur, ne maîtrisant pas le paradigme professionnel, ce sont trouvés avec des clientèles qui exigeaient le rapport au métier en disant « nous on n'a pas de temps à perdre, on veut que ce soit utile ». Et avec des difficultés de traduction, des difficultés de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> transposition ou de vulgarisation des contenus par rapport aux attentes des étudiants.
> **Entrevues UdeM, extrait # 35, *Directeur*, 2001-2008**

Au-delà des ajustements nécessaires à cette nouvelle réalité, certains se questionnent ouvertement sur la qualité et la motivation de cette nouvelle population étudiante « obligée » :

> L'obligation, oui, je veux juste ajouter quelque chose. Ç'a été un bien. C'était nécessaire et nous on disait au gouvernement depuis longtemps, il faut faire cela, autrement on reste arriéré et puis c'est sur une base volontaire. Mais la base volontaire avait un grand avantage : les gens qui venaient voulaient étudier. C'est parce qu'ils pouvaient être directeurs d'école sans cela, s'ils venaient prendre cela, c'est qu'ils croyaient que la formation pouvait les aider. Mais là moi j'ai entendu une directrice d'école qui suivait le cours de fin de synthèse avec moi à la commission scolaire [XXX], et puis je lui avais fait des remarques sur ses fautes. Je lui ai dit, entre elle et moi, pour une directrice… Elle m'a dit : « Bof, qui regarde cela? » J'ai dit : « Qui regarde cela? Tu n'as jamais lu Foglia? Quand il rit des enseignants ». Elle me dit il n'a pas de jugement. À part de cela, à la fin je lui dis : « Oui, mais ça, le travail que tu me remets là, tu penses que je peux te donner une note de passage? » Elle me dit : « Au moins de passage, c'est tout ce que je veux. Ton cours ne m'intéresse pas, il n'y a aucun des cours qui m'ont intéressée, je fais cela parce que je suis obligée. » Mais ça, on n'avait pas cela avant. Est-ce qu'il y en a beaucoup? Il y en a. Pas autant qu'on pourrait le penser, mais il suffit qu'il y en ait quelques-uns …
> **Entrevues UdeM, extrait # 36, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006**

3.2.3 Structure des programmes et activités

Si les modifications de programme de cette troisième phase changent peu de choses dans les conditions d'admission et les objectifs de ce continuum de formation, il en va autrement pour la structure et, surtout, pour les activités de formation en place. En effet, afin de mieux répondre aux besoins des DES, les modifications de cette troisième phase vont s'attaquer à des critiques exprimées à l'égard des activités composant ces programmes :

> Parmi les critiques formulées à l'endroit de ces programmes, se retrouvent leur caractère trop théorique et la pertinence discutable de plusieurs cours ou parties de cours, une formation pratique restreinte, une insistance trop faible sur l'aspect éducatif de la gestion et un certain manque de flexibilité qui rend difficile la réponse à des besoins passablement diversifiés.
> **Corpus UdeM, extrait # 57, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, p.1**

Pour ce faire, ces modifications successives vont chercher, chacune à leur façon, à « professionnaliser » davantage la formation destinée aux DES, tout en tentant de conserver la plus grande flexibilité possible dans la structure des programmes. Les tableaux XXXIII, XXXIV, XXXV et XXXVI de l'Annexe 2C témoignent de cette évolution dans la structure et les activités des différents programmes destinés aux DES.

Des activités qui se professionnalisent

Ainsi, des activités se transforment, d'autres sont ajoutées afin de mieux répondre aux besoins des DES, dont le rôle se veut plus « éducatif ». Dans le projet de modification de 1999-2000, cette orientation plus « éducative » se concrétise notamment par l'ajout de cours spécifiques à cette réalité :

> Le programme met davantage l'accent sur l'aspect éducatif de la gestion que l'on veut en même temps rendre plus visible. Cette orientation se traduit dans les cours suivants :
> Gestion des activités éducatives 1
> Gestion des activités éducatives 2
> Élaboration et évaluation de programmes
> Projet éducatif et éval. de l'établissement
> Théories et modèles éducatifs
> **Corpus UdeM, extrait # 58, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, p.2**

Dans le projet de modification de 2002-2003, cette tendance s'affirme davantage, avec, notamment, une restructuration des cours sur la gestion des activités « éducatives ». Ainsi, les cours *Gestion des activités éducatives 1* et *2*, deviennent *Gestion de l'environnement éducatif* et *Gestion des activités éducatives*, auxquels s'ajoute un troisième cours, ETA6979 *Politique d'encadrement, services adaptés*.

Cette professionnalisation de la formation se voit également dans l'évolution des titres et des descripteurs des cours. À cet effet, dès la modification de 1999-2000, le libellé

de plusieurs cours est ajusté afin d'y mentionner que ces derniers servent à développer une ou des compétences spécifiques. Par exemple, le libellé du cours ETA6972 *Gestion des conflits en milieu d'éducation* est modifié pour se lire ainsi :

> Développement de la compétence à reconnaître et expliquer les divers types de conflit qui se produisent dans les organisations d'éducation et à les gérer efficacement.
> **Corpus UdeM, extrait # 59, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études,* 11 avril 2000, p.11**

Dans la même veine, le libellé du cours ETA 6935 *Prise de décision en adm.*[stration] *de l'éducation* devient:

> Développement de la compétence à utiliser divers modèles de prise de décision en tenant compte des facteurs institutionnels, organisationnels ou personnels qui la conditionnent. Attention à la dynamique organisationnelle.
> **Corpus UdeM, extrait # 60, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études,* 11 avril 2000, p.8**

Bien que cette intégration du « développement de compétences » se fasse dans la plupart des nouveaux cours et certains des cours qui sont ajustés à ce moment, elle n'est toutefois pas étendue à tous les cours offerts au sein des programmes de FPU destinés aux DES. En fait, cette tentative d'incorporer une approche par compétences dans ces programmes s'avère plutôt limitée. Ainsi, bien que les libellés de cours comprenant cette idée de « développement de compétences » aient été conservés dans les modifications subséquentes, il demeure que l'approche n'est pas menée à terme, les développements qui suivent au cours de la période n'y faisant plus référence. Qui plus est, cette intégration n'est pas précédée ni même suivie par l'élaboration et l'adoption d'un référentiel de compétences, instrument qui témoigne habituellement d'une intégration aboutie de cette approche au sein d'un programme de FPU. À ce propos, le directeur du département ayant piloté ce dossier souligne :

> Au départ, et même avant que je ne devienne directeur, on s'était réunis et je pilotais une démarche de réflexion sur notre formation. Je voulais l'orienter, j'avais proposé aux collègues de l'orienter d'un côté sur le développement d'habiletés, on ne parlait pas encore de compétences, mais c'était exactement la même chose, et donc entre autres dans cette démarche-là avaient été inventoriés tous les gestes que posaient les directeurs d'établissements de façon à regrouper ensemble ce qui pouvait, les tâches, si on veut, qui

> pouvaient aller ensemble, et à faire de cela des cours centrés sur le développement à exécuter ces tâches-là. Ç'a été la démarche. On s'est réunis plusieurs fois. Les professeurs embarquaient plus ou moins là-dedans…
> - Les professeurs en administration de l'éducation?
> - Juste administration scolaire, ça s'est fait à l'intérieur… C'était une équipe assez âgée. Des gens qu'on appellerait « matures ». Donc, ils en avaient vu d'autres.
> **Entrevues UdeM, extrait # 37, *Directeur*, 1997-2001**

Des activités plus « pratiques » et plus près des besoins des DES et des CS

L'intégration de nouvelles activités plus « pratiques », de même que d'activités plus près des réalités et des besoins des DES et des commissions scolaires est un autre facteur témoignant de ce désir de « professionnaliser » la formation destinée aux DES :

> On tâchait de répandre l'esprit au sens de parler, de faire des études de cas, de faire des histoires comme ça… On insistait sur les stages… Toutes sortes de choses qui faisaient que peut-être la formation serait moins ce que l'on nous reprochait et plus ce qui était désiré.
> **Entrevues UdeM, extrait # 38, *Directeur*, 1997-2001**

Stage et pratique professionnelle

Parmi ces activités plus « pratiques », la modification de 1999-2000 amène une activité de stage qui se veut plus aboutie et plus intégrée :

> Et à la fin des stages obligatoires, on n'appelait pas ça des cours obligatoires, on a mis des stages réels… […] on a mis un stage dès le début de la formation avec [Coordonnateur 2000-2005]. On avait un cours d'introduction qui était marié à un stage, qui faisait que déjà c'était un peu plus pratique…
> **Entrevues UdeM, extrait # 39, *Directeur*, 1997-2001**

Si le stage est destiné à la population étudiante qui n'est pas encore en fonction, la modification de 1999-2000 prévoit également des activités pratiques pour la population étudiante déjà en fonction, dont les cours ETA 6961 et 6964 *Pratique supervisée 1* et *2*, à l'intérieur desquels le mentorat occupe une place importante selon la description qui en est donnée dans le projet de modification :

> Activité destinée à des gestionnaires en exercice et correspondant mutatis mutandis au stage en administration de l'éducation. Si possible, recours au mentorat.

> **Corpus UdeM, extrait # 61, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études,* 11 avril 2000, p.11**

Lors de la modification de 2002-2003, ces deux cours de « pratique supervisée » sont ajustés et deviennent des cours de « pratique professionnelle », des cours d'analyse réflexive en fait, témoignant davantage de l'expérience effectivement vécue dans le programme :

> Le mot supervisée a une connotation négative dans le milieu et ne correspond pas à la situation: il s'agit d'une analyse de la pratique professionnelle et non pas de la supervision par un supérieur.
> **Corpus UdeM, extrait # 62, *Dossier afférent au point 9 de la 868^{e} séance du Conseil de la FSE*, 11 décembre 2002, p.3**

L'implantation d'activités d'intégration

Poussé en partie par des contraintes règlementaires posées par la Faculté des études supérieures et en partie par des besoins de consolidation des acquis, le projet de modification 2002-2003 propose d'ajouter de nouvelles activités d'intégration. Pour ce faire, le cours ETA6959 *Labo. d'analyse d'expérience I* est transformé en deux activités distinctes d'intégration, la première, *Analyse d'expérience administrative 1*, prévue à la fin du microprogramme et la deuxième, *Analyse d'expérience administrative 2*, pour la fin du DESS :

> L'obligation des cours synthèses… Ça, il y a eu une évolution dans le programme… Même dans un microprogramme ça prend un cours synthèse[…] C'est devenu à un moment donné comme une exigence de qualité « naturelle ». En tout cas, moi, c'est venu bonifier mes aspirations comme agent à l'intérieur du programme… C'est par [Direction 2001-2008] que c'est arrivé… Comme tout ce qui était des normes… Il faut… une activité d'intégration… Et c'est la logique de tout programme de formation… Moi ce que je porte à un moment donné c'est de dire qu'il y a une logique de formation, on ne peut pas juste mettre les briques une à côté de l'autre, il faut… donc l'obligation…[…] C'est venu jouer un rôle important parce qu'à partir du moment où tu détermines la fin, ça veut dire qu'il y a quelqu'un qui a une vision de tout ce qui s'est fait avant.
> **Entrevues UdeM, extrait # 40, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

Les « Savoirs institutionnels »

Le rapprochement avec le milieu professionnel et la prise en compte des besoins des DES et des commissions scolaires met en lumière l'importance de développer un cadre permettant de reconnaître et d'évaluer des éléments spécifiques de formation offerts par les commissions scolaires elles-mêmes. Des formules plus ou moins formelles sont d'abord expérimentées pour ce faire :

> À la CSDM, il avait depuis longtemps un service qui faisait des formations… et vraiment des catalogues de formations. Dans notre démarche, on s'est dit il faut valoriser ça, dans la mesure où on y met des balises et un cadrage. Mais c'était impensable, inacceptable pour les collègues, pour plusieurs collègues en tous cas. Donc, on a commencé à développer des stratégies par des laboratoires d'expériences administratives, etc. C'est devenu par la suite des « savoirs institutionnels », mais ça, c'est un peu pompeux comme titre. Mais ça nous a permis de tenir compte de ces éléments.
> **Entrevues UdeM, extrait # 41, *Professeur et coordonnateur*, 1988-2004**

> Alors nous, une des choses qu'on a faites, c'est de dire aux commissions scolaires voici, on va vous créditer trois choses pour ça, ça et ça. Une espèce d'information que vous donnez à vos gens.
> - Ce qu'on a appelé les « savoir institutionnels »?
> - Les savoirs institutionnels… Alors on a fait passer ça, et ça été mis dans le programme par la suite.
> **Entrevues UdeM, extrait # 42, *Directeur*, 1997-2001**

L'institutionnalisation de cette pratique se fait en 2004, par la création de deux cours *Savoirs institutionnels 1* et *Savoirs institutionnels 2*. Ces cours, selon le projet de création, doivent permettre aux étudiants de :

> [s]'approprier les connaissances institutionnelles essentielles à l'exercice immédiat d'une fonction d'administrateur dans une organisation scolaire [et de r]elier cette appropriation aux objectifs d'apprentissage des autres cours.
> **Corpus UdeM, extrait # 63, *Dossier afférent au point 11 de la 886^{e} séance du Conseil de la FSE*, 21 avril 2004, n.p.**

La transformation de l' « essai »

Autre indicateur de la professionnalisation de la formation, l'essai en administration de l'éducation prévu à la fin de la *M.Ed.* connaît également d'importantes transformations au cours de cette phase :

> On a conçu les essais pour ceux qui poursuivaient d'une façon beaucoup plus différente qu'un travail purement académique, souvent c'était une expérience que vivait une personne dans le milieu qu'on lui faisait exploiter par la réflexion, les lectures, etc.
> **Entrevues UdeM, extrait # 43, *Directeur*, 1997-2001**

Ainsi, alors qu'il n'y avait qu'un seul modèle d'essai de 9 crédits, le projet de modification de 1999-2000 amène un régime d'option entre un essai en administration de l'éducation de 12 crédits et un « travail dirigé » en administration de l'éducation de 6 crédits. Cette formule est conservée lors de la modification de 2002-2003, mais l'essai est abandonné et le « travail dirigé » est transformé en « séminaire d'essai professionnel », puis en « séminaire de travail dirigé » lors de deux modifications subséquentes en 2005-2006 et en 2008-2009 :

> On est passé d'un travail dirigé individuel, sous une formule assez traditionnelle où un professeur accompagnait un étudiant dans un programme de 6, 9 ou 12 crédits…
> - Qui se rapprochait plus d'une formule plus de « mémoire »?
> - Oui, absolument… C'était vraiment inégal les types de production qui pouvaient être faits dans ce cadre-là… On est passé à un programme de travail dirigé de 6 crédits mais en groupe, dans une formule de groupe. Ç'a permis probablement de diplômer davantage nos étudiants plus rapidement, et d'assurer une meilleure équité et une meilleure qualité de l'accompagnement qui pouvait être offert puisqu' on combinait à la fois un accompagnement du professeur responsable du cours, de professeurs qui étaient spécialistes du domaine, qui étaient externes au groupe et, aussi, une espèce de soutien par les pairs, du fait du travail de groupe…
> **Entrevues UdeM, extrait # 44, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 2006-2008**

Ajustements dans la formation théorique et la formation à la recherche

Finalement, dernier indicateur de cette professionnalisation de la formation, certains cours plus théoriques perdent leur statut obligatoire. Par exemple, lors de la modification de 1999-2000, les cours de théories des organisations (ETA 6905 et ETA6906) sont transformés en deux cours distincts, un en théorie des organisations (ETA6906) et l'autre en comportement organisationnel (ETA6996), et perdent leur statut de cours « obligatoires ». Il en est de même pour le caractère obligatoire du cours pratique de formation à la recherche (ETA6031), qui est en quelque sorte évacué lors de la modification de 2005-2006.

Une structure intégrée, tout en « flexibilité »

Les changements qui sont apportés à la FPU destinée aux DES vise à professionnaliser cette dernière, tel que mentionné précédemment. Ce faisant, ceux-ci cherchent également à maintenir une très grande flexibilité dans la structure des programmes. En fait, cette flexibilité est perçue comme étant indispensable, étant donné que cette formation doit répondre à des besoins diversifiés :

> Le programme se veut flexible de façon à pouvoir répondre à des situations de formation multiples, variées et en continuelle évolution. Ainsi le programme pourra servir tout autant des personnes qui se préparent à occuper une fonction de direction dans un établissement, des gestionnaires qui commencent dans la fonction ou des gestionnaires ayant une certaine expérience.
> **Corpus UdeM, extrait # 64, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, p.2**

Cette grande flexibilité repose en partie sur la banque de cours large et diversifiée du département que partagent les programmes en administration de l'éducation, ainsi qu'à la structure très ouverte de ces programmes, avec peu de cours obligatoires. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, lorsque l'étendue de cette banque de cours est critiquée, les responsables de la formation sont réticents à la réduire. Cela a été notamment le cas lors de l'adoption de la modification de 1999-2000 :

> La vice-doyenne à la recherche et aux études supérieures, [XXX], informe les membres du Conseil que le Comité de coordination des études a constaté l'ampleur de la banque de cours, particulièrement au moment de l'étude du microprogramme en administration de l'éducation, tout en étant conscient que le Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation voulait cibler différentes clientèles.
> Le secrétaire ajoute qu'il y a sans doute une autre façon de créer une offre de cours différenciée en créant des cours contenants dont on peut ajuster les thématiques sous la forme de sous-titres dans les documents publicitaires.
> D'autres suggèrent de créer des cheminements particuliers ajustés aux différentes clientèles pour fins de publicité.
> Le directeur du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation souligne qu'il avait créé, lors de la révision des programmes, un comité aviseur formé de représentants du milieu qui ont fait valoir la nécessité de beaucoup d'ouverture et de flexibilité dans la structure des programmes.
> **Corpus UdeM, extrait # 65, *Procès-verbal de la 822e séance du Conseil de la FSE*, 19 janvier 2000, p.7-8**

Rapport-Gratuit.com

En fait, bien qu'à chaque modification, certains cours soient élagués, la banque se voit aussitôt nourrie de nouveaux cours, provenant à la fois du champ de l'administration de l'éducation, mais également, et de plus en plus, des autres champs du département (fondements et éducation comparée, évaluation, analyse des politiques), pratique qui est perçue comme étant imposée par le département :

> Il y a eu des pressions pour qu'on mette certains cours dans le programme, comme *Éducation dans le monde d'aujourd'hui*. Mais bon, je n'ai pas suivi cela. Par ailleurs, j'ai introduit des cours, comme *Éthique* par exemple, ça je trouvais ça correct de le mettre là […] Les collègues n'ont pas influencé d'une façon générale, comme il y avait un certain respect des programmes propres à chacun. […] Mais sur la marge… c'est-à-dire « *Éducation dans le monde d'aujourd'hui* vous devriez avoir ça… Puis il faut au moins un cours de recherche sinon deux… » Mais bon, on est en maîtrise professionnelle!
> **Entrevues UdeM, extrait # 45, *Directeur*, 1997-2001**

Appréciée du milieu, cette grande flexibilité entraîne toutefois certaines difficultés de « lecture » des programmes, qui apparaissent comme de longues listes de cours au choix, sans qu'un parcours clair puisse émerger. Or, afin de contrer cet « éparpillement », une des tâches des « coordonnateurs », la plupart du temps des professeurs invités, est d'établir, en collaboration avec les commissions scolaires, les cours qui seront à l'horaire, fixant ainsi un parcours de formation clair pour les étudiants hors campus. Il en va autrement pour les étudiants fréquentant les programmes sur le campus qui peuvent piger à leur guise dans la banque de cours, bien que l'offre réelle de cours viennne limiter les possibilités de parcours.

Malgré ces difficultés, il y a quand même certains parcours de formation qui s'institutionnalisent afin de répondre à des cheminements spécifiques de carrière. C'est notamment le cas de la « séquence d'insertion » qui vise les étudiants venant d'être nommés en poste:

> C'est le cours d'intro… le stage et pratique supervisée… Qui ont été mis en place pour des gens qui venaient d'être nommés et qui n'avaient pas suivi la formation antérieurement… Ou qui avaient commencé à suivre la formation mais ne l'avaient pas complétée… Ce qui était intéressant dans cette formule-là, c'est comme c'était 9 crédits, ça courrait sur une année au complet… Et donc les enseignants étaient suivis par la même équipe de profs sur toute leur première année d'une certaine façon… Donc, il y avait vraiment un accompagnement professionnel qui se faisait avec le contenu de

> la première année du cours d'intro qui était couvert… Et le reste c'était essentiellement une supervision pédagogique, très suivie et instrumentante, leur donnant des outils… […] On pouvait les suivre de mois en mois, et de mois en mois en fonction des tâches à faire, il y avait des contenus de formation qui étaient apportés… Tous les échos que j'ai eus c'était une très grande satisfaction de la part des étudiants et des responsables des commissions scolaires disaient vraiment on sent qu'il y a une formation qui est très instrumentante sur les exigences du métier… Ç'a très bien fonctionné…
> **Entrevues UdeM, extrait # 46, *Directeur*, 2001-2008**

Afin de pousser davantage cette logique de « séquence », le département crée les microprogrammes d'*insertion* et d'*approfondissement*, dont il a été question précédemment. Par cette stratégie, le département cherche à formaliser ces séquences dans des programmes courts, l'objectif étant de mettre en lumière une offre de programmes reflétant davantage les différentes étapes de l'évolution de la carrière des DES.

3.2.4 Un corps enseignant en mutation

Alors que la deuxième phase est marquée par une réduction importante du corps professoral du département, cette troisième phase est plutôt marquée par plusieurs nouvelles embauches. L'administration de l'éducation, champ auquel appartient la formation des DES, devient alors une priorité sur le plan des embauches au sein de la Faculté, comme on peut le constater dans cet extrait du plan d'action 2000-2003 :

> Avec les départs à la retraite et l'augmentation du volume de ses activités, la FSE souffre d'un déficit chronique de professeurs. Le recrutement se fera en fonction des priorités institutionnelles et de celles de la faculté relativement au développement de la recherche et de la transformation de l'enseignement. En l'occurrence, il s'agit du renforcement de la didactique des mathématiques, sciences et technologie et de l'administration de l'éducation, de l'utilisation pédagogique des TIC incluant la pédagogie de l'enseignement supérieur, des domaines prioritaires en éducation et de remplacements à la suite de départs prévus.
> **Corpus UdeM, extrait # 66, *Plan d'action 2000-2003*, avril 2000, n.p.**

Le corps professoral du département voit son nombre augmenter légèrement au cours de cette phase. Mais, dans un département multichamp comme l'est le département d'AFE, les embauches sont également source de nombreuses tensions. Dans ce contexte, les deux directions qui se succèdent au cours de cette phase témoignent de ces tensions et

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

de leur impression d'avoir été accusées, à tort, de « favoritisme » envers le champ de l'administration de l'éducation :

> Je pense qu'à l'époque les collègues me reprochaient peut-être de m'occuper trop d'administration scolaire par rapport aux autres, peut-être… […] Je me demande si quand j'ai été là, il y a eu des profs d'autres secteurs qui ont été engagés? Je réponds oui : [XXX], qui m'a été un peu imposé, mais j'avais des raisons de le faire, notamment je voulais qu'on soit un peu plus pesant en recherche …
> **Entrevues UdeM, extrait # 47, *Directeur*, 1997-2001**

> Ce que j'ai perçu, c'est, je dirais, comme des jalousies… Le sentiment que je mettais, parce que ça m'était adressé à moi, que je mettais trop de poids sur l'administration et la formation des directions d'établissement sans qu'ils se rendent compte que, si ça ne vivait pas, eux ne vivraient pas non plus […]
> - Entre les profs qui se destinaient plus à la formation à la recherche et les profs qui se destinaient plus à la formation professionnelle…
> - Oui… où pour leur secteur en tant que tel… « Bon a besoin de quelqu'un en mesure et évaluation… on a besoin de… »
> - Dans le choix des ressources humaines… Celles-ci étant de plus en plus rares?
> - C'est ça, c'est là que ça se cristallise… En fait, c'est juste là que ça se cristallise. Parce qu'au niveau des approbations de programmes ou des modifications de règlements, là ça ne se matérialise pas, c'est au niveau des ressources humaines[…] Ce n'est pas seulement par rapport à administration. C'est les anciennes sections qui ressurgissent, qui sont jalouses de leurs affaires.
> **Entrevues UdeM, extrait # 48, *Directeur*, 2001-2008**

Or, malgré ces « accusations » de favoritisme envers l'administration de l'éducation, il demeure que plusieurs personnes de ce champ continuent d'avoir l'impression que le corps professoral du champ ne se renouvèle pas à la hauteur des besoins, à la fois sur le plan de la quantité et de la qualité :

> Quand tu regardes le nombre de professeurs engagés dans les dernières années, ce sont tous des gens qui sont pour les fondements ou mesure et évaluation… […] Quand tu regardes cela, il y a eu plein d'engagements pour des secteurs où il y a à peu près 10% des étudiants. Et pour 90%, les gens ont pris leur retraite comme cela, et on a rien engagé. Ils vont dire on en trouve pas!
> **Entrevues UdeM, extrait # 49, *Professeur et responsable des études*, 1988-2006**

Devant ces difficultés de recrutement et ces tensions intradépartementales, une direction de département témoigne de la stratégie de recrutement qu'elle a privilégié au cours de son mandat :

> Pour le recrutement des profs et des chargés de cours, moi j'ai essayé d'avoir une position très pragmatique… […] J'ai toujours préféré prendre le meilleur dossier, le dossier le plus fort, plutôt que le dossier qui collait le plus à la description du poste. Et je pense que cela nous a quand même servi, au sens où, quand tu vas chercher des dossiers forts, des gens qui sont vraiment… qui ont de la carcasse, qui ont de l'allure, qui sont intelligents. Un, ils sont moins rigides que des personnes qui sont moins fortes. Parce qu'une personne moins forte tient à ce qu'elle a, et elle ne bouge pas. Des gens qui sont plus forts peuvent être capables, même si ce n'est pas dans leur champ, leur domaine, d'écouter certaines affaires et de faire des liens et d'apporter des idées nouvelles, d'apporter des nouvelles manières de faire et des choses comme cela. Plus la personne est une personne qui a un bon dossier, plus c'est une personne qui n'est pas insécure, et plus elle peut apporter, contribuer, même si c'est de plus ou moins loin. Or, ça, je pense que c'est important… et c'est la même chose avec nos chargés de cours.
> **Entrevues UdeM, extrait # 50, *Directeur*, 2001-2008**

Le recours de plus en plus poussé à des chargés de cours, mais aussi à un nombre de plus en plus important de professeurs invités, est l'une des caractéristiques de cette troisième phase au regard du corps enseignant. Alors que l'absence de ce type de personnel était perçue comme un obstacle à la professionnalisation de la formation destinée aux DES au cours des deux phases précédente, la croissance des inscriptions permet alors de palier à cette lacune :

> On essayait de se rapprocher de ça, engager un peu plus de chargés de cours qui étaient des professionnels du milieu… Des gens qui étaient du milieu. […] Quand la clientèle a recommencé à augmenter, là on avait plus de cours à donner, et donc ça nous permettait d'avoir des chargés de cours externes…
> **Entrevues UdeM, extrait # 51, *Directeur*, 1997-2001**

On souligne cependant les problèmes de statut et de précarité de ces catégories du corps enseignant :

> Il y a évidemment des choix qu'on a fait qui ont eu une incidence sur la réponse de la Faculté aux besoins de formation, ça été entre autres d'engager un certain nombre de professeurs invités. On le faisait avant en se disant que ça prenait des gens des milieux scolaires […] qui interviennent beaucoup dans les stages entre autres. Mais pour l'administration scolaire, cette

> solution est devenue de plus en plus importante, et ça, ç'a des effets au niveau de l'institution, parce qu'on est une des facultés qui fait l'usage le plus important de la catégorie « professeur invité ». […] Donc forcément, ç'a eu des effets sur l'organisation du travail à l'intérieur du département, sur la perception que d'autres facultés peuvent entretenir à l'égard du corps professoral à la faculté. Parce que ce sont des professeurs qui ne sont pas tout à fait des professeurs, dont les conditions sont des conditions de contractuels…
> - Et qui ne répondent pas nécessairement aux « standards » habituels d'embauche de l'institution…
> - Exact, c'est cela…
> **Entrevues UdeM, extrait # 52, *Doyen FSE*, 2001-2008**

3.3 Un entrepreneuriat de transformation

Cette troisième phase voit l'émergence d'un entrepreneuriat plus fort, mais qui s'avère parfois également isolé au sein du département et dont les orientations ne sont pas toujours claires. Si la direction du département joue toujours un rôle primordial, l'arrivée de professeurs invités et la mise en place de la « cellule » en administration de l'éducation permettent une certaine distribution de l'entrepreneuriat institutionnel touchant la FPU destinée aux DES. Au plan facultaire, après de nombreux efforts déployés afin de rénover la formation à l'enseignement et avec une chute dans les inscriptions dans la formation à la recherche, notamment au doctorat, l'entrepreneuriat se tourne résolument vers la formation continue, dont fait partie la FPU destinée aux DES. L'entrepreneuriat de la Faculté vise donc à mettre en œuvre un contexte favorable au développement de la formation professionnelle et continue, démarche en phase avec certaines orientations de l'Université, bien que celles-ci demeurent davantage tournées vers la formation à la recherche.

3.3.1 Au sein du département

La direction du département poursuit activement au début de cette troisième phase son travail de réseautage auprès des commissions scolaires et des associations professionnelles, afin d'opérer un rapprochement avec le milieu et procéder rapidement à une réforme de la FPU destinée aux DES :

> Les choses que j'ai assumé, que je conduisais, que je pilotais… ç'a été une réforme du programme, ç'a été une nouvelle approche avec les hors campus ou les groupes de directeurs où on a commencé à développer cela avec

> [Coordonnateur, 1988-2004] à la CSDM et on a amélioré la formule avec [Coordonnateur, 2001-2005] ça je prenais la responsabilité de cela.
> **Entrevues UdeM, extrait # 53, *Directeur*, 1997-2001**

Pour ce faire, la direction est épaulée par des professeurs et des professeurs invités qui travaillent activement à la transformation de la formation et, suite au développement d'ententes plus ou moins formelles, à l'implantation de cette dernière dans différentes commissions scolaires :

> Je suis arrivé là et [Directeur, 1997-2001] m'a dit : « Écoute on réforme le programme, c'est ta job ». Donc la première job que j'ai eu à faire Montréal, ç'a été de mettre en place la formation initiale, les six premiers crédits. Et là, je suis arrivé avec une formule qui flanquait tout à terre. Mais quand même, lui était d'accord avec cela. Deux cours, un cours d'intro, tout réformé à partir de la formule de Sherbrooke, dans le fond, très axée sur la formation immédiate à la fonction, avec quand même des *frameworks* théoriques qui se tiennent debout. Puis un cours d'accompagnement pour dire : « Vous allez aller dans une école, vous allez gérer un « dossier », vous allez accompagner une direction d'école, etc ».
> **Entrevues UdeM, extrait # 54, *Professeur invité et coordonnateur*, 2000-2005**

> [Professeur et coordonnateur 1988-2004] s'occupait de la CSDM. Au fond, c'est lui qui a parti le premier groupe. Il a travaillé fort pour le partir, j'avais négocié les ententes et tout cela, mais c'est lui, disons, qui, sur le terrain, s'est assuré que les étudiants viendraient bien. Il a poursuivi cela. Les années suivantes, c'est lui encore qui s'en est occupé, du temps que j'ai été là.
> **Entrevues UdeM, extrait # 55, *Directeur*, 1997-2001**

Cependant, dans ce travail de transformation et d'implantation de la formation dans les commissions scolaires, la direction et les coordonnateurs pilotant ces dossiers se trouvent parfois isolés dans leur travail, voire même en porte-à-faux avec le reste du département.

> La pression venait plus de nous autres qui avions besoin d'une clientèle et qui fallait, parce qu'on était absent partout, il fallait se mettre en contact et mettre notre programme en phase avec le milieu… Immédiatement on a changé des choses… Entre autres on a créé un mini programme de 15 crédits. C'était simple, mais c'était toujours compliqué…[…]Des fois, au département, ça tiquait. Même en administration scolaire ça tiquait.[…] Les gens voulaient garder la maîtrise, puis les programmes, et puis bon… Finalement, on l'a passé, et quand les gens se sont aperçus de ce que cela voulait dire, je pense qu'ils n'étaient pas trop contents.
> **Entrevues UdeM, extrait # 56, *Directeur*, 1997-2001**

Au-delà de cet isolement, pressé par la concurrence, ce travail de transformation et d'implantation se fait également fort rapidement, ce qui donne à cette démarche un caractère quelque peu chaotique :

> [O]n développait ces affaires-là, mais souvent on faisait la chose puis après cela on la formalisait. On essayait des affaires, et si ça marchait on disait bien, on va faire ça!
> **Entrevues UdeM, extrait # 57, *Directeur*, 1997-2001**

De la transformation à l'institutionnalisation

Le travail de réseautage et de transformation de la formation destinée aux DES se poursuivra avec l'arrivée, en 2001, d'une nouvelle direction à la tête du département :

> Je venais de l'extérieur, je ne connaissais rien du tout à l'administration de l'éducation. Ma responsabilité au départ c'était de les aider, de leur donner le soutien administratif et académique nécessaire. Donc, en terme de recrutement, et surtout d'engagement des chargés de cours et puis de contacts avec les responsables des locaux, puis des trucs très concrets. Ça c'était ma responsabilité au début.
> **Entrevues UdeM, extrait # 58, *Directeur*, 2001-2008**

> Comme j'allais aux réunions du comité conjoint avec la CSDM, j'ai essayé de faire la même chose du côté des autres commissions, on a créé, c'est moi qui a insisté pour créer les cours de savoirs institutionnels, donc on a augmenté les contacts avec les commissions scolaires à ce moment-là. Puis c'est comme ça que j'ai pris un rôle de responsable pédagogique, de supervision pédagogique au département. Où je suis intervenu […] pour l'ajustement et la création de programmes.
> **Entrevues UdeM, extrait # 59, *Directeur*, 2001-2008**

Cependant, après quelques années de transformation rapide et un peu chaotique de l'avis même des acteurs, l'entrepreneuriat de cette nouvelle direction visera à

institutionnaliser et à ajuster certaines pratiques de formation afin de mieux répondre aux règles et normes en place à l'UdeM :

> Moi, mon principe, c'est quand un règlement est inadéquat, il faut le changer plutôt que le contourner. Parce qu'en le contournant, on masque le problème et puis on ne s'adapte pas. Il n'y a pas d'adaptation institutionnelle. Alors, oui, il y a eu des petites manœuvres de contournement à un moment donné qui ont été utilisées, mais tout l'effort que j'ai fait pendant les huit ans, ça été de ramener sur les règlements, de ramener sur les procédures normales.
> **Entrevues UdeM, extrait # 60, *Directeur*, 2001-2008**

> On a été marqués, depuis 8 ans, par le travail de [Direction, 2001-2008] qui était d'appliquer au Département les règles du règlement pédagogique [...] De faire en sorte que l'on ne soit pas obligés de faire des exceptions. Que notre programme soit vraiment applicable concrètement, que l'on ne soit pas obligés de faire des substitutions de cours [...] Ça s'est fait progressivement, ça s'est fait, je dirais, relativement bien, parce que c'est toujours dans l'esprit de progrès: le fait d'avoir un cours de synthèse, le fait d'avoir des sigles de cours plus clairs…
> **Entrevues UdeM, extrait # 61, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

Tout comme la direction de 1997-2001 qui s'appuyait sur le travail de « coordonnateurs », l'embauche de plusieurs professeurs invités issus du milieu permet à la direction de 2001-2008 de s'entourer d'individus connaissant bien le milieu des commissions scolaires. Le rôle de ces coordonnateurs évolue cependant. Ainsi, après un travail de développement et d'implantation des programmes dans plusieurs commissions scolaires, celui-ci se transforme en un rôle d'institutionnalisation et de normalisation des activités, et de maintien des partenariats avec les commissions scolaires :

> On était quatre à avoir ce type de fonctions, puisqu'on a le partenariat avec la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, puis Des Affluents, le partenariat avec Marguerite-Bourgeoys et le partenariat…, enfin presque partenariat, avec la Rive-Sud. Parce que les commissions scolaires de la Rive-Sud n'ont jamais accepté autant d'implication que ne le fait, par exemple, la CSDM. Le tout étant lié, je pense, à la façon dont l'Université et les commissions scolaires voient leur rôle dans la formation.
> **Entrevues UdeM, extrait # 62, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

Le rôle de la « Cellule »

Au-delà de la direction du département et des nouveaux professeurs invités, il demeure que les transformations apportées à la formation et l'augmentation marquée des inscriptions, souvent réparties dans des campus excentrés, montrent l'importance de mettre en place une instance de discussions, de formation et de transfert afin de coordonner une équipe enseignante de plus en plus nombreuse. Émerge donc, lors de cette troisième phase, la « cellule » d'administration de l'éducation, composée essentiellement des intervenants dans les programmes professionnels destinés aux DES, que ceux-ci soient professeurs, professeurs invités ou chargés de cours :

> La cellule, c'était quelque chose qui avait été organisé par [Coordonnateur, 2000-2005], au départ. Et le rôle de la cellule, c'est de construire la formation des directeurs dans un esprit programme. […] Je pense que la cellule, ça vraiment été un groupe de rencontres pédagogiques autour de l'esprit programme sur la formation des directeurs d'établissement.
> **Entrevues UdeM, extrait # 63, *Directeur*, 2001-2008**

> [C]e groupe s'est défini d'abord comme un groupe de soutien, puis comme un groupe de réflexion sur la formation, parce qu'en 2001 on avait rénové l'ensemble du programme, on accueillait de plus en plus de nouveaux étudiants, et il y avait une nécessité de définir davantage les orientations pédagogiques du programme.
> **Entrevues UdeM, extrait # 64, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 2006-2008**

La cellule, lieu de transfert

Lieu de formation, de soutien et de coordination, la cellule, en cette période d'expérimentation et de transformation de la formation, sert également de lieu de transfert, comme le souligne un directeur de l'époque à propos de la « séquence d'insertion » et des « savoirs institutionnels », deux innovations qui se développent au cours de cette période, et dont il a été question précédemment :

> Donc il y a des apprentissages qui se sont généralisés à d'autres commissions scolaires?
> - Avec des ajustements… Ça n'a pas été tel quel... selon le contexte dans lequel on se trouvait. Les savoirs institutionnels, ç'a démarré à la CSDM et ça s'est étendu. La séquence d'insertion ç'a démarré sur la Rive-Sud et ça s'est étendu.
> - Donc il y a des transferts qui se font?

> - Oui, oui… Et pour ça, un lieu de transfert, c'est la cellule.
> **Entrevues UdeM, extrait # 65, *Directeur*, 2001-2008**

Une cellule isolée

Si la cellule est un lieu de distribution de l'entrepreneuriat visant le développement de la FPU destinée aux DES, il s'agit tout de même d'une sous-unité informelle du département. Or, il s'ensuit que cet entrepreneuriat, comme celui de la direction et des « coordonnateurs » impliqués dans cette formation, se développe parfois un peu isolément du reste du département :

> [C]'est un groupe de soutien entre les enseignants, mais qui, en fait, en général, rassemble un noyau assez restreint des chargés de cours. La composition est généralement davantage assurée par les professeurs réguliers du Département ou les professeurs invités, qui sont rattachés à la dispensation de ces cours-là. Il y a quelques chargés de cours qui s'y joignent, mais ils ne sont pas nombreux.
> **Entrevues UdeM, extrait # 66, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 2006-2008**

Cet isolement de la cellule n'est pas sans conséquence sur l'évolution de la programmation, ralentie par la coordination parfois déficiente entre la cellule et les autres instances du département :

> Ça, c'est un des éléments qui parfois a posé problème. Au sens où, surtout quand [Coordonnateur 2001-2005] était là, il avait l'impression [...] qu'il suffisait qu'une chose soit décidée au sein de la cellule pour que ça devienne officiel. Mais une minute là, il y a les instances du département, il y a le Comité des études, il y a l'Assemblée du Département. Ça, j'ai été obligé de freiner un peu, pour faire respecter les instances. Tout en reconnaissant que, d'une certaine façon, il avait raison, au sens où l'institution est une institution très, très lourde, qui avance lentement. Lui, ça le mettait en rage, de temps en temps, de devoir attendre, parce qu'il aurait bien voulu que ça aille plus vite.[…] Sinon, il n'y a pas trop d'inconvénients, parce qu'ils étaient quand même à l'Assemblée du Département... [Responsable des études 1988-2006] y était, [Coordonnateur 2001-2005] y était. Et donc, les choses se passaient. La seule affaire, c'est que ça freinait un peu, et ça, ça le faisait grincer des dents. Mais il n'y a pas eu trop de problèmes.
> **Entrevues UdeM, extrait # 67, *Directeur*, 2001-2008**

En réaction à cette situation, un travail d'entrepreneuriat important des directions de l'époque est de tenter de recentrer les efforts du département autour de la FPU destinée aux

Rapport-Gratuit.com

DES. Cela s'observe notamment dans la modification de la dénomination du *Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation* qui devient, en 2002-2003, le *Département d'administration et fondements de l'éducation*. Or, bien que cet entrepreneuriat réussisse à faire naître quelques collaborations jugées fructueuses, ces initiatives n'apportent pas nécessairement tous les fruits escomptés :

> Moi, ce que je souhaitais, c'est qu'on invite les gens des autres secteurs pour mettre à la limite un esprit pédagogique « programme » dans l'ensemble du département. Mais ç'a plus ou moins marché. C'est-à-dire qu'on a eu la collaboration de [XXX1], par exemple, qui est venu parler de l'évaluation, qui est venu parler des compétences, de planification. On a eu [XXX2], qui était venu parler de je ne sais plus quoi, mais il n'y a pas eu d'intégration.
> **Entrevues UdeM, extrait # 68, *Directeur*, 2001-2008**

De difficiles orientations en matière de formation des DES

En fait, le département éprouve des difficultés à adopter des orientations claires et partagées pouvant encadrer les efforts de transformation de la FPU destinée aux DES. Ainsi, bien qu'il y ait eu plusieurs modifications en peu de temps, celles-ci ne reposent pas sur une démarche officielle d'évaluation, centrée sur ces programmes. Elles ne s'accompagnent d'ailleurs pas du développement d'un référentiel commun pouvant orienter cette évolution. Certes, il y a un travail de coordination et de régulation qui se fait à la cellule, mais celui-ci demeure limité. Ainsi, on a l'impression de modifications à la pièce, un entrepreneuriat par essais itératifs, poussé en partie par l'urgence d'agir devant la concurrence et les demandes de plus en plus pressantes du milieu, mais dont les résultats s'avèrent parfois plus ou moins fructueux (p. ex. implantation avortée d'une approche par compétences; transformations à répétition de cours; nouveaux programmes implantés, puis rapidement abandonnés, etc.).

Ce constat est d'ailleurs présent dans le rapport d'un comité de réflexion mis sur pied en 2005, pour réfléchir aux orientations à donner au département :

> Il faudrait évaluer nos programmes.
> **Corpus UdeM, extrait # 67, *Rapport CODAFE*, mai 2006, p.5**

Au-delà de ce constat simple et général, le comité en arrive à des constats plus spécifiques à l'enseignement, dont plusieurs concernent la formation professionnelle du

département, dont la FPU destinée aux DES. Parmi ces constats, plusieurs concernent la planification et l'orientation des programmes :

> Nécessité de réviser et de simplifier l'offre de service d'enseignement du département, notamment en ce qui concerne les programmes d'études en formation professionnelle.
> Adapter, le plus possible, les programmes d'études en fonction des demandes et des besoins des milieux professionnels.[…]
> Nécessité de planifier la transition des programmes de formation initiale en administration de l'éducation vers des programmes de formation continue.
> **Corpus UdeM, extrait # 68, *Rapport CODAFE*, mai 2006, p.9**

Un autre constat du comité est celui de l'importance de briser l'isolement de la formation hors campus :

> Il y a peu de professeurs réguliers impliqués dans l'enseignement hors campus (risque de clivage). Il faudrait créer plus d'occasions de travailler ensemble pour les professeurs et les chargés de cours et favoriser une meilleure intégration des deux groupes.
> La présence active dans les milieux demeure un enjeu important et il faut trouver des manières simples de l'assurer (ex. participation aux comités de formation continue des C.S.) et confier cette responsabilité à une personne-ressource du département.
> **Corpus UdeM, extrait # 69, *Rapport CODAFE*, mai 2006, p.9**

À partir de ces constats, le comité fait une priorité pour le Département de mener une réflexion sur l'orientation des programmes professionnels. Or, comme le mentionne le comité, cette réflexion doit permettre de réunir les forces du département :

> La troisième priorité est celle de la réflexion sur l'orientation et l'organisation de la formation professionnelle. Cela pourrait permettre une meilleure symbiose entre les programmes de formation professionnelle et les activités de recherche des professeurs.
> **Corpus UdeM, extrait # 70, *Rapport CODAFE*, mai 2006, p.9**

Cette difficulté pour l'entrepreneuriat départemental à mettre en œuvre des orientations claires et partagées au plan de la formation professionnelle, dont celle destinée aux DES, trouve des échos aux niveaux de la Faculté et de l'Université, où des problèmes similaires s'observent à ce moment quant au développement et à l'établissement d'orientations claires pour guider le développement de la formation continue.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3.3.2 À la Faculté

À la Faculté, après plusieurs années où l'entrepreneuriat s'est surtout adressé à la réforme de la formation à l'enseignement, cette troisième phase voit émerger un enjeu crucial : celui de la formation continue des professionnels de l'éducation. Or, l'entrepreneuriat facultaire sur ce plan n'est pas sans conséquence sur la formation des DES : mise en place d'une logique de « cumul », développement de microprogrammes, développement du *DEPA* et du *D.Ed.*. Ce sont là des éléments qui participent à l'évolution de la FPU destinée aux DES. Si l'essentiel de l'entrepreneuriat se concentre à créer un environnement favorable au développement de la formation continue, il demeure que certaines tensions émergent au sein de la Faculté quant aux orientations qui sont ou qui devraient être mises en œuvre en cette matière.

En effet, bien que des orientations en cette matière aient été identifiées dans les différents documents de planification analysés, il demeure qu'au cours de cette troisième phase, deux comités se penchent sur la question. Aucun d'entre eux ne produit un document ou des orientations qui sont récupérés institutionnellement. En fait, il semble que des tensions intrafacultaires sur le sujet rendent difficile l'adoption d'orientations partagées par tous, ce qui n'est pas sans conséquence sur l'évolution de ce type de formation :

> La culture de formation continue n'est pas nécessairement implantée dans une faculté comme la nôtre, et ça, c'est vrai pour administration scolaire… c'est vrai pour le reste… Mais c'est encore plus vrai pour le reste parce que du côté de la formation des directeurs et des cadres scolaires, on n'a pas eu le choix, les besoins étaient là et il y avait des gens qui venaient eux-mêmes des milieux scolaires, qui étaient très engagés dans la formation. Dans les autres secteurs, c'est moins évident, mais ç'a créé un certain nombre de conflits de valeurs, ou en tout cas de perceptions différentes du rôle de l'université. Est-ce qu'on a un rôle à jouer dans la formation continue? Si oui, quel est ce type de formation? Je pense qu'on convient maintenant que ce n'est pas à l'Université de jouer, de donner des ateliers de formation qui sont plus des ateliers de perfectionnement de façon ponctuelle sans qu'il y ait de suivi, notre créneau est plus dans les formations plus longues ou avec accompagnement à plus long terme. Ça, je pense qu'on en convient pas mal, mais, encore là, il y a loin de la coupe aux lèvres quand vient le temps de le faire, d'engager des profs dans des démarches de ce type-là; de faire reconnaître cette action dans la tâche d'un universitaire pour qu'elle soit valorisée. Là, ça pose un certain nombre de problèmes. Cette culture de formation continue, elle n'est pas très présente, même si on est une faculté

> professionnelle. Je constate que le même dilemme se retrouve dans beaucoup d'autres facultés professionnelles de l'Institution. Et je pense qu'on a de bons exemples ici, surtout quand on inclut les écoles affiliées. Contrairement à l'image que peut projeter l'Université de Montréal, la majorité des étudiants viennent de facultés et d'unités de type professionnel. C'est une confrontation de différents points de vue de ce qu'est une université que l'on retrouve un peu partout.
> **Entrevues UdeM, extrait # 69, *Doyen FSE*, 2001-2008**

3.3.3 L'Université

À l'échelle de l'Université, comme à l'échelle départementale et facultaire, le développement de la formation continue, notamment aux 2e et 3e cycles, devient également un enjeu soulevé dans la planification institutionnelle, témoignant ainsi d'un certain entrepreneuriat à cet effet. À l'instar de la situation observée aux niveaux départemental et facultaire, devant des développements de plus en plus importants en cette matière, l'Université ressent le besoin de développer des orientations claires quant à ce type de développements, particulièrement en ce qui concerne les 2e et 3e cycles :

> Les programmes de formation continue de 2e cycle et de 3e cycle, plus récents, ont connu des développements novateurs tant en termes de nombre, que de contenu et de format : l'innovation doit être ici au rendez-vous et s'appuyer fortement sur le potentiel qu'offre l'institution en termes de compétences et de ressources. En tout état de cause, il convient dans le cadre des *Priorités d'action 2000-2003* de préciser les orientations institutionnelles à privilégier en matière de développement de la formation continue et le mode de coordination à envisager entre la FEP et les autres facultés dans ce domaine majeur d'intervention.
> **Corpus UdeM, extrait # 71, *Priorités d'action* 2000-2003, mars 2000, p. 13**

Finalement, comme le laisse entendre la fin du dernier extrait, il existe à ce moment une interrogation importante quant à qui doit revenir la responsabilité institutionnelle du développement de la formation continue. En effet, si traditionnellement celui-ci revient à la Faculté d'éducation permanente, avec les développements aux études supérieures, l'entrepreneuriat à cet effet est de plus ne plus entre les mains des facultés, comme c'est le cas pour la Faculté des sciences de l'éducation. Cet élément est noté dans la planification institutionnelle de l'époque, qui prévoit une nécessaire réflexion sur le sujet :

> Les facultés et la Faculté des études supérieures ont davantage pris en charge la formation continue au 2e cycle avec le soutien de la FEP, comme en témoigne la croissance par rapport à 1998 des inscriptions aux programmes de DESS (54 %) et aux autres programmes courts (47 %). Au-delà des réalisations actuelles, une articulation plus étroite en matière d'éducation permanente entre la FEP et la FES reste à développer. Par ailleurs, la rapide croissance des programmes courts aux études supérieures et les interrogations que soulèvent ces développements feront l'objet d'analyses de la part d'un comité mandaté à cette fin.
> **Corpus UdeM, extrait # 72, *Priorités d'action 2003-2006*, mai 2003, p. 19**

3.4 Tension entre une logique de « professionnalisation » accrue et la crainte d'une « normalisation » clientéliste

Les développements décrits précédemment, témoignent bien de la logique de professionnalisation accrue dans la FPU destinée aux DES. Or, ces développements participent et se font l'écho d'orientations facultaires et institutionnelles plus larges résolument aussi tournées vers une logique de professionnalisation. Cependant, cette professionnalisation n'est pas exempte de tensions et d'ambiguïtés. En fait, elle s'accompagne d'une crainte, voire d'une certaine méfiance chez plusieurs, pour qui celle-ci pourrait mener la formation vers une logique de normalisation clientéliste qui serait contraire aux standards de qualité attendus d'une « grande université », et plus particulièrement d'une grande université « de recherche ».

Ainsi, au département, lors de la transformation de la formation entamée au début de cette phase, des blocages émergent à l'intérieur même du département, issus d'une partie du corps professoral qui doutent des orientations « à succès » de la concurrence, vers lesquelles on voudrait résolument tourner la formation, mais qui ne sont pas perçues comme étant garante d'une qualité universitaire :

> À l'époque, plus on perdait du chemin vis-à-vis nos concurrents, plus les collègues avaient tendance à dire « bien eux ce qu'ils font ce n'est pas sérieux, ce n'est pas vraiment une maîtrise qu'ils donnent, ils ne font pas d'évaluation… » […] Et donc un peu une justification qu'on avait nous de rester où on en était. Mais en même temps, cela ne nous faisait pas avancer. Et cette pression-là jouait aussi quand on réfléchissait sur le programme, au sens où il fallait que ce soit aussi un programme vraiment de type 2e cycle universitaire, et je pense qu'on se le répétait : « Faut qu'il y ait de la qualité! » Ce n'était pas simplement l'idée tel que je l'ai évoquée dans la

> première entrevue… vouloir que la formation qu'on donne rende les gestionnaires efficaces, c'était aussi qu'il fallait que ce soit un programme de « deuxième cycle »…
> **Entrevues UdeM, extrait # 70, *Directeur*, 1997-2001**

Ces craintes et cette préoccupation d'assurer une qualité universitaire dans le cadre du travail de transformation et de professionnalisation de la FPU destinée aux DES a également été soulevée par les doyens de l'époque :

> À ma connaissance de doyenne, et même de vice-doyenne auparavant, c'était la première fois qu'il y avait cette distinction qui allait se faire entre une formation initiale de directeur d'école et puis une formation continue… due au changement qu'on observait… Alors, oui, effectivement, là il fallait s'organiser assez rapidement pour être en mesure, je pense, de livrer cette formation : être capable de la donner, de la dispenser de manière à ce qu'elle soit satisfaisante eu égard aux attentes sociales et aux attentes de l'Université, bien entendu. Ça, c'est toujours sous-entendu dans la formation universitaire : la formation universitaire doit toujours répondre aux attentes de l'Université, aux exigences telles que définies… C'est plus la conception de la formation, comment elle va se faire, est-ce qu'elle va se faire plus par rapport à des connaissances qui peuvent être définies indépendamment, ou est-ce qu'elle va se faire avec la collaboration d'autres instances situées à l'extérieur de l'université qui vont avoir un *input* quelconque sur la formation? Alors c'est un peu comme cela que je le voyais par rapport aux directeurs d'école.
> **Entrevues UdeM, extrait # 71, *Doyenne FSE*, 1995-2001**

> La compétition a été un moteur de transformation, elle a eu aussi des effets pervers là… Ce qu'on entend parfois, et c'est difficile d'en faire la démonstration, c'est que dans certains cas, ça s'est un peu fait… il y a une qualité de type universitaire auquel on aurait dû s'attendre, qui n'était peut-être pas toujours au rendez-vous. Et il y a un certain nombre d'indicateurs qui nous le donnent. Dans la mesure où ce sont des formations qui devraient demander une certaine distance critique et puis est-ce qu'on y arrive quand on fait une formation qui dure une semaine intensive. Dans la mesure aussi où une bonne partie de cette formation-là était prise en charge par des chargées cours, aussi compétents soient-ils, est-ce qu'une formation de ce type-là fait en sorte qu'on peut vraiment avoir une approche programme? Quand même, dans ces secteurs, on n'est pas loin de 50% de la formation qui n'est pas donnée par des profs. Ce qui est assez particulier pour les études supérieures, et qui fait en sorte que l'approche programme est très difficile. Chacun fait son cours, et ça s'arrête là… Ç'a des effets pervers dans la mesure où c'est un cumul de crédits…
> **Entrevues UdeM, extrait # 72, *Doyen FSE*, 2001-2008**

Si la transformation du corps enseignant, notamment par l'apport plus marqué de chargés de cours et surtout de professeurs invités est un des indicateurs de la professionnalisation de la formation amorcée au cours de cette phase, il s'agit également d'un des éléments qui nourrit certaines des craintes vis-à-vis les possibilités de normalisation de cette formation, et de ses impacts sur la qualité de cette dernière :

> L'Université de Montréal avait pris plus ou moins la décision, par les directions départementales […], qu'on confie la formation des dirigeants en éducation à des chargés de cours et à des profs invités […] Moi les professeurs, les collègues qui ont de l'expérience, qui viennent du milieu, ont souvent tendance à être très normatifs. Moi j'observais cela parce que… On dit les théoriciens sont à l'université et les praticiens sur le terrain… Mais le collègue qui arrive et qui a été X temps directeur d'école et qui arrive dans le programme de formation, il a tendance à normativiser sa pratique: il dit bon voici ce qu'il faut faire, comment on fait les choses, moi ce que j'ai fait… Ce n'est pas très formateur. On a investi beaucoup de temps à encadrer, à former, surtout former entre nous des gens comme [XXX]…
> **Entrevues UdeM, extrait # 73, *Professeur et coordonnateur*, 1988-2004**

> Mais ces gens-là [les profs invités et les chargés de cours] ne font pas de recherche, ne dirigent pas d'étudiants au doctorat… n'ont pas de doctorat… Alors qu'est-ce qui reste comme profs… On a ri de l'UQAM qui a 60% des cours donnés par des chargés de cours, on a dit ça fait pas sérieux… Bien qu'est-ce qu'ont fait ici?
> **Entrevues UdeM, extrait # 74, *Professeur et responsable des études professionnelles*, …1988-2006**

Aussi, le travail de transformation de la formation professionnelle destinée aux DES et l'augmentation marquée de la population étudiante dans ce secteur, engendrent certaines craintes pour l'avenir de la formation à la recherche dans le champ de l'administration de l'éducation :

> Se cantonner à la formation des directeurs comme principale activité de formation, peut, à moyen terme, être néfaste au développement du département. Cependant, en éducation il est impérieux de ne pas trop s'éloigner de la réalité des milieux de travail des étudiants et de se soucier de bien faire le lien entre la conceptualisation et l'opérationnalisation. Dans cet esprit, il faut arriver à concilier les deux dynamiques que sont la formation à la recherche et la formation professionnelle, sans que l'une ou l'autre en vienne à dominer le paysage. Sans équilibre entre ces deux pôles, le département perdrait alors sa raison d'être en tant qu'entité intellectuelle dont le rôle est de produire une réflexion critique sur différentes facettes du

> système d'éducation et de son imbrication avec la société, et en tant que porteur de cette réflexion vers les acteurs du terrain et leur pratique.
> **Corpus UdeM, extrait # 73, Rapport CODAFE, mai 2006, p.9**

3.5 Des stratégies variées en réponse à des pressions externes de plus en plus fortes

Comme en témoignent plusieurs des constats présentés à la section précédente, cette troisième phase est marquée par des changements importants dans la FPU destinée aux DES. Or, ces changements sont apportés en grande partie en réponse à des pressions institutionnelles et de compétition de plus en plus fortes qui pressent le département à mieux répondre aux exigences des milieux professionnels. Ainsi, la formation se transforme et, à coup de cooptation et de négociation, la logique de professionnalisation qui prenait racine à la deuxième phase prend de plus en plus d'importance. Cette transformation ne se fait cependant pas sans une certaine méfiance à l'interne. Le Département cherche à prendre en compte certaines préoccupations afin de trouver un équilibre, en s'assurant que cette professionnalisation puisse se faire en respectant le plus possible les normes institutionnelles et en écartant ce qui est perçu comme étant de possibles pièges clientélistes d'une concurrence exacerbée.

3.5.1 De la négociation comme outil de gestion des pressions institutionnelles

Diverses pressions institutionnelles affectent à ce moment la formation destinée aux DES, dont des pressions normatives provenant à la fois du milieu professionnel et du milieu universitaire, des pressions régulatrices provenant du ministère. Devant ces pressions, un éventail de stratégies sont mises en œuvre, dont des stratégies d'*acquiescement*, certes, mais également de *manipulation*, de *compromis*, voire de *défi*.

Des négociations face à des pressions normatives externes et internes

Ainsi, sur le plan des pressions normatives, la transformation de 99-00 qui s'attarde surtout à la structure et aux activités des programmes, témoignent de deux sources de pressions normatives: les écrits du champ de l'administration de l'éducation et les demandes des associations professionnelles et des commissions scolaires.

> Cette proposition est le fruit d'une démarche en deux phases. La première phase a comporté les activités suivantes mettant en cause les professeurs du département concernés par les programmes en administration de l'éducation :
>
> - Inventaire des activités des gestionnaires d'établissement et des principales compétences exigées par la fonction.
> - Consultation d'enquêtes sur les besoins de formation des gestionnaires de l'éducation*, de la littérature pertinente** et de gestionnaires du milieu.
>
> La deuxième phase a été le travail accompli par un comité département-milieu. Ce comité créé aux fins de donner des avis au département sur la formation des gestionnaires d'établissement est composé de trois professeurs du département, de deux gestionnaires désignés par la table des directeurs généraux de l'Île de Montréal, de deux directeurs d'établissement désignés par la FQDE (Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement) et de deux directeurs désignés par l'ADEM (aujourd'hui l'AMDES, Association montréalaise des directeurs et directrices d'établissement scolaire).
>
> **Corpus UdeM, extrait # 74, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, pp.2-3**

En réaction aux pressions des associations professionnelles et des commissions scolaires, une stratégie de *manipulation*, et plus spécifiquement de *cooptation* est mise en œuvre par la direction du département en créant un comité département-milieu pour orienter la transformation de la formation. À terme, cette cooptation permet une stratégie de *compromis*, de *négociation* au sein du comité qui sert à revamper la FPU destinée aux DES

> La démarche se faisait pour rendre ça plus près… et j'ai poursuivi avec le comité, cette même démarche. Ils nous ont fait des propositions, et on leur faisait des propositions. Autour de la table, ils disaient, entre autres choses, « Les futures directions, ce sont des adultes, pourquoi mettre des cours obligatoires? Vous les traitez comme des enfants! », des affaires comme ça… Alors on a réduit à un cours, le cours obligatoire d'introduction. Et, à la fin, des stages obligatoires, on n'appelait pas ça des cours obligatoires, on a mis des stages réels […] La préoccupation, c'était que ça prépare davantage à la fonction, pour qu'ils soient relativement plus habiles après avoir fait la formation qu'ils l'auraient été s'ils ne l'avaient pas suivie. Donc, de gérer efficacement. Et on essayait de se rapprocher de ça, engager un peu plus de chargés de cours qui étaient des professionnels du milieu. Des gens qui étaient du milieu.
>
> **Entrevues UdeM, extrait # 75, *Directeur*, 1997-2001**

Ces tactiques de *cooptation* et de *négociation* se poursuivent tout au long de cette troisième phase avec l'embauche d'individus provenant des commissions scolaires et des

associations professionnelles, à titre de chargés de cours et de professeurs invités. La mise en place de comités de gestion de la formation dans les commissions scolaires permet également d'aménager des espaces de *négociation*. Or, dans la mesure où les commissions scolaires deviennent des partenaires de la formation avec la création des cours de « savoirs institutionnels », ces espaces sont fort importants.

À l'échelle provinciale, plusieurs responsables de la formation destinée aux DES participent aux réunions du CPD-Universités, espace de discussion et de négociation entre les universités et les associations professionnelles. À terme, cette participation s'avère toutefois limitée par le phénomène de concurrence, qui rend certains acteurs méfiants :

> Là où il a une influence le CPD, c'est par les échanges qu'il organise sur ce qui se fait entre les différentes institutions. Au début, moi, je parlais assez facilement de ce qui se faisait, mais je me suis rendu compte que j'étais récupéré ailleurs. Là, j'ai commencé à me taire sur ce que l'on faisait, et j'intervenais sur des problèmes plus généraux de formation**.**
> **Entrevues UdeM, extrait # 76, *Directeur*, 2001-2008**

Tel qu'il est rapporté dans la section précédente, l'évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES est marquée par une transformation importante du corps enseignant, auquel se joignent de plus en plus des gens provenant du milieu, soit à titre de chargé de cours, soit à titre de professeur invité (voir 3.2.4). Il s'agit là, d'une stratégie de manipulation (*cooptation)* mise en œuvre devant des pressions normatives provenant du milieu. Cependant, il s'agit également, du moins dans le cas des professeurs invités, d'une stratégie de *compromis* (*négociation*), voire de *défi* (*provoquer*), devant des pressions normatives provenant du milieu universitaire sur ce que devrait être un professeur d'université.

Les conditions d'admission de la formation sont également légèrement ajustées au cours de cette phase afin de refléter les nouvelles populations étudiantes amenées à la suite de l'obligation de formation (voir 3.2.2). Or, ces ajustements témoignent d'une stratégie de *compromis* (*négociation*) entre le département, la Faculté et la Faculté des études supérieures, afin d'avoir une plus grande souplesse à l'égard de l'application du règlement des études supérieures pour permettre une modulation des conditions d'admission dans les programmes :

Rapport-Gratuit.com

> Là, on travaille avec des gens qui sont choisis par leur commission scolaire pour avoir des postes. Un certain nombre de bons directeurs, ou de bons candidats sont des gens qui étaient très impliqués socialement au moment où ils étaient jeunes, au moment où ils faisaient leurs études, ce qui fait qu'ils étaient un peu moins impliqués académiquement […] Et là, on a dû faire des plaidoyers, là il a fallu intervenir, là on a fait un plaidoyer qui est passé, ils l'ont accepté. C'était de dire on va admettre à 2,4 plutôt qu'à 2,7. Mais ça nous prend un plaidoyer… Ils admettaient, et il fallait évidemment 2,7 à la fin du microprogramme. Ils ont accepté que le microprogramme serve de porte d'entrée pour les gens qui n'avaient pas la moyenne habituelle. Ç'a été le compromis.
> **Entrevues UdeM, extrait # 77, *Directeur*, 2001-2008**

Des activités d'intégration ou de synthèse sont ajoutées à la formation au cours de cette troisième phase (voir *L'implantation d'activités d'intégration* en 3.2.3). Ces ajouts témoignent également d'une stratégie de *compromis* (*négociation*) vis-à-vis des normes provenant de la Faculté des études supérieures :

> En ce qui concerne les programmes en général je n'ai pas eu de… Bon, le maintien d'un certain nombre d'exigences, oui, qu'il y ait un travail de synthèse qui soit fait, et là on avait trouvé la formule de mettre trois crédits au micro et trois crédits au DESS, ce qui faisait 6 crédits sur l'ensemble. La faculté [des études supérieures] était d'accord… Ils posaient des questions auxquelles on pouvait répondre sans…
> - Vous êtes arrivé à des compromis…
> -Oui, sans qu'il y ait eu de difficultés majeures… Et ils étaient ouverts à ce que l'on pouvait proposer. Il n'y a pas eu de rigidité…
> **Entrevues UdeM, extrait # 78, *Directeur*, 2001-2008**

Le ministère de l'Éducation comme source de pressions régulatrices aux effets limités

En ce qui a trait aux pressions régulatrices, deux éléments marquent cette troisième phase. Dans les deux cas, il s'agit d'initiatives venant en partie du ministère de l'Éducation. En fait, tel qu'il est mentionné à maintes reprises dans les sections précédentes, c'est au cours de cette phase qu'est adoptée l'obligation de formation de 30 crédits pour les nouvelles DES. Si l'anticipation de cette obligation a déjà servi à justifier la création des DESS et microprogramme en administration de l'éducation lors de la deuxième phase, cette obligation de formation sert toujours de justification pour plusieurs des changements qui sont proposés au cours de cette troisième phase. Par exemple, lors de la modification de 2002-2003, il est souligné dans le dossier du projet de modification :

> Les changements d'intitulés et la création des nouveaux cours sont rendus nécessaires par la modification du contexte de la formation professionnelle des directions d'école à la suite des modifications de la Loi 180 [sic] qui impose aux candidats à la direction d'établissements de suivre un programme de 2e cycle de 30 crédits en gestion, pertinent à la direction d'un établissement scolaire.
> **Corpus UdeM, extrait # 75, *Dossier afférent au point 9 de la 868e séance du Conseil de la FSE*, 11 décembre 2002, p.1**

Ainsi, il semble que par les transformations qu'elle met en œuvre, l'unité acquiesce à cette pression « régulatrice » du ministère. Cela se remarque également à la lumière de l'évolution des archétypes de formation. En fait, le DESS en administration de l'éducation, qui compte 30 crédits de formation, devient lentement, mais indéniablement, le cœur de la formation professionnelle destinée aux DES (voir section 3.1.1), reléguant, à ce moment, la maîtrise et le microprogramme à des rôles d'approfondissement ou de porte d'entrée :

> Cette disposition-là du ministère a vraiment influencé… Elle a comme forcé le passage de la maîtrise qu'il y avait avant vers le DESS […] Nous on a comme pris en chemin… Parce que de la maîtrise… c'est le DESS… Au début on vendait davantage le microprogramme parce qu'on ne savait pas […]
> - Puis après l'entente s'est vraiment fixée avec le DESS, parce que l'obligation c'était 30 crédits?
> - Au point même que l'on a changé notre programme pour dire que le micro allait vraiment être juste la porte pour ceux qui n'ont pas la moyenne…
> **Entrevues UdeM, extrait # 79, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

L'élaboration et la mise en place d'un référentiel de compétences, en collaboration avec les associations professionnelles et quelques professeurs du champ, sont une deuxième initiative régulatrice mises en œuvre par le ministère au cours de cette troisième phase. Or, si l'unité acquiesce aisément à l'obligation de formation et adapte rapidement ses programmes, la mise en place de ce référentiel entraîne, au contraire, une stratégie oppositionnelle importante. Ainsi, on a d'abord cherché à *défier* ce référentiel en *attaquant* sa crédibilité, en s'attardant à la fois à son contenu et à la démarche ayant mené à son adoption :

> Le premier brouillon qui était venu… c'était vraiment un brouillon, j'étais pour dire que c'était un torchon… Mais c'est vrai, la façon dont c'était

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> présenté… il y avait des choses qui ne se tenaient pas… On appelait des compétences des choses qui n'avaient rien à voir avec des compétences…
> **Entrevues UdeM, extrait # 80, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 1988-2006**

> En fait la responsable au ministère, [...] qui était invitée à chaque fois aux réunions du CPD, a fait cela en vase clos avec deux personnes qui étaient de Sherbrooke. À côté de ce petit groupe, ils ont réuni un ensemble de personnes, mais ils les ont réunis à titre individuel, sans que ça ne passe par les départements.
> **Entrevues UdeM, extrait # 81, *Directeur*, 2001-2008**

Si le contenu et la démarche associée à ce référentiel sont attaqués, on prend toutefois soin d'*amortir* les changements que ce dernier appelle, en mentionnant comment les programmes en place répondent déjà et même vont au-delà de ces exigences :

> Quand on l'a reçu pour consultation, la réaction qu'on a eue, c'est d'abord de voir qu'en fait, le référentiel en tant que tel, c'était juste la traduction en compétences de ce qu'il y avait dans la loi, et donc, il n'y avait rien de neuf. En terme de contenus, les programmes qu'on proposait à partir du modèle que [Coordonnateur. 2000-2005] avait élaboré au départ répondaient… en terme de contenus, tous les contenus qui étaient dans le référentiel étaient couverts par le programme.
> **Entrevues UdeM, extrait # 82, *Directeur*, 2001-2008**

> Le référentiel, pour nous ici, on avait l'impression qu'il ne nous rendait pas justice. Il n'y avait pas… C'est comme s'il avait du sens si on regarde seulement la formation qui se donnait sur le campus, mais il n'avait pas de sens si on regardait ce qui se faisait déjà avec les gens qui sont en emploi dans les commissions scolaires… En terme de la formation d'insertion professionnelle initiale, on est en avance sur ce qu'eux proposaient…
> **Entrevues UdeM, extrait # 83, *Professeur invité et coordonnateur*, 2001-2008**

Par ailleurs, une des craintes relatives à ce référentiel de compétences est de se voir imposer un modèle de formation qui pourrait être renforcé par un mécanisme d'agrément, ce que l'on veut à tout prix *rejeter* :

> C'était assez clair qu'il y avait une certaine vision qu'on voulait… presque imposer… En le faisant de la même manière qu'on l'avait fait avec les enseignants, c'est-à-dire en disant bon on va essayer de définir ce que sont les compétences attendues chez ces professionnels et évidemment la réaction des universités ç'a été de dire : « Oui, mais si vous faites cela, est-ce que ça veut dire qu'il y aura un mécanisme d'agrément? » Tout le monde était bien

> conscient que cela avait sans doute une certaine pertinence pour les enseignants, mais pour les directeurs, ça nous apparaissait moins pertinents. Et ça aussi eu l'effet du rouleau compresseur…
> **Entrevues UdeM, extrait # 84, *Doyen FSE*, 2001-2008**

Cependant, comme le référentiel n'est pas accompagné d'une application obligatoire, cette pression que l'on craignait être régulatrice, s'est avérée plutôt faible avec le temps :

> Moi, je n'ai pas l'impression, à moins que quelqu'un se réveille à un moment donné et dise : « On ressort le référentiel! », ç'aura été une réflexion collective sans doute pas mauvaise, parce que ça amené les gens à dire il y a des choses qu'on fait, des choses qu'on ne fait pas, ç'a amené sans doute un certain nombre d'ajustements. Je n'ai pas l'impression que ça va aller plus loin que cela, à moins que quelqu'un s'en fasse une mission…
> **Entrevues UdeM, extrait # 85, *Doyen FSE*, 2001-2008**

Un équilibre délicat

Cette stratégie de négociation, à la fois devant des pressions externes et devant des pressions internes, témoigne d'une tension au plan culturel-cognitif. En effet, cette troisième phase voit une montée de la logique de professionnalisation dans la formation. Tel que mentionné précédemment (voir section 3.1.4), cette place accrue de la logique de professionnalisation n'est pas sans engendrer une certaine méfiance. On cherche donc à maintenir un équilibre délicat entre des pressions externes et des normes universitaires. Cela est d'autant plus vrai que plusieurs de ces transformations sont apportées en réaction aux pressions posées par l'existence du modèle de formation d'un concurrent, dont les pratiques sont parfois perçues comme critiquables…

Tableau XI. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES à l'UdeM, 1999-2000 à 2008-2009

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Régulatrices**	Archétypes de formation (DESS)	Ministère	Acquiescer (S'habituer)
		Outils (référentiel de compétence)	Ministère; Associations professionnelles (CPD)	Défier (Provoquer) Compromettre (Amortir)
	Normatives	Outils (structure et activités)	Enquêtes; Littérature; Associations professionnelles; Commissions scolaires	Manipuler (Coopter) Compromettre (Négocier)
		Outils (Corps enseignant)	Université; Faculté; Département	Compromettre (Négocier) Défier (Attaquer)
		Outils (Conditions d'admission et activités synthèses)	Faculté des études supérieures	Compromettre (Négocier)
	Culturelles-cognitives	Logique de professionnalisation	Département Faculté Université	Acquiescer (s'habituer)
Compétition	**Concurrence**	Outils (Structure et activités) Logique de normalisation	Université de Sherbrooke	Acquiescer (Imiter) Manipuler (Co-opter) Défier (Rejeter)
	Efficacité	Outils (Essai)	Département; Étudiants;	Acquiescer (S'habituer)
		Archétypes (DEPA; D.Ed.)	Faculté; Faculté des études supérieures	Acquiescer (Imiter) Compromettre (Négocier)

3.5.2 Des pressions de compétition moteur de changement mais génératrices d'inquiétudes

Déjà présentes lors de la deuxième phase, les pressions de compétition jouent un rôle encore plus important au cours de cette troisième phase. En fait, elles stimulent la plupart des modifications qui sont apportées à ce moment à la FPU destinée aux DES. Parmi les pressions de compétition, celle de concurrence sont celles qui jouent le plus, les pressions d'efficacité étant toujours présentes, mais dans une moindre mesure. Les paragraphes qui suivent viennent détailler plus amplement ces constats.

Des pressions de concurrence

Les pressions de concurrence, et plus particulièrement celle provenant de l'Université de Sherbrooke, et du modèle de formation qu'elle a développé pour les DES, vont pousser plusieurs des transformations apportées dans les programmes de formation destinés aux DES. Ainsi, face à ce modèle des stratégies d'*acquiescement*, de *manipulation* et de *compromis* seront mises en œuvre. À un certain moment cependant, ces pressions de concurrence vont également entraîner une stratégie de *défi*, afin d'écarter ce qui est perçu comme étant des dérapages clientélistes dans le modèle sherbrookois.

Plusieurs des personnes interviewées reconnaissent que les pressions de concurrence ont un impact important dans les efforts de transformation de la FPU destinée aux DES qui sont faits au cours de cette troisième phase :

> Le bon côté de la chose, c'est que ç'a forcé, pour l'administration scolaire, les programmes à tenir compte des besoins qui étaient exprimés. Enseignement délocalisé, souplesse au niveau des calendriers et des horaires, ça, je pense que s'il n'y avait pas eu de climat de concurrence, on se serait dit : « bien ils vont faire comme on veut qu'ils fassent »…
> **Entrevues UdeM, extrait # 86, *Doyen FSE*, 2001-2008**

Les traces de cet impact sont également visibles dans les documents justifiant les projets de modifications des programmes destinés aux DES. Ainsi, dans le dossier afférent à la modification de 1999-2000, on peut lire :

> Entre temps, les programmes offerts par d'autres universités et les modalités de leur offre ont réussi à leur gagner une forte partie de la clientèle à laquelle s'adressaient les programmes d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal.
> **Corpus UdeM, extrait # 76, *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études*, 11 avril 2000, p.1**

Dans le dossier afférent à la modification de 2002-2003, il est mentionné :

> Ce nouveau contexte et la compétition avec les autres universités conduisent à présenter une offre de formation arrimée aux exigences de la fonction et aux conditions de formation en cours d'emploi.
> **Corpus UdeM, extrait # 77, *Dossier afférent au point 9 de la 868e séance du Conseil de la FSE*, 11 décembre 2002, p.1**

Lors de la création du microprogramme en gestion du changement, il est souligné :

> Étant donné la vive concurrence entre l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke (par son campus de Longueuil), il nous semble important de pouvoir répondre à de telles demandes.
> **Corpus UdeM, extrait # 78, *Dossier afférent au point 6.5 de la 976e séance de la Commission des études*, 4 mai 2004, p.1**

Ainsi donc, il y a d'abord une stratégie d'*acquiescement*, et plus particulièrement d'*imitation* en réponse à la pression provenant du « modèle » sherbrookois. Cependant, au-delà de cet acquiescement, il y a également une certaine stratégie de *manipulation*, et plus spécifiquement de *cooptation*, le département allant chercher, au début de cette phase, un professeur à la retraite de l'UdeS en vue d'appuyer la démarche de transformation de l'offre de programme :

> [Coordonnateur 2000-2005], vous êtes allés le chercher… Est-ce que c'est vous qui êtes allés le chercher?
> - Quand il a quitté Sherbrooke, il a passé un an à ne pas œuvrer en administration puis là on l'a engagé… Les professeurs m'ont suggéré de l'engager puis j'y suis allé.

Entrevues UdeM, extrait # 87, *Directeur*, 1997-2001

Puis, au fur et à mesure que la formation se transforme, il se développe une stratégie de *compromis*, et plus particulièrement d'*équilibre*, où l'unité cherche à développer un modèle spécifique à sa réalité historique :

> La compétition a joué dans le sens où on a voulu arriver à faire quelque chose qui était à la fois utile pour le praticien et en même temps d'un niveau académique intéressant, digne de l'Université de Montréal entre guillemets…
> - Donc, qui répondent à deux bases de légitimité différentes?
> - Oui, et pour moi ç'a toujours été… ce que j'avais écrit, ce que j'ai toujours dit : il faut qu'on arrive à faire l'arrimage de la théorie et de la pratique. En fait, c'est l'arrimage de la théorie, des discours théoriques. Mais ça, on met toutes sortes de choses derrière « théorie »… des problématiques professionnelles, avec des résultats de recherche. Ce sont les trois qui doivent être jumelés. Ce n'est pas une perspective purement théorique et spéculative, ce n'est pas une perspective purement professionnelle, c'est aussi une perspective spéculative professionnelle et empirique. Et ça, c'est quelque chose de pas évident. Alors la compétition a amené cet effort de jonction, qui, de mon point de vue, pourrait être l'image de marque des formations professionnelles de l'Université de Montréal.
> **Entrevues UdeM, extrait # 88, *Directeur*, 2001-2008**

Ce faisant, l'unité met également en œuvre une stratégie de *défi*, en *écartant* ce qui apparaît à ce moment, comme étant des excès du modèle concurrent, dont certaines pratiques sont perçues comme affectant directement la qualité de la formation :

> Vous n'êtes pas un tenant du discours que la compétition entraîne une course vers le plus bas dénominateur commun?
> - Elle peut l'entraîner, et c'est ce à quoi nous et les autres universités, sauf Sherbrooke, tentent de résister […] Je me rappelle de discussions avec la [Commission scolaire] où c'était très, très clair… À un moment donné c'avait été la même chose aux [Commission scolaire] où les DG nous disaient : « Nous, on veut travailler avec vous, parce que la formation que vous donnez est plus sérieuse qu'eux, mais nos personnels veulent travailler avec Sherbrooke parce que c'est moins de trouble… ».
> **Entrevues UdeM, extrait # 89, *Directeur*, 2001-2008**

> Par exemple, que Sherbrooke a moins d'heures, n'oblige pas à faire des travaux à la maison, ce sont les travaux que tu fais en groupe qui comptent,

> alors ça leur prend moins de temps. Nous […] en général on demande des travaux, on demande des lectures, on demande une réflexion autre que simplement se réunir puis dire bien là on a tel cas, comment on résout cela? Nous on demande qu'ils aient fait une préparation avant. Et ça nous a amené des problèmes à certains endroits. D'un autre côté, à d'autres endroits, les commissions scolaires ont demandé de changer de Sherbrooke à nous, pour ça.
> **Entrevues UdeM, extrait # 90, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 1988-2006**

> On voyait que Sherbrooke reconnaissait bien des choses. Alors nous on a dit on va reconnaître mais on va encadrer. Alors on a proposé, surtout à la CSDM, ça c'est la dernière année de [Direction, 1997-2001], on leur a dit il y a des choses par exemple, le financement du système, dans le sens de comment gérer les budgets dans une commission scolaire ou dans une école, chaque commission scolaire a un peu sa façon de faire… Alors on va vous demander de donner cela mais vous allez nous présenter un plan puis une évaluation, ce n'est pas rien qu'aller s'asseoir et écouter ce que donne la personne, il faut qu'on ait la preuve que les gens qui étaient assis ont fait l'intégration de ce qui était donné.
> **Entrevues UdeM, extrait # 91, *Professeur et responsable des études professionnelles*, 1988-2006**

Pressions d'efficacité

Au-delà des pressions de concurrence, quelques transformations sont effectuées en réponse à des pressions d'efficacité. Bien qu'ultimement toutes les transformations soient apportées en vue de rendre la formation plus efficace, deux éléments de l'évolution de la formation sont cependant explicitement mis en œuvre dans des perspectives d'efficacité : les transformations apportées à l'essai de fin de *M.Ed.,* et la mise en place du *DEPA*.

Ainsi, comme souligné précédemment (voir *La transformation de l'essai* à la section 3.2.3), dans les efforts de professionnalisation de la FPU destinée aux DES, l'essai de fin de maîtrise est passablement modifié au cours de cette troisième phase. Or, cette transformation vise clairement des objectifs d'efficacité.

L'expérience du *DEPA* et la réflexion autour de la mise en place d'un *D.Ed.* (voir section 3.1.4), visent également des objectifs d'efficacité, en déployant une offre de

formation de 3e cycle répondant davantage aux besoins des professionnels que la formation à la recherche alors en place**.**

Conclusion « phase 3 »

Cette troisième phase est celle qui voit la formation destinée aux DES à l'Université de Montréal évoluer de la manière la plus marquée. Embrassant pleinement une logique de professionnalisation rendue nécessaire par l'arrivée massive d'une nouvelle population étudiante de DES en fonction, la formation se voit alors passablement transformée, particulièrement sur le plan de sa structure et, surtout, des activités qu'y sont proposées. Cette transformation est facilitée par l'intégration plus poussée dans le corps enseignant de gens provenant du milieu, dont la cooptation favorisera les liens avec les commissions scolaires et les associations professionnelles, maintenant partenaires de l'évolution de la formation. Cette avancée professionnalisante dans la formation des DES ne se fait toutefois pas sans une certaine méfiance se nourrissant à la crainte de voir ré-émerger, des excès clientélistes de la concurrence, une logique de normalisation dont on a cherché, il n'y a pas si longtemps, à s'éloigner.

Conclusion

Ce chapitre a présenté un portrait détaillé de l'évolution de la FPU destinée aux DES, telle qu'elle s'est vécue à l'Université de Montréal au cours de la période allant de 1988-1989 à 2008-2009, construit sur les résultats de l'analyse de contenu réalisée sur le corpus documentaire assemblé et les entrevues réalisées auprès des principaux informateurs-clés de cette formation.

Le portrait témoigne d'une première phase marquée par un quasi-*statu quo* dans la formation, entretenu par l'entrepreneuriat plutôt conservateur de l'équipe en administration de l'éducation. Celle-ci, à la suite de la restructuration de la Faculté qui a précédé la période observée, se trouve dans une nouvelle unité pluridisciplinaire et cherche à garder le contrôle

Rapport-Gratuit.com

sur la formation dans son champ. La *M.Ed., option administration de l'éducation*, qui est le principal archétype de FPU destinée aux DES à ce moment, et les outils qu'y sont déployés, sont plutôt en phase avec la logique d'académisation qui a cours à la Faculté et dans l'Université. Ceux-ci reflètent et émulent le courant dominant en place dans plusieurs universités anglo-saxonnes qu'ont fréquentées plusieurs des membres de cette équipe. L'unité acquiesce donc aux pressions normatives de son environnement intraorganisationnel, tout en laissant de côté certaines pressions externes qui poussent vers un modèle de formation plus professionnalisant.

Ce *statu quo* est mis à mal à la deuxième phase. Poussée par une chute dans la population étudiante, entraînée notamment par la concurrence du modèle de formation développé à l'UdeS, et craignant de manquer l'occasion offerte par le renouvellement du corps des DES, l'unité se voit empressée de se rapprocher des commissions scolaires et des associations professionnelles, de transformer son offre de formation, et, ce faisant, d'adopter de nouveaux archétypes de formation. Un entrepreneuriat réactif et pragmatique se met alors en branle : des moyens sont mis en œuvre pour prendre contact avec les commissions scolaires; de nouveaux archétypes de formation sont rapidement implantés afin de déployer un *continuum* de formation de 2^{e} cycle destiné aux DES et aux autres cadres de l'éducation. Cela se fait rapidement et sans que des changements véritables soient apportés dans les outils qui appuient cette offre de formation. Cette transformation met en lumière certaines tensions entre la logique d'académisation toujours bien en place et la logique de professionnalisation qui cherche à émerger.

La transformation de la formation se poursuit dans une troisième phase où de nouveaux archétypes de formation sont expérimentés et des transformations apportées dans les outils qui appuient la formation : des activités plus professionnalisantes et un corps enseignant plus diversifié pour les offrir. Toujours poussé par une concurrence, l'entrepreneuriat travaille, dans un premier temps, à expérimenter et transformer la formation, puis dans un deuxième temps, à institutionnaliser ces transformations. Des

tensions subsistent parmi les entrepreneurs et, malgré les nombreuses transformations apportées à la formation, l'unité éprouve des difficultés à adopter des orientations claires et communes pour la FPU destinée aux DES.

Ce portrait montre donc une longue opération de professionnalisation de la FPU destinée aux DES à l'UdeM, visant à accroître la légitimité de cette formation auprès du milieu scolaire, sans perdre de vue toutefois un certain idéal intraorganisationnel de qualité, qui pourrait être mis à mal par ce qui est perçu comme étant les dérives d'une concurrence exacerbée. Dans cette évolution de la formation, des choix ont été faits quant aux archétypes de formation déployés, des logiques qui les encadrent, des outils qui les soutiennent et dans les stratégies que l'unité met en œuvre en réponse aux pressions provenant à la fois de son environnement externe et de son environnement intraorganisationnel. Malgré des éléments spécifiques à l'UdeM, rappelant la nature particulière de l'entrepreneuriat qui s'y déploie et de l'impact de choix historiques qui le stimulent ou le contraignent, nombre de ces choix convergent avec ce qui est observé dans l'évolution de la formation au sein de l'autre unité sélectionnée dans le cadre de cette étude de cas. Le chapitre qui suit présente le portrait de cette évolution.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE 5
RÉSULTATS POUR L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Introduction

À l'instar de la situation observée à l'Université de Montréal, l'analyse de contenu effectuée sur les entrevues et le corpus documentaire de l'Université de Sherbrooke (UdeS) a permis de dégager trois principales phases d'évolution (voir Figure 12) de la formation professionnelle universitaire (FPU) offerte aux directions d'établissement scolaire (DES) au cours de la période observée (les années universitaires 1988-1989 à 2008-2009).

La première phase de cette évolution, allant de 1988-1989 à 1993-1994, est en continuité avec des développements antérieurs à la période observée, où une part importante de la FPU offerte aux DES passe d'une formation modulaire non créditée à une formation modulaire créditée, intégrée au programme de *Maîtrise en administration scolaire* déjà en place depuis plusieurs années au Secteur de l'administration scolaire. Le développement d'un nouvel archétype de formation, le *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire*, facilite cette universitarisation de la formation, en servant de point d'ancrage dans la mise en place d'un véritable *continuum* de formation professionnelle de 2e cycle en administration scolaire, d'abord destiné aux DES, puis, graduellement, à d'autres cadres de l'éducation.

La deuxième phase de cette évolution, allant de 1994-1995 à 2000-2001, en est plutôt une de consolidation, par la diversification et la spécialisation de la formation offerte au Secteur de l'administration scolaire, qui devient, à ce moment, le Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation. Ainsi, il se développe, à même le *continuum* de formation existant, qui gagne en flexibilité par l'ajout du *Microprogramme d'administration scolaire*, des programmes spécifiques en réponse à des demandes de différentes organisations du milieu. Ces développements témoignent d'une préoccupation de coller la formation aux besoins en évolution des DES et des autres cadres de l'éducation, mais également de leurs

employeurs et associations. C'est également au cours de cette deuxième phase que s'ouvre un nouveau champ de formation parallèle à la gestion de l'éducation, celui de la gestion de la formation, destinée aux responsables de formation en milieu non scolaire.

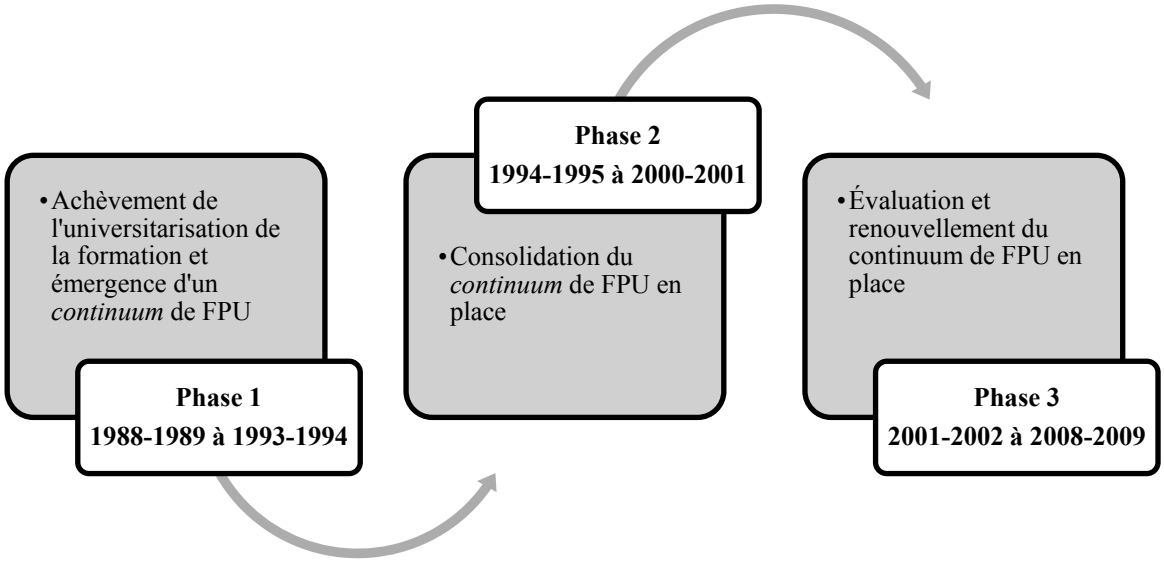

Figure 12. Évolution de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, de 1988-1989 à 2008-2009

Finalement, la troisième phase de cette évolution, allant de 2001-2002 à 2008-2009, est marquée par une croissance importante des inscriptions, associée à l'implantation de l'obligation de formation pour toutes les nouvelles DES imposée par le ministère de l'Éducation, et par un contexte de concurrence accrue dans ce champ de formation au Québec. Le Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation (SGEF) devient alors un département autonome, parachevant ainsi, au point de vue structurel, l'universitarisation de la formation complétée aux phases précédentes. Une démarche exhaustive d'évaluation de la FPU destinée aux DES et aux autres cadres de l'éducation et de la formation est également entamée et complétée. L'implantation d'une approche par compétences dans la formation accompagne ces initiatives. Conjugués, ces éléments participent tous, à ce moment, à un renouvellement important dans cette formation.

Les différentes sections qui suivent présentent plus en profondeur chacune de ces « phases », en insistant sur les différents aspects de l'évolution institutionnelle de cette

formation, de même que sur les pressions et stratégies qui ont accompagné cette évolution, le tout illustré, comme pour l'unité précédente, d'extraits significatifs tirés de l'analyse de contenu effectuée sur le corpus documentaire rassemblé et des entrevues réalisées auprès des informateurs-clés de cette unité.

1. Première phase (1988-1989 à 1993-1994): Achever l'universitarisation de la formation

Cette première phase est surtout marquée par le parachèvement de la démarche d'universitarisation de la formation destinée aux DES entamée au milieu des années 1980. En fait, il est difficile de bien comprendre cette évolution sans faire un rapide saut quelques années en arrière. Poussée par une logique de professionnalisation, cette démarche se traduit par des changements sur le plan des archétypes de formation proposés, où apparaissent de nouveaux archétypes, dont le plus important est sans contredit le *Diplôme de 2^{e} cycle d'administration scolaire*. Cette universitarisation se traduit également par des transformations d'importance diverse dans les outils qui caractérisent la formation, notamment sur le plan des conditions d'admission, de la structure et des activités des programmes et du corps enseignant. Ce parachèvement est soutenu par un entrepreneuriat fort du Secteur, qui est appuyé tacitement par le Décanat, bien que certaines évolutions proposées entrent en conflit avec des initiatives et des orientations plus académisantes de la Faculté et de l'Université. Les sections qui suivent viennent présenter de manière plus détaillée ces principaux constats.

Tableau XII. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, 1988-1989 à 1993-1994

Logiques	Archétypes	Outils	Entrepreneuriat
Logique d'universitarisation Léger choc entre les logiques de « professionnalisation » et d'« académisation »	PIDIGECS (création) Maîtrise en administration scolaire (modification) Diplôme 2e cycle d'administration scolaire (création) Diplôme 3e cycle d'administration scolaire (en gestation)	Pas de transformation dans les objectifs, professionnalisant, qui sont partagés par les programmes du continuum développé Développement de conditions d'admission plus spécifiques, visant les cadres « en fonction » Une structure de programme plus ouverte et des activités renouvelées Un certain écart entre les activités en place et celles annoncées Corps enseignant peu nombreux et en transformation	Entrepreneuriat missionnaire, dont les actions et orientations, appuyées tacitement par le décanat, sont en marge des principales orientations facultaires et institutionnelles.

1.1 L'émergence d'un *continuum* de formation de 2e cycle

En ce qui a trait aux archétypes de formation, l'universitarisation de la FPU destinée aux DES s'est d'abord concrétisé, quelques années avant la période observée, par l'intégration d'un « module » de 15 crédits au sein de la *Maîtrise en administration scolaire*, dont le caractère professionnel s'est accentué ce faisant. Celle-ci se poursuit au cours de cette première phase grâce à l'émergence, en 1992-1993, d'un nouvel archétype de formation, le *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire*. Cette création confirme en quelque sorte l'apparition d'un véritable *continuum* flexible de formation professionnelle de 2e cycle destinée d'abord aux DES. Cette universitarisation s'accompagne également d'une spécialisation et d'une diversification de la formation offerte, celle-ci s'ouvrant à d'autres types de cadres scolaires, de même que par la gestation d'un projet de formation de 3e cycle, en vue de compléter, à terme, ce *continuum* de formation.

1.1.1 Un nécessaire retour en arrière : la mise en place du module « PIDEC »

Sans refaire un historique exhaustif de l'évolution de la formation destinée aux DES avant la période observée (dont les grandes lignes ont été brièvement présentées dans le cadre de la problématique), il convient, afin de mieux comprendre l'évolution des archétypes au cours de cette première phase, de prendre un peu de recul. En effet, bien que l'UdeS, par l'entremise du Secteur de l'administration scolaire, offre une maîtrise professionnelle en administration scolaire depuis la fin des années 60, une part importante de la formation des DES se faisait, depuis le milieu des années 70, sous la forme de programmes de formation non créditée, développés en collaboration avec les associations professionnelles, et ce, grâce au financement du ministère de l'Éducation.

> En 1975-1976, la concertation avec le milieu scolaire et la réponse aux besoins de ses gestionnaires se sont accentuées et ont conduit à la mise sur pied des programmes PIDEL (Programme d'introduction à la direction d'écoles élémentaires) et PIDES (Programme d'introduction à la direction des écoles secondaires). Ces programmes furent financés par le MEQ jusqu'en 1980-1981.
> **Corpus UdeS, extrait # 1, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.3**

> En 1975, […] j'ai réussi à convaincre le ministère que dans le cadre de leur fameuse politique de perfectionnement on offre un programme de douze jours par année d'introduction à la fonction des directions d'école secondaire[…] Ça s'appelait PIDES, Programme d'introduction à la direction des écoles secondaires et on a ouvert le premier groupe en 1975. […] L'année suivante évidemment on a dit on va le faire pour le primaire aussi… Là ça s'appelait PIDEL pour l'élémentaire… puis on a continué comme cela…
> **Entrevues UdeS, extrait # 1, *Directeur*, 1990-92/ 1994-1996**

En fait, ces deux programmes proposent un modèle de formation très près des besoins des nouvelles DES et sont animés par des praticiens d'expérience :

> Le modèle, c'est une première session qui porte sur le rôle d'une direction d'école, les fonctions, les rôles importants à jouer, les opérations de départ d'une première année… Bon, qu'est-ce tu veux, quand t'es dans une école, l'accueil, etc. Bref, les grandes opérations : première session. Puis, après cela, on va vous voir dans le milieu. On en avait une quinzaine : il y en avait de Sept-Îles, de Gatineau, ça venait de partout. Et on allait voir les gens dans le milieu, pour voir comment ils utilisaient les choses qu'on leur avait données. Puis, quand je dis « on », ce n'est pas moi. Moi, je ne me sentais pas une grande ressource. Mais j'avais recruté autour de moi des praticiens, j'avais fait une analyse de besoins au départ, avec des directions d'écoles de la région de Sherbrooke qui étaient en poste et des DG pour leur dire : « Écoutez, qu'est-ce qu'on donne à ce monde-là? »
> **Entrevues UdeS, extrait # 2, *Directeur*, 1990-92/1994-1996**

> Mais ce qui était intéressant, c'est qu'on leur disait, à partir de la deuxième session : « On va y aller un peu en vous suivant ». Pourquoi? Parce qu'on s'apercevait que les gens avaient à peu près tous les mêmes besoins, dépendamment de la période de l'année. Quand arrivent les budgets au mois de février ou de mars, tout le monde avait ce besoin-là. Il fallait donc… Les conventions collectives se renouvelaient, il était clair… Le ministère arrivait avec nouveau programme ou une réforme, alors… On a suivi le monde comme cela. De sorte que les contenus de formation étaient, d'une certaine façon, décidés par les participants lors de la rencontre précédente. Entre les deux, nous, on patinait pour aller chercher des ressources et être au courant de l'information.
> **Entrevues UdeS, extrait # 3, *Directeur*, 1990-92/1994-1996**

Au début des années 80, des changements dans les orientations du ministère de l'Éducation en cette matière et l'arrêt du financement de cette formule non créditée entraînent la fin de cette expérience :

> La pression a été très forte sur le ministère et ils ont abandonné PIDES et PIDEL et ils ont voulu créer un programme PIGE… […] Programme intégré en gestion de l'éducation, c'était de même qu'ils l'appelaient. Puis ça c'était […] une espèce de programme en trois temps, qu'ils voulaient offrir à travers le Québec, mais en réunissant des gens de toutes les… avec expérience, sans expérience. Primaire, secondaire… […] Nous, on a dit : « Non, on ne marche pas là-dedans! » Pourquoi? Parce que les besoins sont très différents entre les nouveaux et les expérimentés. […] Puis là, ils se sont virés vers l'ÉNAP […] Or, l'ÉNAP est arrivé avec un programme tout bâti d'avance, un moule, et tout le monde devait passer par là… et on va chercher des gens, des profs d'université qui donnent cela. On a arrêté, nous autres, de collaborer, et l'ÉNAP a continué et ç'a foiré, évidemment, au bout de deux ans. Pourquoi? Parce qu'à mon avis, ils n'avaient pas les conditions qui permettaient… Mais il y a eu, dans certaines régions, des groupes où ç'a bien fonctionné quand même, parce qu'on en a entendu parler.
> **Entrevues UdeS, extrait # 4, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

Malgré l'arrêt du financement et, par le fait même, de l'expérience PIDES-PIDEL, ce qui est vécu à cette période influence grandement l'évolution subséquente du programme de *Maîtrise en administration scolaire*, comme le rappelle l'un des promoteurs de cette expérience :

> Mais en tous cas, ç'a été le point de départ. [D]e sorte que jusqu'en 80, t'as eu des gens qui sont venus se former, des directions d'école, ça fait qu'au Québec on a demandé des formations très pratiques, très concrètes. Et ç'a teinté en même temps… C'est comme s'il y avait eu un *give and take* entre la maîtrise et ces programmes-là. La maîtrise a été extrêmement influencée par ces expériences-là.
> **Entrevues UdeS, extrait # 5, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

L'influence de cette expérience sur l'évolution de la formation en administration scolaire, puis en gestion de l'éducation, est d'ailleurs soulignée plusieurs années plus tard lors d'une évaluation du *continuum* de formation en gestion de l'éducation :

> Les premiers programmes élaborés en concertation avec le milieu scolaire (PIDÉL et PIDÉS) ont fortement marqué le développement du modèle de programme d'administration scolaire et les approches pédagogiques qui le caractérisent. […] Plusieurs années avant la réforme actuelle dans les milieux scolaires, l'équipe professorale a développé une approche centrée sur l'étudiante, sur l'étudiant et sur le processus d'apprentissage. Cette approche reconnaît l'importance des interactions (théorie et pratique, individu et groupe, professeur et étudiant) et de l'analyse de la pratique professionnelle comme source valorisée d'apprentissages. Elle accorde un statut aux groupes stables d'étudiantes et d'étudiants comme élément de support à la motivation

> et à l'apprentissage. Elle propose des activités diversifiées dont certaines visent à développer la coopération et le travail d'équipe. Enfin, elle accorde aux théories une place importante dans la mesure où celles-ci aident à éclairer ou à comprendre les pratiques et à les améliorer.
> **Corpus UdeS, extrait # 2, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.7**

En fait, la fin du financement du ministère de l'Éducation pousse les gens du Secteur de l'administration scolaire à développer un « module » de formation de 15 crédits à l'intérieur même de la *Maîtrise en administration scolaire* déjà offerte, et ce, tout en gardant l'« esprit » des programmes PIDEL et PIDES. C'est ainsi qu'est né, en 1985, le *Programme d'introduction à la direction d'école* (PIDEC) :

> Entre 80 et 85, je me suis dit : « On n'a pas besoin de la bénédiction de personne. On va offrir un programme d'introduction à la direction des écoles, le PIDEC », et là j'ai frappé… J'ai eu la chance, c'est le cas de le dire, d'avoir un doyen qui était ouvert à cela, toujours pour les mêmes raisons… C'est-à-dire, il n'y a pas de clientèles, il faut en avoir de la clientèle, et moi je lui disais : « On va offrir un programme d'introduction pour les nouvelles directions d'école, puis il faut que ce soit crédité par l'Université… ».
> **Entrevues UdeS, extrait # 6, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

> De l'expérience PIDES-PIDEL à l'expérience PIDEC, qu'est-ce qui a essentiellement changé?
> - Les crédits et la longueur, parce que là c'est devenu 15 crédits, donc c'était sur deux ans. Et c'étaient 30 jours de formation.
> **Entrevues UdeS, extrait # 7, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

1.1.2 Une formule qui s'étend et qui se diversifie

Au cours de cette première phase, l'intégration du module PIDEC permet à la *Maîtrise en administration scolaire* de connaître rapidement un rayonnement important à l'échelle du Québec.

> En 1985, avec l'insertion d'un module d'Introduction à la direction d'une école (PIDEC) dans le programme de maîtrise, celui-ci accéléra son rayonnement dans plusieurs régions. Selon les années et la demande, trois à cinq nouvelles cohortes étudiantes pouvaient être formées annuellement.
> **Corpus UdeS, extrait # 3, *Plan de développement et plan d'action du SGEF*, juin 1996, p.5**

Rapport-Gratuit.com

Mais au-delà de la diffusion du module PIDEC (et de la maîtrise au sein de laquelle il est intégré), c'est également au cours de cette première phase que débute un travail de diversification et de spécialisation de la FPU offerte en administration scolaire, avec la mise en place, toujours selon le modèle de PIDEC, de programmes spécifiques pour d'autres catégories de cadres scolaires. Ainsi, on expérimente au début de cette première phase, avec une cohorte pour les cadres de cégeps, et, au début des années 90, on développe, de manière plus durable cette fois, un programme spécifique pour les directeurs généraux des commissions scolaires (PIDIGECS).

> L'arrivée de [professeure et coordonnatrice, 1993-2001] permit de raffermir davantage la concertation du Secteur avec le milieu scolaire par la mise en œuvre de nouvelles activités pédagogiques organisées spécifiquement pour des groupes de directrices générales ou de directeurs généraux de commissions scolaires. Ainsi naquit le Programme d'introduction et d'enrichissement à la direction générale des écoles et commissions scolaires (PIDIGECS) qui s'insère lui aussi dans le cadre de la maîtrise en administration scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 4, *Plan de développement et plan d'action du SGEF*, juin 1996, p.6**

Ce type de développement se poursuit dans les phases subséquentes avec le développement d'autres programmes spécifiques. Tous destinés à des cohortes de différents types de cadres scolaires, toujours calqués sur le modèle de PIDEC, ils sont d'abord intégrés à la *Maîtrise en administration scolaire,* puis au sein du *Microprogramme de 2^{e} cycle d'administration scolaire* qui se développe plus tard.

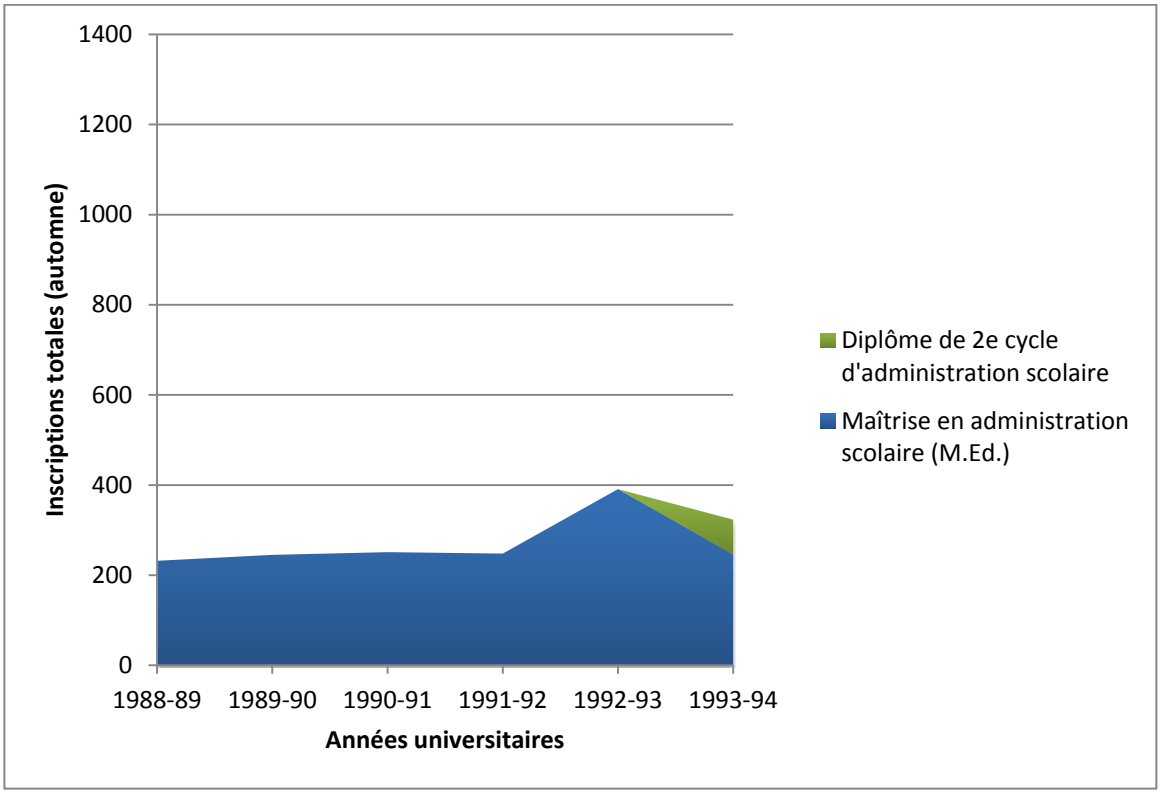

Figure 13. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes d'administration scolaire, UdeS, données empilées de 1988-1989 à 1993-1994

1.1.3 Un nouvel archétype favorisant l'universitarisation

Le succès de la formule PIDEC (et de PIDIGECS) permet à la *Maîtrise en administration scolaire* de maintenir un niveau d'inscription intéressant au cours de la période (voir Figure 13 qui précède). Or, plusieurs des étudiants admis ne veulent pas compléter l'entièreté du programme de *Maîtrise* et se contentent de compléter les 15 crédits du module PIDEC (ou PIDIGECS). Comme le module n'est pas un programme terminal et que les étudiants sont plutôt admis à la *Maîtrise*, cette situation se traduit par des taux d'abandon importants au sein de ce programme. Devant ce problème, et comme cela se fait déjà dans plusieurs autres maîtrises professionnelles offertes à l'Université de Sherbrooke, le Secteur implante, en 1992-1993, le *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire*. Ce programme est composé du module PIDEC existant et d'un nouveau module de 15 crédits, dit de « *perfectionnement à la direction d'une école* », offerts selon la même formule que PIDEC. Cette solution permet aux étudiants de poursuivre leur cheminement selon

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

l'approche professionnalisante de PIDEC, et permet au même moment de réduire les abandons à la *Maîtrise*, en offrant une « sortie » diplômante après 30 crédits.

> Le diplôme était une motivation administrative, on était pris avec un maudit paquet de monde qui ne finissait pas leur maîtrise…
> - Donc ça été une décision purement administrative de dire au lieu d'avoir des décrocheurs à la maîtrise on va avoir des diplômés de DESS…
> - Voilà, parce que s'ils décrochent à la maîtrise, on n'est pas financé. Donc on fait un diplôme,[…] c'était la même formule. Puis, moi, je croyais en cela. Je croyais en un 15 crédits de plus qui permettait aux gens d'aller un peu plus loin.
> **Entrevues UdeS, extrait # 8, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

1.1.4 Réflexion sur le 3e cycle

La fin de cette première phase est également marquée par une démarche de gestation d'un projet de diplôme professionnel de 3e cycle pour compléter le continuum en place au 2e cycle. Bien qu'un projet soit présenté dans les instances, le programme ne voit pas le jour au cours de cette première phase.

> [L]'objectif que j'avais avant de quitter Sherbrooke, avec [Direction 1996-2000]… Quand je lui ai parlé de cela, il était content, j'ai dit : « On va offrir un diplôme de 3e cycle ». Et dans ce temps-là, on avait parlé d'une formule de 30 ou 36 crédits, je ne me souviens pas. On avait réussi à faire accepter cela par en haut, mais là il y a eu des objections des autres départements, etc. Ça s'est concrétisé plusieurs années après. Mais pour moi, c'était l'occasion de prendre nos gens qui avaient fini une maîtrise et de leur offrir la possibilité… Et je me disais : on va se créer un bassin de ressources.
> **Entrevues UdeS, extrait # 9, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

1.2 Des outils en transformation

Sur le plan des outils, le parachèvement de l'universitarisation de la formation vécue à cette première phase ne se traduit pas par une transformation très marquée des objectifs de formation, qui demeurent essentiellement les mêmes depuis le milieu des années 70. Cependant, l'effet professionnalisant de cette universitarisation se concrétise par une transformation notable dans les conditions d'admission. Celles-ci deviennent plus spécifiques, les programmes développés visant essentiellement les personnes en fonction, peu importe où elles se trouvent au Québec. En ce qui a trait à la structure du programme, l'intégration du module PIDEC (et PIDIGECS) puis la création du *Diplôme de 2e cycle en*

administration scolaire dans la *Maîtrise* du même nom, entraînera un recentrement autour d'un noyau plus restreint d'activités obligatoires renouvelées. Quant aux activités de formation, cette universitarisation entraîne de complexes ajustements, afin de maintenir les avantages d'une formule sur mesure, tout en répondant aux normes et gabarits attendus des cours universitaires à crédits (c.-à-d. cours de 3 crédits).

1.2.1 Des objectifs de formation stables

Au cours de cette première phase, les objectifs des deux programmes en place, la *Maîtrise* et le *Diplôme de 2e cycle* restent stables. Comme le montre le Tableau XXXVII de l'Annexe 3A, la *Maîtrise en administration scolaire* conserve les mêmes objectifs entre 1988-1989 et 1993-1994. Ceux-ci sont en fait les mêmes depuis une importante réforme du programme ayant été mise en œuvre au milieu des années 1970. En fait, la création du *Diplôme de 2e cycle*, qui n'a pas d'objectifs propres, mais partage plutôt les objectifs de la *Maîtrise*, n'entraîne pas de changement sur ce plan.

1.2.2 Des conditions d'admission restreintes, mais une population étudiante plus nombreuse

À propos des conditions d'admission et des populations visées, deux constats se dégagent de l'analyse effectuée sur le contenu des annuaires. D'abord, la création du *Diplôme de 2e cycle* en 1992-1993 entraîne un changement notable dans les conditions d'admission. En effet, comme on peut le constater au Tableau XLI de l'Annexe 3B, il devient obligatoire à ce moment d'être un administrateur scolaire en fonction pour pouvoir s'inscrire aux deux programmes.

La *Maîtrise* jusqu'alors ne vise pas spécifiquement les DES et autres cadres de l'éducation en fonction. Cependant, les programmes de formation non crédités (PIDES et PIDEL) qui servent de modèle lors de la création de PIDEC, ne visaient que les personnes nouvellement en poste. Par conséquent, l'intégration de PIDEC, qui conserve cette approche partant des besoins et des problématiques vécues par les individus en poste, met en lumière l'importance de changer les conditions d'admission de la *Maîtrise*, afin de s'assurer que la formule puisse se vivre adéquatement :

> Dans un premier temps, ce projet vise à répondre à des besoins spécifiques des directions d'écoles primaires et secondaires. Il s'adresse donc à toutes les directions d'écoles déjà en poste.
> **Corpus UdeS, extrait # 5, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.11**

Mais voilà, les responsables du Secteur et le Décanat sont conscients que le modèle de formation associé à PIDEC peut intéresser d'autres types de populations, et, très rapidement, il est dans les plans d'étendre cette formule à d'autres groupes, comme cela se fait avec PIDIGECS :

> En outre, d'autres catégories de personnels pédagogiques œuvrant dans les milieux éducatifs sont également intéressées par cette approche. Mentionnons les cadres et professionnelles et professionnels dans les services des organismes éducatifs, les gestionnaires et les professionnelles et professionnels des milieux connexes, de même que les enseignantes et les enseignants qui aspirent à des postes de direction.
> **Corpus UdeS, extrait # 6, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.11**

Bien que limité aux seuls DES et cadres scolaires en service, le modèle de formation attire toutefois des candidatures provenant de partout dans la province :

> Le modèle de perfectionnement des administratrices et des administrateurs scolaires de la Faculté d'éducation est de plus en plus recherché. […] Le modèle centré sur la résolution des problèmes concrets de gestion scolaire se particularise par rapport à celui des autres universités si bien, que des demandes de perfectionnement proviennent des quatre coins du Québec.
> **Corpus UdeS, extrait # 7, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.11**

Autre constat, le développement d'un nouvel archétype à l'intérieur de la *Maîtrise en administration scolaire* (le *Diplôme de 2^{e} cycle*), ne s'accompagne pas d'une différenciation dans les conditions d'admission. En effet, comme c'est le cas pour les objectifs de formation, le *Diplôme de 2^{e} cycle* et la *Maîtrise en administration scolaire* partagent les mêmes conditions d'admission, resserrées.

1.2.3 Une structure de programme plus ouverte et des activités renouvelées

L'intégration du module PIDEC au milieu des années 80 avait déjà entraîné quelques transformations sur le plan de la structure de la *Maîtrise en administration scolaire*.

> [J]e voyais que le programme, il fallait le changer pour introduire, fonctionner par module, autrement dit modifier la maîtrise, c'était cela le motif qui m'a amené à aller prendre la direction du département. […] Alors là on a pris les 15 premiers crédits de la maîtrise et on a construit des programmes *ad hoc* de formation, et là il fallait changer le fameux tronc commun, il aurait sauté si tu veux, ce n'était plus cela qui était la base.
> **Entrevues UdeS, extrait # 10, *Directeur*, 1988-1990/1992-1994**

Ainsi, au début de cette première phase (voir année 1988-1989 dans le Tableau XLIV à l'Annexe 3C), le programme présente une structure de 45 crédits, dont 36 crédits sont des activités obligatoires, 3 à 9 crédits sont des activités à options, et 0 à 6 crédits sont des activités au choix. Pour sa part, le module PIDEC, qui s'insère dans cette structure, est composé de cinq activités tirées à même la portion obligatoire de la formation du programme de maîtrise.

Plus tard dans cette phase, avec l'arrivée du *Diplôme de 2^{e} cycle*, la structure de la *Maîtrise en administration scolaire* est passablement transformée (voir année 1993-1994 dans le Tableau XLIV à l'Annexe 3C) pour y introduire plus de flexibilité. En effet, à ce moment, la formation obligatoire du programme passe de 36 à 30 crédits, au profit des activités à options qui peuvent désormais aller jusqu'à 15 crédits. Qui plus est, la *Maîtrise* héberge dorénavant non plus un, mais bien trois modules de formation, le PIDEC de même que deux nouveaux modules, le « module de perfectionnement » et le « module d'approfondissement », qui comptent également 15 crédits chaque. Ces modules se nourrissent évidemment à même les crédits de la *Maîtrise*. Ainsi, la *Maîtrise en administration scolaire* devient, en somme, trois « sections » de 15 crédits. De même, le *Diplôme de 2^{e} cycle*, qui compte 30 crédits de formation, correspond à la juxtaposition des deux premiers modules de formation, comme le souligne sa description dans l'annuaire de 1993-1994 :

> Ce diplôme, totalisant 30 crédits, se compose des 15 crédits du module « Introduction à la direction d'une école » et des 15 crédits du module

> «Perfectionnement à la direction d'une école» décrits dans la maîtrise en administration scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 8, *Annuaire 1993-1994*, mai 1993 p. 3/17**

En ce qui a trait aux activités, comme pour la structure, la situation observée au début de cette première phase est issue de modifications implantées au milieu des années 80. C'est, encore une fois, le développement du *Diplôme de 2e cycle* au milieu de cette première phase qui entraîne plusieurs ajustements. À ce moment, certaines activités changent d'appellation (les deux cours sur les aspects humains et le cours sur le développement organisationnel). D'autres sont passablement modifiées. Ainsi, l'activité sur la gestion des activités éducatives est dédoublée (ADS827 et ADS828), témoignant d'une préoccupation plus marquée pour le rôle éducatif des DES et des autres cadres de l'éducation, alors que d'autres aspects de la formation à la gestion vont passer du bloc « obligatoire » au bloc « à option », comme l'activité relative à la gestion de l'informatique (ADS826).

Malgré ces transformations, une des plus grandes difficultés rencontrées lors de l'intégration du module PIDEC (et du module « de perfectionnement » qui suivra avec la mise sur pied du *Diplôme de 2e cycle*) est l'arrimage entre les activités officielles annoncées et celles se vivant effectivement dans le programme. En effet, le passage d'une formule de perfectionnement non crédité (PIDES-PIDEL), à une formule créditée et intégrée dans un programme officiel (PIDEC et PIDIGECS), ne se fait pas sans heurts, comme le soulignent les deux directeurs s'étant succédé à ce moment :

> Le PIDEC, ça été une gymnastique du maudit par exemple. Pourquoi? Parce que là, il fallait tout intégrer les thèmes de formation à l'intérieur d'une structure de cours. Exemple : le cours d'introduction à l'administration scolaire. Nous on le donnait en trois coups, trois sessions de 3 jours. Et les thèmes, c'étaient les mêmes qu'avant : on parle de la fonction, on parle des rôles, on parle des fonctions de gestion et après cela on suit le groupe. Alors à un moment donné, on se retrouvait à donner un cours sur la préparation d'un budget, dans le cadre d'un cours sur les aspects humains… On foutait le bordel! De façon générale, à l'intérieur du système. Mais pour nous, on se disait on va continuer à suivre, c'est une recette qui marche. On va continuer à suivre les gens dans leur démarche, l'important c'est qu'à la fin, on soit sûr qu'ils ont fait une maîtrise, s'ils continuent, une maîtrise qui recoupe l'ensemble, les champs de pratiques, dans les champs de pratiques, on a

> ouvert beaucoup sur l'environnement, les relations avec les commissions scolaires, avec les parents, etc.
> **Entrevues UdeS, extrait # 11, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996.**
>
> Donc il y avait une structure officielle, mais j'imagine qu'au-delà de la structure officielle, il y avait un fonctionnement…
> -Il y avait le fonctionnement de PIDES-PIDEL, c'est aussi simple que ça!
> - Est-ce que les deux s'accordaient?
> - Oh sainte! C'était vraiment… La pauvre! Il faudrait que tu en parles […]. Cette femme-là a été secrétaire du secteur administration scolaire, elle a été étudiante par la suite, elle a fait sa maîtrise, elle est revenue par la suite au département d'administration. Elle pourrait te raconter ce que ça voulait dire les problèmes administratifs… Ç'a été l'enfer, ça c'est clair. Et moi je n'avais aucun don. Moi, la dernière chose qui me préoccupait c'était ces affaires-là! Je lui disais toujours trouve le moyen, moi, ce que je veux, c'est de continuer à donner cette formation-là.
> **Entrevues UdeS, extrait # 12, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996.**
>
> L'autre point de bataille qui était très, très fort, c'était de fonctionner par session. Et non pas fonctionner avec le cours que tu connais, traditionnel, de 45 heures. Nous, on fonctionnait par session. Et c'est là qu'arrivait l'approche par besoins. On faisait des analyses de besoin et à cette analyse-là, on avait un cadre général de la maîtrise. Par exemple, ADS 802, c'était un cours que je donnais, développement organisationnel, c'est sûr que tu pouvais placer beaucoup de besoins là-dedans. Mais tu arrivais dans les activités éducatives, comme la supervision, et là on s'enlignait avec les thématiques, les sujets d'actualité. Je vais te donner un exemple, quand est arrivée la fameuse démarche des projets d'établissement, nécessairement on y allait là-dedans. Alors on insérait cela dans le cours gestion des activités éducatives. Je ne te cache pas qu'il fallait parfois faire des acrobaties… Il fallait faire des pirouettes…
> **Entrevues UdeS, extrait # 13, *Directeur*, 1988-90/1992-1994**

1.2.4 Un corps enseignant pressurisé

La popularité de la formule PIDEC et sa croissance à l'échelle du Québec met une pression importante sur le corps enseignant du Secteur, peu nombreux pour répondre quantitativement et qualitativement à la demande, étant donné le nombre croissant d'inscrits et les exigences inhérentes de la formule PIDEC (approche par cohortes, avec un coordonnateur pour chacune des cohortes qui se multiplient rapidement). Ainsi, à ce moment, le corps enseignant devient en quelque sorte le goulot d'étranglement du développement du programme :

> La vitesse de croisière actuelle pourrait être dépassée. Le problème en est un de ressources professorales.
> **Corpus UdeS, extrait # 9, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.11**

Cette pression est d'autant plus forte que le Secteur a de la difficulté à maintenir ses ressources et à en embaucher de nouvelles. En fait, quelques années auparavant, lors du développement de la formule non créditée au milieu des années 70, le Secteur s'adjoint des gestionnaires d'expérience afin d'offrir la formation, comme l'exige la formule développée. Or, certaines des ressources professorales embauchées, n'ayant pas complété de doctorat et s'étant surtout concentrées sur la formation au détriment de la recherche, rencontrent des obstacles lorsque vient le temps d'obtenir leur agrégation.

> Bon au départ, quand j'ai mis PIDES-PIDEL sur pied, comme ce n'était pas crédité, ils m'ont permis d'aller recruter des profs qui n'avaient pas de doctorat, mais qui avaient une maîtrise… qui avaient eu leur maîtrise à Sherbrooke à ce moment. Alors j'en ai recruté deux […].
> **Entrevues UdeS, extrait # 14, *Directeur*, 1990-1992/1994-96**

> [P]uis à un moment donné, arrive le processus d'agrégation […] Il fallait qu'ils bâtissent leur CV, etc. Ils se sont frappés à un mur quelque chose de rare : ils n'avaient pas publié, ils n'avaient pas fait de recherche. Là, j'ai été obligé de vendre leur CV en justifiant le fait qu'ils n'avaient pas fait cela, mais qu'ils avaient fait un paquet d'autres choses. Et [doyen 1988-1993] a réussi à faire en sorte que ces deux profs-là aient un statut de prof adjoint dans le Département.
> **Entrevues UdeS, extrait # 15, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

D'ailleurs, au début des années 1990, devant le refus de son agrégation, une personne quitte le Département, créant un certain émoi au sein de la petite équipe :

> C'est une période où [XXX], qui travaillait avec l'équipe depuis cinq ans, depuis 85[…] avait été refusé à l'agrégation. Quand on parle des forces, des pressions internes… Cette personne-là était vraiment très branchée, vraiment très liée aux besoins du milieu. Mais l'Université a dit « Non, nous on veut quelqu'un qui a un doctorat! Quelqu'un qui n'a pas de doctorat, on ne lui donne pas son agrégation » […] Comme on lui a refusé l'agrégation, il a dit « Moi je ne continuerai pas comme adjoint ou chargé de cours, c'est hors de question ». Alors il a quitté, et là on avait besoin d'un nouveau membre du personnel du département. Il faut dire, qu'à cette époque, on était quatre!
> **Entrevues UdeS, extrait # 16, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

Le doctorat devient rapidement la norme et le Décanat l'exige pour l'embauche des nouvelles ressources professorales au sein de la Faculté, même au sein du Secteur de l'administration scolaire :

> [M]a conviction était qu'il fallait faire de la recherche, bien sûr, et que pour faire de la recherche, ça prenait des gens formés à la recherche […] j'ai dit dorénavant on n'embauchera plus des gens qui n'ont pas de doctorat. Même dans les formations dites pratiques, professionnalisantes nous avons besoin de gens qui ont une formation à la recherche et qui sont capables d'être à ce niveau-là tout en étant capables de donner des formations répondant aux besoins, ancrées sur les besoins.[…][A]u début les gens ont réagi un petit peu contre moi en disant « tu y vas fort, des gens qui ont un doctorat c'est rare qu'ils ont une formation pratique ». Parce que ce qui était cherché, et j'étais d'accord avec cela, c'est que pour donner une bonne formation de direction d'école, dans la conception de l'Université de Sherbrooke et de la Faculté d'éducation, ça prend quelqu'un qui connaît quand même le milieu scolaire un peu et qui a une certaine expérience des directions d'école.
> **Entrevues UdeS, extrait # 17, *Doyen FE*, 1988-1993**

En réponse à cette exigence, le Secteur embauche des personnes d'expérience ayant un doctorat dans un domaine connexe à l'administration de l'éducation, ou embauche des personnes d'expérience, sous promesse que celles-ci complètent leur formation doctorale. Cette stratégie est reprise tout au long de la période observée. Le Secteur procède également à l'embauche d'autres personnes expérimentées, sans doctorat, sous un statut de « contractuel ».

> Mais la pression restait : il fallait recruter des gens avec des doctorats. Ce que j'ai réussi à faire, ça été d'aller chercher des gens qui avaient un doctorat, par exemple en andragogie de Montréal, comme [Coordonnatrice 1991-2003], qui était un prof qui avait un doctorat mais pas dans notre domaine. Mais elle avait été DG d'une commission scolaire, donc intéressante pour nous. L'autre prof que j'ai réussi à aller […], c'est une prof de cégep, qui avait fait sa maîtrise à Sherbrooke, qui […] n'avait pas terminé son doctorat à Montréal. Elle a été engagée conditionnellement à… Or, ça été la recette. Les gens qu'on a recrutés par la suite, c'était conditionnel à, sinon c'étaient des chargés de cours […] Comment appelait-il cela dans le temps? C'étaient des contractuels, c'étaient des directions d'école qui avaient une maîtrise, mais qui ne finiraient jamais leur doctorat. On avait comme deux catégories de profs : on avait les profs avec des doctorats, puis les contractuels, c'était cela.
> **Entrevues UdeS, extrait # 18, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

Rapport-Gratuit.com

1.3 Un entrepreneuriat « missionnaire »

Cette première phase d'universitarisation de la formation destinée aux DES est marquée par l'entrepreneuriat de divers acteurs dont les visées, bien que différentes sous certains aspects, concordent de manière générale. Ainsi, au sein du Secteur de l'administration scolaire, l'entrepreneuriat se concentre à défendre, à formaliser et à étendre un modèle de formation original, mais de prime abord, pas toujours vu d'un bon œil au sein de l'Université. Ce travail est, de manière générale, appuyé par l'entrepreneuriat du Décanat de la Faculté d'éducation, où le doyen soutient ce modèle de formation émergeant, tout en exigeant de ses promoteurs qu'ils travaillent à le formaliser davantage.

1.3.1 Au Secteur, défendre, formaliser et développer le modèle de formation

Au début de cette première phase, l'entrepreneuriat relatif à la formation destinée aux DES à l'Université de Sherbrooke revient avant tout à la petite équipe du Secteur de l'administration scolaire qui, bien qu'elle se trouve au sein du Département d'orientation professionnelle et d'administration de l'éducation (OPAS), voit au développement du champ de manière plutôt autonome, selon l'entente tacite qui régit les deux « secteurs » du département.

> Par la suite, j'ai pris la direction du département et responsable du programme…
> - Vous étiez directeur du secteur qui était dans un département plus large, mais qui était, dans le fond, à peu près un département, vous gériez vos affaires…
> - C'est cela, tout à fait… Il y avait deux secteurs, l'autre c'était toute la formation en orientation professionnelle. Alors j'ai pris la direction de cela, et je gardais en même temps le titre…
> **Entrevues UdeS, extrait # 19, *Directeur*, 1988-1990/1992-1994**

Au cours de cette première phase, l'essentiel de l'entrepreneuriat des deux « responsables » qui se succèdent à la tête du Secteur de l'administration scolaire, qui agissent également parfois comme directeur du Département d'OPAS, consiste à réussir l'intégration de la FPU destinée aux DES, tout en conservant les particularités du modèle de formation développée dans la formation non créditée (PIDES-PIDEL). Pour ce faire, ils défendent le modèle, le formalisent et le développent :

> [O]n a mis sur pieds, en 1985, le programme PIDEC. Mais il faut dire qu'avant, on avait travaillé à peu près deux ans à faire des pressions, c'est nous qui en avons faites, auprès de la Faculté, et nécessairement ça s'en allait en haut, au Rectorat, pour modifier la maîtrise qui était structurée comme toutes les maîtrises classiques, tronc commun, etc. Moi, je trouvais que ça n'avait pas de bon sens de donner comme premier cours, méthodologie de recherche, ou statistique, à des gens qui viennent d'être nommés à une direction d'école. Je sortais de là, ce n'est pas ça qu'ils veulent. Je ne dis pas que ce n'est pas important… Alors là, on a réussi, et là [Direction 1990-1992 et 1994-1996] était dans le décor, on était ensemble, on a réussi à influencer cela, et à faire en sorte que la maîtrise soit structurée en modules. Et là, il fallait embarquer les autres programmes. C'est là que j'avais la belle tribune pour aller discuter de cela avec le Doyen et les vice-doyens aussi. Et ça s'est fait. Parce que les autres programmes étaient intéressés aussi à avoir cela, les modules.
> **Entrevues UdeS, extrait # 20, *Directeur*, 1988-1900/1992-1994**

Cependant, l'intégration du module PIDEC dans la *Maîtrise en administration scolaire* ne se fait pas sans heurts, et le désir de conserver une approche de formation très près du modèle de la formation non créditée exige une défense « musclée » de celui-ci par les responsables de la formation, comme le souligne une professeure ayant vécu cette période:

> [Direction 1990-1992 et 1994-1996] était comme le *bouncer* entre les besoins du milieu et l'université. Il recevait, il prenait cela un peu avec un grain de sel. Il ne s'en faisait pas trop.[…] Je dirais que, quelque part, il a joué un rôle que jouent beaucoup de directeurs dans les écoles.[…] Il protégeait, je dirais, non seulement son monde, mais ce que l'on considérait comme notre mission. Il protégeait notre mission devant la volonté d'envahissement qui est toujours la même, de toutes les organisations bureaucratiques. Alors il a vraiment empêché cela.
> **Entrevues UdeS, extrait # 21, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

Au-delà de la simple défense du modèle de formation, l'équipe professorale du Secteur cherche à formaliser celui-ci. Cela se traduit par la rédaction de plusieurs articles et d'un ouvrage collectif portant sur les modèles et pratiques de formation des DES, à travers lesquels les responsables et formateurs cherchent à asseoir les orientations de PIDEC sur des fondements théoriques et épistémologiques plus solides et à en témoigner auprès d'un public international :

> [Direction 1990-1992/1994-1996] qui avait eu une grosse subvention pour faire des collectifs de recherche et chacun on en pilotait un. [Direction 1990-

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> 1992/1994-1996] avait piloté l'évaluation institutionnelle. Il a sorti un livre là-dessus. Moi j'avais les pratiques de formation, j'ai le livre ici… On avait une dizaine de chercheurs, et chacun présentait. C'est moi qui avais coordonné tout cela. En 1991, on était allé chercher des profs en France, en Belgique, la communauté francophone suisse. [Direction 1990-1992/1994-1996] et moi, on y avait été pour le programme. J'avais écrit un article avec [Professeure et coordonnatrice, 1991-2003] pour décrire le modèle de formation. […] Tu vois on a écrit cela en 1991, on était à peu près dans la phase où le programme commençait à se développer davantage.
> **Entrevues UdeS, extrait # 22, *Directeur*, 1988-1990/1992-1994**

Finalement, défendre, formaliser le modèle… mais également développer celui-ci à l'échelle provinciale. Ainsi, avec l'intégration de PIDEC, c'est tout le programme de *Maîtrise en administration scolaire* qui commence à s'exporter en dehors de la région estrienne, d'abord en Montérégie. Cette délocalisation de la formation en dehors de la région demande de nombreux efforts à l'équipe du Secteur et du Décanat afin de convaincre l'équipe de direction de l'Université, alors peu ouverte à ce type de développement. Développer, c'est également, tel que souligné précédemment, développer de nouvelles populations étudiantes et asseoir des partenariats, ce à quoi l'équipe du Secteur s'attarde tout au long de cette première phase.

1.3.2 À la Faculté, appuyer, mais exiger…

À la Faculté, à travers le plan de développement, le Décanat fait la promotion d'orientations plutôt favorables au modèle PIDEC. Ainsi, dès 1990, le développement du perfectionnement, à la fois pour les enseignants et pour les autres professionnels de l'éducation, devient un objectif prioritaire, et cela, dans une perspective de formation sur mesure et sur place, avec une collaboration interinstitutionnelle :

> Dans ce champ, l'objectif prioritaire est d'accentuer l'implantation du modèle de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, des autres professionnelles et professionnels de l'éducation, qui se caractérise par une pédagogie sur mesure et sur place, par la collaboration interinstitutionnelle. Par cet objectif, la Faculté veut augmenter d'ici trois ans sa clientèle de 300 étudiantes et étudiants équivalents à temps complet (EETC), particulièrement dans les diplômes et les maîtrises professionnelles.
> **Corpus UdeS, extrait # 10, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.5**

S'il appuie l'équipe du Secteur de l'administration scolaire et son modèle de formation particulier, le Décanat, en retour, exige que celui-ci soit travaillé, formalisé:

> Moi, mon rôle était de soutenir les acteurs donc, [Direction, 1990-1992/1994-1996] par exemple, qui arrivait avec ces idées-là de développer des microprogrammes, diplômes, de développer la poupée russe, je trouvais cela génial cette façon de voir. Et mon rôle a été de soutenir ces acteurs-là, et de les inspirer, et de les amener aussi à dire : « Bravo, on répond aux besoins du milieu! » Et ces microprogrammes-là, c'était une façon, peut-être en terme organisationnel, plus facile pour les gens du milieu de suivre ces formations, parce qu'ils voient qu'ils avancent […]. C'est moins décourageant que de dire « Je m'inscris à une maîtrise que je ne finirai jamais parce que je vais me décourager en cours de route ».[…] [M]ais je voulais que les professeurs parlent de ce modèle, modèle de formation des directions d'école centré sur les besoins, répondant aux besoins et puis, je dirais, articulé pour rendre le plus grand service au milieu. Je voulais que les professeurs écrivent là-dessus.
> **Entrevues UdeS, extrait # 23, *Doyen FE*, 1988-1993**

En fait, au cours de cette première phase, la Faculté d'éducation cherche à se développer au plan de la recherche. Cela est très clair dans les objectifs prioritaires adoptés en 1990 où, en plus du travail en formation initiale des maîtres et en perfectionnement des professionnels de l'éducation, l'importance de développer la recherche est soulevée. Pour ce faire, deux voies sont alors priorisées : le développement d'un créneau de recherche particulier, la relation éducation-travail, et le développement d'un programme facultaire de doctorat.

> La Faculté d'éducation peut être fière de ce qu'elle fait en formation initiale et en perfectionnement (1er et 2e cycles). En regard de la recherche, elle doit cependant améliorer sa situation car il lui est impératif de participer au développement des connaissances en éducation.
> À cette fin, la Faculté doit, afin de briser le cercle vicieux: pas de recherche, pas de 3e cycle; pas de 3e cycle, pas de recherche, poser simultanément deux actions. L'une relative aux études de 3e cycle en trouvant le moyen de développer ce cycle d'études, l'autre relative à la recherche en canalisant ses forces dans un créneau très pertinent pour la société actuelle: l'étude de la relation éducation-travai1.
> **Corpus UdeS, extrait # 11, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.28**

> La Faculté d'éducation demeure la seule des facultés ou départements d'éducation du Québec à ne pas avoir de doctorat. Cette situation découle du fait que l'UQAM a étendu son programme de doctorat en sciences de

> l'éducation à l'ensemble des constituantes du réseau de l'Université du Québec. Cet état de fait risque de marginaliser la Faculté d'éducation dans le réseau universitaire québécois, de handicaper son développement en recherche, ses études de 2e cycle, voire même le cheminement de carrière des 80 professeures et professeurs qui la composent. Une intervention énergique s'impose.
> **Corpus UdeS, extrait # 12, *Éléments d'un plan de développement de la FE*, juin 1990, p.37**

Bien que la formation destinée aux DES et autres cadres de l'éducation soit essentiellement professionnelle, et donc, de prime abord, plus ou moins concernée par ces développements, cet objectif prioritaire aura tout de même un impact indirect sur la nature du corps professoral embauché au sein de la Faculté d'éducation et sur la tâche attendue de la part de ce dernier. Par conséquent, les embauches et le cheminement de carrière au sein du Secteur, comme il a été souligné précédemment, s'académise (voir 1.2.4). À cet effet, le doyen de l'époque souligne les défis qu'entraîne à ce moment cette priorité pour le corps professoral du Secteur:

> Pour moi, je faisais le lien avec le doctorat, […] il y avait comme un ton que je voulais qu'ils prennent, c'est-à-dire que vous pouvez publier, vous pouvez écrire à partir de vos convictions, de ces expériences terrain de formation. Vous pouvez écrire là-dessus puis, je dirais, formaliser ces façons de faire, et là, ça va vous aider dans vos promotions, etc. Ce qui fait que j'ai été soutenant et inspirant là-dessus, je voulais les inspirer à ne pas rester au bord de la porte, mais à entrer vraiment dans la demeure où, oui, il faut répondre aux besoins du milieu, à partir de là où sont les gens dans le milieu, mais, en même temps, il faut bâtir des modèles, et il faut les amener à changer de niveau, à concevoir les choses d'une façon très… c'est-à-dire à partir du développement des connaissances, avec cette préoccupation de développer de nouvelles connaissances. Et je pense que les gens me suivaient là-dessus, je trouvais cela un peu difficile, parce que, vous n'êtes pas sans savoir que donner ces formations pratiques dans les milieux, d'une façon très décentralisée, ce sont des fins de semaine d'investissement. Donc, tu arrives pour publier, pour conceptualiser, et tu n'as pas toujours le cœur à le faire.
> **Entrevues UdeS, extrait # 24, *Doyen FE*, 1988-1993**

1.3.3 Des orientations institutionnelles plus académisantes pour les études supérieures

Si l'entrepreneuriat facultaire est plutôt favorable aux développements du Secteur de l'administration scolaire, il en va un peu autrement pour l'entrepreneuriat de l'Université. En effet, l'analyse du document *Choisir et Exceller*, un plan de

développement produit au début de cette première phase, permet de constater que les orientations qui y sont prônées ne favorisent pas le modèle de formation privilégié dans la formation destinée aux DES et autres cadres de l'éducation.

Un premier constat qui se dégage de l'analyse, c'est que les orientations relatives à la formation professionnelle dans le document touchent essentiellement le premier cycle et concernent le développement de l'approche coopérative, élément caractéristique de la formation professionnelle de l'UdeS, mais qui ne touche pas la formation des DES. Certes, le document insiste sur l'importance de la formation en milieu de travail, mais encore une fois, cela touche essentiellement le premier cycle. Aux cycles supérieurs, peu d'éléments du document visent la formation professionnelle ou le perfectionnement. En fait, l'essentiel des orientations relatives aux études de cycles supérieurs porte plutôt sur le développement de la formation à la recherche.

Un deuxième constat se dégage de l'analyse de ce document : *Choisir et exceller* fait de l'UdeS une institution « ancrée » dans la région estrienne (bien qu'elle puisse recevoir des étudiants provenant de tous les coins de la province et d'ailleurs). Or, cette situation n'est pas sans impact sur la formation des DES et des autres cadres de l'éducation qui, au cours de cette première phase, cherche à se développer à l'extérieur de cette région.

1.4 Une tension entre les logiques de professionnalisation et d'académisation

Sur le plan des logiques institutionnelles, le parachèvement de l'universitarisation de la formation destinée au DES qui se vit au cours de cette première phase est marqué par certaines tensions entre la logique de professionnalisation promue dans cette formation et la logique d'académisation que connait à ce moment la Faculté d'éducation et l'Université de Sherbrooke en général. Ainsi, bien que le Décanat appuie le développement de cette formation, il semble que celui-ci se soit heurté à des obstacles provenant des autres départements, comme le relève un directeur du moment :

> Que tu le veuilles ou pas, il y a des gestionnaires qui deviennent des acteurs clés dans des changements, et les deux doyens qui ont joué un rôle important à Sherbrooke ça été [XXX] et [Doyen, 1988-1993] en 1985-1986… […]
> - Donc, à cette époque, la faculté vous appuyait dans cette démarche?
> - Oui…
> - Vous n'avez pas eu de bâtons dans les roues par la faculté…
> - Non, on en a eus des autres départements…
> - Il y avait une différence de position entre le doyen et les profs…
> - Absolument
> - Donc vous avez eu quand même des gens qui ont essayé de s'opposer à votre démarche au sein de la faculté…
> - Il y avait… C'était anti-traditionnel… […] anti-culturel. Dans le sens où une formation universitaire, ça n'a pas une teinte pratique. C'est d'abord un domaine où on donne des connaissances aux gens, puis ce sont les gens qui s'ajustent aux connaissances et non les connaissances qui s'ajustent aux gens. C'était cela le modèle. Et, nous, on arrivait avec une approche complètement folle. On avait recours non pas aux profs des universités, on avait recours à des praticiens, qui avaient suivi une maîtrise avec nous et qui devenaient des ressources intéressantes.
> **Entrevues UdeS, extrait # 25, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

Le doyen de l'époque relativise cependant l'importance de ces tensions, tout en explicitant davantage la nature de ces dernières, et comment celles-ci font avancer à ce moment, à la fois la FPU destinée aux DES et la Faculté de manière générale :

> Je pense que c'était assez bien vu [le développement de PIDEC] dans la Faculté d'éducation. Je ne pense pas que cela ait engendré des tensions dans la Faculté. Évidemment, […][XXX] qui est un sociologue et qui était préoccupé par la recherche plus fondamentale, il voyait un peu ces formations-là et en faisait une certaine critique en disant « Oui, mais ce n'est pas très sérieux… Pour que ce soit plus sérieux, plus universitaire, il faudrait que les gens écrivent, systématisent ces formations, ces expériences-là… » Et [XXX] poussait beaucoup là-dessus. Moi, je trouvais qu'il avait raison de pousser là-dessus. Et moi, je soutenais aussi le développement de la recherche par cette voie-là, tout en soutenant, bien sûr, les acteurs qui étaient au cœur de l'action, dans ces expériences concrètes de formation des directions d'école. Et pour moi, ç'a engendré des dynamiques intéressantes dans la Faculté, qui ont fait évoluer la Faculté.
> **Entrevues UdeS, extrait # 26, *Doyen FE*, 1988-1993**

Il est important toutefois de souligner que cette tension entre la logique de professionnalisation et la logique d'académisation se vit également entre la Faculté d'éducation et la haute direction de l'UdeS, les formations professionnelles de la Faculté,

dont celles destinées aux DES, n'apparaissant pas comme étant suffisamment « scientifiques » aux yeux du rectorat de l'époque :

> Autrement dit, pour le recteur du temps, les dites formations professionnelles centrées sur la réponse aux besoins du milieu, ce n'était pas très « universitaire ». À ses yeux, ce n'était pas très universitaire, alors que moi j'avais la conviction, et elle se confirme à travers les années qui ont suivi, que la formation dite professionnelle, centrée sur les besoins, c'est que… il y a des modèles théoriques qui peuvent être développés et que finalement ça peut être des formations de différents niveaux universitaires, tout aussi de valeur que ce qui est fait que dans le domaine de la formation fondamentale, formation à la recherche.
> **Entrevues UdeS, extrait # 27, *Doyen FE*, 1988-1993**

1.5 Des pressions normatives et d'efficacité

Différentes pressions affectent l'évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES au cours de cette première phase. Pour ce qui est des pressions institutionnelles, ce sont surtout des pressions normatives qui s'exercent, notamment sur le plan de la composition du corps enseignant, du gabarit des activités proposées et des archétypes de formation développés. La formation est également influencée par des pressions culturelles-cognitives plus profondes. En ce qui a trait aux pressions de compétition, si des pressions d'efficacité participent également à la mise en place du *Diplôme de 2^{e} cycle*, les pressions de concurrence, pour leur part, se font peu sentir au cours de cette première phase. Les sections qui suivent viennent appuyer ces constats.

1.5.1 Des stratégies variées devant des pressions essentiellement normatives

Comme souligné, au cours de cette première phase, se sont plus particulièrement des pressions normatives qui affectent l'évolution de la formation destinée aux DES et autres cadres de l'éducation. Ces pressions normatives affectent d'abord et avant tout l'évolution du corps enseignant, comme en témoignent les éléments présentés en 1.2.4.

D'abord, il faut mentionner qu'afin d'avoir un corps enseignant qui puisse répondre aux besoins exprimés par le milieu scolaire, le Secteur a recours à une stratégie de *manipulation*, et plus spécifiquement de *cooptation*, en allant chercher directement dans le milieu des cadres d'expériences pour participer à la formation. Cette stratégie sera utilisée tout au long de la période observée. Cependant, si elle répond aux besoins du milieu, cette

stratégie de *cooptation* cause certaines difficultés. En effet, l'embauche et le maintien de ces ressources professorales « cooptées » se frappent à certaines pressions normatives de la part de l'Université et de la Faculté, ce qui entraîne même le départ d'un professeur, comme souligné précédemment. Devant ces pressions, le Secteur et la Faculté ont également recours à une stratégie de *manipulation*, jouant de l'*influence* du doyen auprès de la haute direction pour maintenir certaines de ces ressources professorales.

> On a refusé des embauches et rendu très difficiles les agrégations et titularisations pour certains professeurs qui avaient une expérience dans le système de la formation des directions d'établissement scolaire. Je me souviens entre autres des promotions qui ont été refusées une année et qu'on a dû revenir l'année suivante, et qu'usant de mon influence à ce moment-là, j'ai pu en sauver quelques-unes.
> **Entrevues UdeS, extrait # 28, *Doyen FE*, 1988-1993**

Mais plus encore, c'est à travers une stratégie de *compromis* et plus particulièrement de *négociation* que le Secteur en arrive à une solution plus pérenne à cet effet, et ce, pour toute la période observée. Ainsi, se négocie à ce moment le *modus operandi* permettant au Secteur d'embaucher des candidats d'expérience provenant du milieu, sous promesse que ces derniers complètent leur doctorat. Autre stratégie de *compromis*, le Secteur cherche à *équilibrer* son corps enseignant, en embauchant des contractuels provenant du milieu.

D'autres pressions normatives se sont également fait sentir au cours de cette période. En effet, la mise en place du *Diplôme de 2^{e} cycle* est facilitée par le fait que l'archétype existait déjà à la Faculté et dans d'autres secteurs de l'Université :

> Depuis plus de 10 ans, l'Université insère, dans ses programmes de maîtrise de type "cours", lorsqu'elle le juge approprié, un programme de diplôme de 30 crédits. Actuellement, nous retrouvons à l'Université des programmes de diplôme intégrés dans les programmes de maîtrise en administration, en droit de la santé, en éducation spécialisée, en enseignement, en gestion et développement des coopératives et en théologie.
> À la Faculté d'éducation, le programme de maîtrise en administration scolaire comprend un module de 15 crédits d'"Introduction à la direction d'une école" mais, contrairement aux programmes de maîtrise en éducation spécialisée et en enseignement de la Faculté, on n'y retrouve pas de diplôme. Compte tenu, toutefois, qu'une bonne partie des effectifs étudiants ou diplômés du module sont désormais intéressés à poursuivre leurs études dans le cadre d'un diplôme, il devient approprié d'ajouter un tel programme à l'intérieur de la maîtrise en administration scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 13, *Dossier afférent au point 4.1 a) de la réunion du Conseil universitaire du 7 décembre 1992*, 7 décembre 1992, n.p.**

Finalement, comme cela est illustré à la section 1.2.3, le Secteur a également parfois recours à une stratégie d'*évitement*, et plus spécifiquement de *dissimulation* pour maintenir son orientation très professionnalisante, et ce, malgré les gabarits attendus pour une formation « universitarisée ».

De manière plus générale, ces pressions normatives témoignent d'une tension plus profonde qui couve à ce moment entre des pressions vécues sur le plan culturel-cognitif, entre les logiques de professionnalisation et d'académisation s'affrontant au sein du Secteur et de la Faculté, comme il a été soulevé à la section 1.4. Or, toutes les stratégies mises en œuvre au plan normatif témoignent, de manière générale, d'une stratégie plus globale de *compromis* et plus spécifiquement d'*équilibre* entre ces logiques institutionnelles que le Secteur et la Faculté tentent de mettre en œuvre pour résoudre en quelque sorte ces tensions.

Rapport-Gratuit.com

Tableau XIII. Pressions et stratégies dans les programmes de FPU destinés aux DES à l'UdeS, 1988-1989 à 1993-1994

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Culturelles-cognitives**	Logiques (académisation vs. professionnalisation)	Faculté/Université	Compromettre (Équilibrer)
	Normatives	Outils (Gabarit des cours (3 crédits))	Université/Faculté	Défier (Dissimuler)
		Outils (Corps enseignant)	Milieu Université et Faculté	Manipuler (Co-opter) Manipuler (Influencer) Compromettre (Négocier) Compromettre (Équilibrer)
		Archétypes (Diplôme de 2e cycle)	Université, Faculté	Acquiescer (Imiter)
	Régulatrices	-	-	-
Compétition	**Concurrence**	-	-	-
	Efficacité	Archétypes (Diplôme de 2e cycle)	Faculté, Université	Acquiescer (Imiter)

1.5.2 Des pressions d'efficacité déterminantes

Au-delà des pressions institutionnelles, la formation des DES et des autres cadres de l'éducation au cours de cette première phase est également marquée par certaines pressions de compétition, et plus particulièrement d'efficacité. En effet, tel qu'il a déjà été soulevé dans la section 1.1.3, le développement du *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire* se fait en grande partie en réponse à des pressions d'efficacité, et ce, afin d'augmenter le taux de diplomation au sein de la *Maîtrise.*

En ce qui a trait aux pressions de concurrence, ces dernières ne semblent pas avoir un impact très important au cours de cette première phase :

> Est-ce qu'à cette époque la concurrence avait…
> - Il n'y en avait pas.
> - Vous ne sentiez pas… ça ne vous poussait pas dans le dos?
> - Pas du tout. J'oserais dire que la problématique c'était de répondre aux demandes qu'on avait!
> **Entrevues UdeS, extrait # 29, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

Conclusion de la phase 1

Le parachèvement de l'universitarisation la formation des DES au cours de cette première phase entraîne des transformations importantes qui ont été décrites dans les sections qui précèdent. Émergent ainsi de nouveaux archétypes de formation professionnalisants et de nouveaux outils pour appuyer cette formation. Poussée par l'entrepreneuriat du Secteur, cette démarche ne se fait pas sans heurts, et ses promoteurs font face à plusieurs pressions normatives provenant à la fois de l'Université et du milieu de l'éducation. Toutefois, cette démarche, qui s'avère perturbatrice sous certains aspects, laisse plusieurs zones d'ombres et d'ambiguïtés, de même que certaines tensions plus ou moins résolues entre les logiques de professionnalisation et d'académisation. Ces éléments se répercuteront dans l'évolution que connaîtra la formation au cours de la deuxième phase où, tout en construisant sur certains acquis de cette première phase, l'entrepreneuriat du Secteur visera à consolider le *continuum* de formation développé.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2. Deuxième phase (1994-1995 à 2000-2001): Consolider dans la continuité, en diversifiant, spécialisant

Cette deuxième phase en est une de consolidation par la diversification et la spécialisation de la FPU destinée aux DES et autres cadres de l'éducation, phénomène déjà présent lors de la première phase. Émergent donc, au cours de cette phase, plusieurs programmes spécifiques qui s'intègrent dorénavant au sein d'un nouveau *Microprogramme d'administration scolaire*, dont la mise en place à ce moment rendra plus flexible le *continuum* de FPU offert aux DES et autres cadres de l'éducation. C'est également au début de cette phase que s'ouvre, non sans certaines difficultés, un nouveau champ de formation, celui de la « gestion de la formation », destiné aux gestionnaires de la formation en milieu non scolaire. Le *Secteur d'administration scolaire* devient donc le *Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation* et le Département d'orientation professionnelle et d'administration scolaire (OPAS) change de nom pour devenir le *Département d'orientation professionnelle et de la gestion de l'éducation et de la formation* (OPGEF). Ces transformations s'accompagnent de l'adoption d'un plan de développement et d'action pour le Secteur, et sont favorisées par la mission et les orientations adoptées par la Faculté de même que par la réflexion stratégique de l'Université intitulée *Paver la voie à l'initiative*, approuvée en 1994. Ces orientations favorables aux initiatives professionnalisantes du Secteur apaiseront certaines des tensions entre les logiques de professionnalisation et d'académisation observées à la première phase.

Tableau XIV. Évolution institutionnelle de FPU destinée aux DES à l'UdeS, 1994-1995 à 2000-2001

Logiques	Archétypes	Outils	Entrepreneuriat
Apaisement des tensions entre les logiques de professionnalisation et d'académisation. Crainte de l'émergence d'une logique de normalisation	Microprogramme d'administration scolaire (création) Diplôme de 2e cycle en gestion de la formation (création) Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (création) Création de spécialisations à l'intérieur des archétypes en place : • Relève (FIDÉÉ FIDÉP) • Directions de centre (PFGC) • Directions d'établissements privés (PIDÉP) Diplôme de 3e cycle en gestion de l'éducation (création)	Ajustements dans les conditions d'admission qui deviennent plus ouvertes Ajustements dans les objectifs de formation qui deviennent plus précis Ajustements de la structure des programmes qui devient plus flexible Nouvelles activités plus professionnalisantes Renouvellement du corps enseignant	Entrepreneuriat pragmatique, dont les actions et les orientations de consolidation sont de plus en plus en lien avec les orientations facultaires et institutionnelles

2.1 Flexibilité et diversité dans un *continuum* intégré

Le mouvement de spécialisation et la diversification qui se vit à l'intérieur du *continuum* de formation mis en place lors de la première phase se font de différentes façons au cours de cette deuxième phase. D'abord, c'est au début de cette phase que se développe un cheminement en gestion de la formation au sein de la *Maîtrise en administration scolaire*, qui devient par le fait même *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation*. C'est aussi au début de cette deuxième phase qu'est développé un programme visant à préparer la relève (FIDÉÉ), c'est-à-dire non pas des DES ou des cadres en fonction, mais plutôt des enseignants qui ont été identifiés par leur commission scolaire en vue de devenir des DES. Les programmes spécifiques à d'autres types de cadres continuent également à se développer avec la mise en place d'un programme pour les gestionnaires de centres de formation (PGCF) et d'un programme pour les directions d'établissement d'enseignement privé (PIDÉP). Finalement c'est également au cours de cette deuxième phase que le continuum de formation s'ouvrira au troisième cycle avec l'implantation d'un diplôme de 3^{e} cycle en gestion de l'éducation, dont la gestation avait été entamée au cours de la première phase.

2.1.1 Création du Microprogramme de 2^{e} cycle d'administration scolaire

Au début de cette deuxième phase, et toujours dans une perspective d'améliorer le taux de diplomation dans le champ, le Secteur de l'administration scolaire développe, en 1995-96, le *Microprogramme de 2^{e} cycle d'administration scolaire*[11], comme l'y autorisent à ce moment les règlements de l'UdeS. Le *Microprogramme* permet aux individus qui ne veulent ou ne peuvent compléter le *Diplôme de 2^{e} cycle* ou la *Maîtrise* de sortir avec une attestation après avoir réussi leur module PIDEC (ou PIDIGECS), et ainsi, de ne pas être comptabilisés comme des abandons aux yeux du ministère de l'Éducation, tout en leur laissant la porte ouverte à la poursuite des études au *Diplôme,* puis à la *Maîtrise*.

---

[11] D'abord intitulé *microprogramme d'introduction à la direction d'une école*, celui-ci change rapidement de nom pour devenir le *microprogramme de 2^{e} cycle d'administration scolaire* (voir CU-96-03-04, 5.3 b) afin de refléter davantage les clientèles diversifiées qui pouvaient se retrouver dans les différents modules (PIDEC, PIDIGECS, etc.) que ce microprogramme sera, à terme, appelé à « subsumer ».

> Le programme de maîtrise en administration scolaire comprend actuellement un module de 15 crédits intitulé: Introduction à la direction d'une école.
> Les personnes autorisées à s'inscrire à ce module sont des directrices ou des directeurs d'école récemment nommés dans leur fonction. Au dernier trimestre d'automne, 75 personnes se sont inscrites à ce module. Celles-ci bénéficient d'un appui financier important pour effectuer leurs études. En effet, le Comité de perfectionnement des directeurs d'établissement d'enseignement (CPD) leur rembourse jusqu'à 80,00 $ par jour les frais de déplacement et de séjour encourus pour leurs activités de formation. De plus, leurs droits de scolarité sont généralement remboursés par leur employeur.
> Au terme de ce module, un nombre important d'étudiantes et d'étudiants ne poursuivent pas leurs études de diplôme ou de maîtrise en administration scolaire, compte tenu que leurs objectifs de formation initiale sont atteints par la réussite de ce module.
> Cette situation entraîne cependant un effet négatif sur les taux de diplomation des programmes de diplôme ou de maîtrise en administration scolaire, car cette clientèle est comptée comme ayant abandonné l'un ou l'autre de ces programmes. Au moment où le ministère de l'Éducation scrute davantage les taux de diplomation des programmes universitaires et où il introduit même ce facteur dans les règles de financement des universités, nous devons corriger la présente situation. Nous pouvons d'ailleurs le faire facilement en utilisant la notion de microprogramme déjà introduite dans le Règlement des études de l'Université.
> **Corpus UdeS, extrait # 14, *Dossier afférent au point 5.3 b de la réunion du Conseil universitaire du 5 février 1996*, 5 février 1996, p.1**

Cette dernière création achèvera en quelque sorte le processus d'universitarisation de la formation professionnelle entamée au milieu des années 80, en complétant le *continuum* de FPU destinée aux DES, ainsi qu'aux autres cadres de l'éducation :

> Ainsi, le microprogramme de 2e cycle d'introduction à la direction d'une école (15 crédits) serait terminal en lui-même. Les étudiantes et les étudiants intéressés à poursuivre leurs études en administration scolaire pourraient par la suite être admis au diplôme et, le cas échéant, à la maîtrise. Les crédits acquis à chacune de ces étapes sont nécessairement versés dans le programme suivant. La maîtrise étant conçue comme un ensemble composé de trois parties de 15 crédits qui s'additionnent d'une étape à l'autre: le microprogramme de 2^{e} cycle d'introduction à la direction d'une école (15 crédits), le diplôme (30 crédits) et le module d'approfondissement, principalement structuré autour de l'essai, qui complète la maîtrise (45 crédits) (01-1).
> **Corpus UdeS, extrait # 15, *Dossier afférent au point 5.3 b de la réunion du Conseil universitaire du 5 février 1996*, 5 février 1996, p.1**

> Alors l'idée nous est venue de faire des programmes courts, et l'Université de Montréal nous a suivis là-dedans aussi. Des programmes courts de 15 crédits. Donc un certain nombre pouvait faire ce 15 crédits et se retirer par la suite, sinon ils passaient à un autre 15 crédits qui les amenait à un autre diplôme et là à la fin pour un bon nombre, ils se disaient « Bon bien là il me reste seulement que 15 crédits, je vais compléter ma maîtrise ». Ça s'est fait autrement dit par escaliers, tout simplement, et dans le cas du secteur de la gestion de l'éducation et de la formation, c'est ce qui s'est appliqué là aussi.
> **Entrevues UdeS, extrait # 30, *Directeur*, 1996-2000**

2.1.2 Une nouvelle porte d'entrée pour préparer la relève…

C'est également au début de cette deuxième phase que s'implante un programme de neuf crédits, le programme de *Formation initiale à la direction des établissements d'éducation* (FIDÉÉ), visant à préparer non pas des DES en fonction, mais plutôt la relève, c'est-à-dire des enseignants identifiés par leur commission scolaire comme des candidats potentiels à la direction d'un établissement.

> Au printemps de 1996, prévoyant un renouvellement important des membres du personnel de direction des établissements scolaires, le Département [sic] GEF a mis en œuvre un nouveau programme de Formation initiale à la direction des établissements d'éducation (FIDÉÉ) lequel vise à préparer, en partenariat avec une ou des commissions scolaires, la relève à la direction des établissements scolaires.
> **Corpus UdeS, extrait # 16, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.3**

Développé d'abord à la demande de certaines directions générales de commissions scolaires de la Montérégie, confrontées à des difficultés envisagées au regard du recrutement massif de nouvelles DES à venir, le programme se diffuse par la suite rapidement à l'échelle du Québec.

> FIDÉÉ […] découle si tu veux de l'écoute d'un besoin exprimé par un certain nombre de DG. En collaboration avec une commission scolaire d'abord, la mise en place d'un tel programme de formation à la préparation à la direction d'école s'est multipliée par la suite rapidement, parce que ça répondait justement à leurs attentes et qu'il y avait un besoin pressant de préparation de la relève dans les commissions scolaires.
> **Entrevues UdeS, extrait # 31, *Directeur*, 1996-2001**

La mise en place du programme est appuyée par des protocoles d'entente avec les commissions scolaires participantes. En contrepartie d'une offre de programme adaptée aux

besoins et aspirations des CS, ces protocoles prévoient un financement de leur part en plus du financement du ministère de l'Éducation, ainsi que d'autres obligations en matière de locaux, d'activités d'enseignement spécifiques, de coordination et de sélection de candidats :

> C'est-à-dire que le cadre était quand même assez bien établi, mais à l'intérieur du cadre tu pouvais avoir différents portraits. Il y avait une obligation pour les commissions scolaires, de fournir un financement pour ce programme-là, en plus du financement que nous avions du ministère. Parce qu'il y avait des dépenses quand même. Il y avait l'obligation aussi de fournir des locaux de formation, parce que nous, on ne pouvait pas commencer à chercher cela. Il y avait l'obligation de s'engager dans des activités, certaines activités d'enseignement pour permettre à leurs étudiants de connaître les pratiques de la commission scolaire, que ce soit relativement au financement, à la gestion des ressources humaines, etc. Des choses qui sont très particulières à la commission scolaire, qui sont organisationnelles. […] Il y avait l'obligation de désigner aussi un interlocuteur pour s'entendre avec le coordonnateur de notre groupe, sur l'organisation vraiment des activités. Elles avaient l'obligation de faire la sélection de leurs candidats, processus auquel on ne participait pas, c'était un choix, parce qu'on ne voulait pas par la suite être piégé vis-à-vis du groupe étudiant : « Ça vous appartient, faites vos processus de sélection! » Et nous, nécessairement, on avait l'obligation de donner le programme qui était en pièce jointe.
> **Entrevues UdeS, extrait # 32, *Directeur*, 1996-2001**

Cependant, comme les personnes admises au programme sont inscrites comme « étudiants libres », les données d'inscriptions n'apparaissent pas dans les données officielles de l'Université. Il est donc difficile d'avoir un aperçu de l'impact du programme sur le plan des inscriptions au Secteur et au Département. Porte d'entrée du *continuum* de formation, les crédits complétés dans le cadre de ce programme de formation initiale sont par la suite transférés dans le *Diplôme de 2^{e} cycle*, si la personne décide de poursuivre sa formation, qu'elle soit devenue une DES ou non.

2.1.3 Nouveau champ, la gestion de la formation

C'est également au début de cette deuxième phase que se développe au sein du Secteur de l'administration scolaire un nouveau champ, celui de la gestion de la formation. Ainsi, en 1995-1996, un *Diplôme de 2^{e} cycle en gestion de la formation* est mis sur pied. Celui-ci vise à préparer non pas des cadres scolaires, mais plutôt des gestionnaires de

formation en milieu non scolaire. Ce diplôme se veut un premier pas vers le développement d'un *continuum* de formation complet dans le champ, comprenant un microprogramme, un diplôme et une maîtrise. D'ailleurs, c'est à ce moment que le Secteur de l'administration scolaire devient le Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation (SGEF).

2.1.4 Mise en place de la Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation.

Le développement du champ de la gestion de la formation est complété par la création, en 1997-1998, d'un nouveau cheminement parallèle au sein même de la *Maîtrise en administration scolaire* qui deviendra, par le fait même, la *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation*. Après certaines tergiversations liées à des conflits avec la Faculté d'administration, qui revendiquait l'exclusivité de ce champ, et suite à un refus de la CREPUQ concernant un projet de programme indépendant, c'est au milieu de cette deuxième phase qu'est mise en place la *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation* qui intègre, dans un seul et même programme, deux voies de formation, c'est-à-dire le *continuum* de formation en gestion de l'éducation, qui comprend les *Microprogramme* et *Diplôme de 2^{e} cycle d'administration scolaire* et la *Maîtrise en gestion de l'éducation*, ainsi que le nouveau *continuum* de gestion de la formation qui comprend le *Diplôme de 2^{e} cycle* et la *Maîtrise en gestion de la formation*. Curieusement, la dénomination *gestion de l'éducation* n'est pas appliquée au *Microprogramme* et au *Diplôme de 2^{e} cycle* en place, qui conservent la dénomination *administration scolaire*.

Comme le montrent les données d'inscriptions illustrées à la Figure 14, le nouveau *Microprogramme d'administration scolaire* canalise à ce moment beaucoup des inscriptions. C'est également le cas, mais dans une moindre mesure, du *Diplôme de 2^{e} cycle*. La *Maîtrise en administration scolaire* et la nouvelle *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation* coexistent jusqu'à la fin de cette deuxième phase. Cette phase est cependant marquée par une baisse des inscriptions à la *Maîtrise*, affectée par la nouvelle répartition de la clientèle au sein du *continuum* (c.-à-d. dans le *Microprogramme* et dans le *Diplôme de 2^{e} cycle*). Les inscriptions en gestion de la formation restent, à ce moment, plutôt marginales par rapport aux inscriptions en administration scolaire et en gestion de l'éducation.

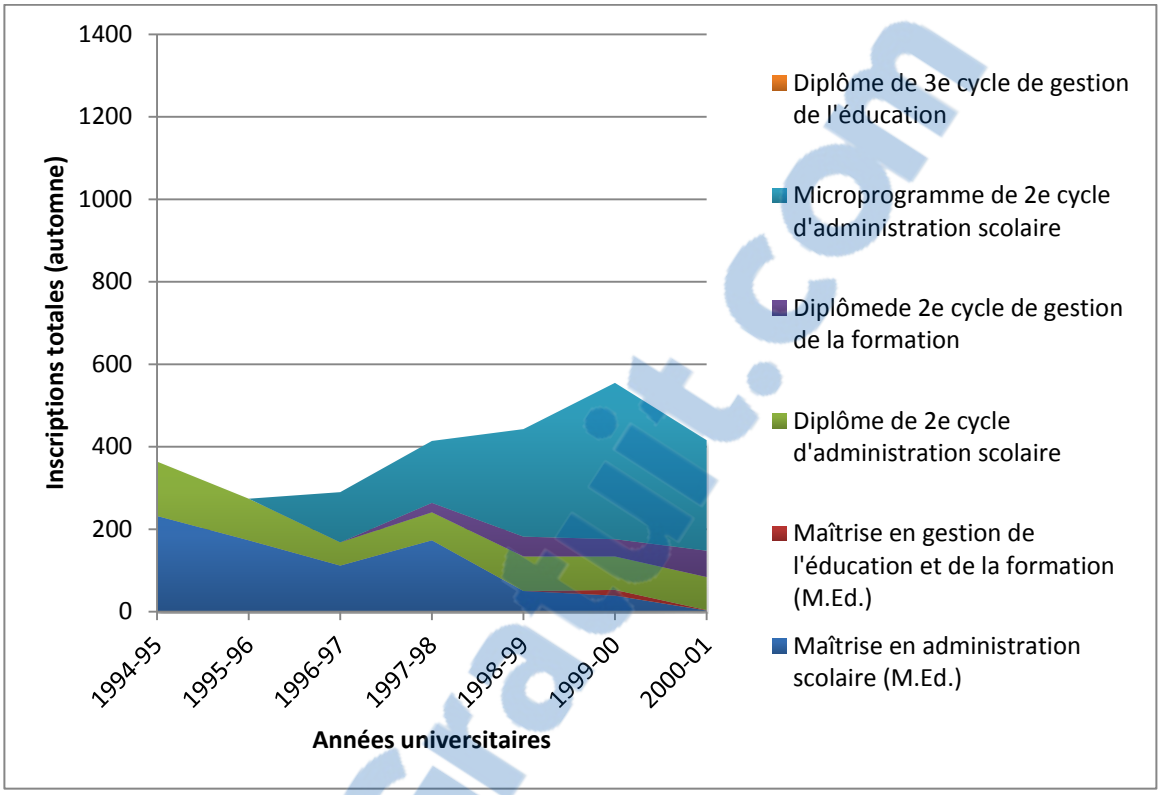

Figure 14. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes en gestion de l'éducation et de la formation, UdeS, données empilées de 1994-1995 à 2000-2001

2.1.5 Nouveaux « programmes » destinés à des cohortes spécifiques de cadres scolaires

À l'instar de certains développements entamés lors de la première phase, cette deuxième phase est marquée par l'émergence de nouveaux « programmes » dédiés à des cohortes spécifiques et développés sur le modèle de PIDEC. C'est ainsi que cette période voit apparaître deux de ces programmes, l'un pour les directions d'établissements privés, PIDÉP (Programme d'introduction à la direction des établissements privés); et l'autre pour les gestionnaires de centre, PFGC (Programme de formation à la gestion d'un centre).

C'est également au début de cette période que disparaissent les « modules ». Tous les programmes « spécifiques » devenant en quelque sorte des variantes du *Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire*.

Rapport-Gratuit.com

2.1.6 Mise en place du *Diplôme de 3e cycle*

Après une longue gestation entamée dès la première phase, c'est à la toute fin de cette deuxième phase qu'apparaît le *Diplôme de 3e cycle en gestion de l'éducation*. Ce programme vient compléter le *continuum* de formation, en offrant une voie professionnelle au 3e cycle, plus adaptée aux besoins des DES et autres cadres de l'éducation, pour qui le doctorat de recherche ne convenait pas.

> Ce nouveau programme de 3e cycle vise à répondre aux besoins d'un nombre grandissant de gestionnaires du milieu scolaire qui ont à faire face à des situations de gestion de plus en plus complexes; ces situations exigent des approches nouvelles ou inédites pour lesquelles on ne connaît pas de modèles déjà prêts et supposent donc une capacité de réflexion et de formalisation de niveau avancé.
> La plupart des gestionnaires de l'éducation et de la formation qui détiennent un diplôme de 2e cycle ont complété une maîtrise professionnelle et ce type de grade leur ouvre difficilement la voie vers des études de 3e cycle; on peut donc parler d'une « voie sans issue » pour ces personnes dont les besoins de formation avancée sont par ailleurs de plus en plus pressants.
> Ce nouveau diplôme veut offrir un chemin à ces personnes qui désirent poursuivre leur formation en « gestion de l'éducation et de la formation » au-delà du second cycle; un chemin toutefois qui tienne compte du caractère professionnel et appliqué tant de leurs acquis antérieurs que de leur projet de formation. Un programme dont la composante réflexive et conceptuelle suppose toutefois des apprentissages qui se situent au-delà de ce qui est typique du 2e cycle.
> **Corpus UdeS, extrait # 17, *Dossier afférent au point 6.3 b de la réunion du Conseil universitaire du 4 décembre 2000*, 4 décembre 2000,p. 1**

2.2 Quelques ajustements dans les outils

Cette diversification et consolidation de la FPU destinée aux DES entraînent également une évolution dans les outils qui appuient la formation. À cet effet, la deuxième phase est marquée par des ajustements dans les objectifs de formation et les conditions d'admission, de même que par des transformations notables dans la structure et, dans une moindre mesure, dans les activités des programmes. Finalement, pour ce qui est du corps enseignant, la croissance importante des inscriptions met encore davantage de pression sur celui-ci, qui voit tout de même son nombre augmenter à ce moment.

2.2.1 Objectifs de formation

Le développement parallèle de programmes de formation en gestion de la formation entraîne des transformations dans les objectifs de la *Maîtrise en administration scolaire* devenue *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation*. En fait, apparaissent à ce moment des objectifs généraux communs aux deux profils de la nouvelle maîtrise (*gestion de l'éducation* et *gestion de la formation*) et des objectifs spécifiques à chacun d'eux. Comme le montrent les éléments présentés au Tableau XXXVIII de l'Annexe 3A, les objectifs communs aux deux profils sont très larges et visent le développement de grandes compétences générales.

En ce qui a trait aux nouveaux objectifs spécifiques du profil *gestion de l'éducation*, qui concerne les DES et autres cadres scolaires, ces derniers, tout en reprenant l'essentiel de ce qui apparaissait auparavant dans la *Maîtrise en administration scolaire* (voir Tableau XXXVII de la même annexe), sont dorénavant plus nombreux, à la fois plus précis et plus en adéquation avec la réalité des clientèles diversifiées de cadres de l'éducation que reçoit le programme.

Le *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire* qui partageait les objectifs de la *Maîtrise en administration scolaire*, partage dorénavant ceux de la *Maîtrise en gestion de l'éducation*. Fait à noter, le *Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire* a ses propres objectifs, ce qui témoigne du statut de « porte d'entrée » du programme. Finalement, les objectifs spécifiques des nombreux programmes destinés aux cohortes particulières (PIDEC, PIDÉÉP, PIDIGECS, PGCF, etc.), ne se retrouvent pas dans les annuaires officiels de l'Université. En fait, ils sont subsumés dans ceux plus généraux du *Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire*.

2.2.2 Conditions d'admission et population visée

À la phase précédente, l'admission aux programmes avait été restreinte aux seules personnes en fonction. Or, au cours de cette deuxième phase, les conditions d'admission sont rouvertes aux candidats qui ne sont pas encore des DES ou des cadres en exercice. Le développement de FIDÉÉ y est pour beaucoup. Cependant, les nouvelles conditions d'admission soulignent que ces individus doivent avoir été « sélectionnés », donnant aux

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

commissions scolaires et aux établissements d'enseignement privé (les employeurs) un rôle discrétionnaire important dans le processus d'admission de ces candidats (voir Tableau XLII de l'Annexe 3B).

D'autres changements dans les conditions d'admission témoignent d'un changement de perspective quant au statut de la *Maîtrise*. En effet, alors qu'auparavant on pouvait être directement admis au sein de la *Maîtrise*, cette possibilité n'existe plus. En effet, il faut dorénavant avoir complété le *Diplôme de 2e cycle* pour être admissible à la *Maîtrise*. Ainsi, la *Maîtrise* est de moins en moins perçue comme un programme en soi, mais plutôt la comme une troisième étape d'approfondissement, voire une quatrième étape si l'on considère FIDÉÉ, dans un continuum étapiste de formation comprenant FIDÉÉ, le *Microprogramme* et le *Diplôme de 2e cycle*.

Qui plus est, au cours de cette deuxième phase, le bassin de population visée continue de s'élargir, allant bien au-delà de l'Estrie et de la Montérégie. L'originalité de la formule professionnalisante privilégiée, comme celle d'autres programmes de formation continue de la Faculté d'éducation de l'UdeS, facilite cette réalité:

> Installée en Estrie, notre Faculté poursuivra son travail avec les partenaires régionaux. Cependant, tout au long de son développement, l'originalité de ses programmes et de ses pratiques pédagogiques l'a amenée à répondre à des demandes de formation de clientèles sur tout le territoire québécois. Cette pratique l'a conduit à développer des partenariats avec différentes institutions et différents groupes. Nous entendons renforcer ces partenariats et, dans la mesure de nos moyens, poursuivre et développer notre présence nationale.
> **Corpus UdeS, extrait # 18, *Notre mission. Orientations stratégiques*, s.d., n.p.**

2.2.3 Structure des programmes et activités

Au cours de cette deuxième phase, une analyse des annuaires permet de constater que deux changements affectent la structure du programme de *Maîtrise* (voir Tableau XLV de l'Annexe 3C). Ainsi, encore une fois, il y a une réduction du nombre d'activités obligatoires. Celles-ci passent de 30 à 21 crédits. Une part importante de cette réduction est liée au fait que l'essai passe du statut obligatoire à celui de cours « à option ». Or, en lieu et

place de l'essai, les étudiants peuvent dorénavant compléter deux autres cours de 3 crédits, un cours de projet de formation et un rapport d'intégration.

Autre élément important, c'est au cours de cette deuxième phase que les « modules » de formation disparaissent. En effet, avec la création du *Microprogramme de 2e cycle*, le continuum de formation passe d'une logique *module-diplôme-maîtrise*, à une logique *microprogramme-diplôme-maîtrise*, avec la distinction que le *Microprogramme*, au contraire des anciens modules, peut être un programme terminal. La disparition des modules entraîne également un changement dans la structure du *Diplôme de 2e cycle*. En effet, alors que le *Diplôme* était auparavant composé de deux modules, celui-ci est dorénavant composé des 15 crédits du *Microprogramme* auxquels s'ajoutent deux cours issus du bloc des cours obligatoires de la *Maîtrise* (ADS824 et ADS828) et de 9 crédits de cours tirés du bloc des cours « à option ».

Sur le plan des activités, l'analyse a permis de détecter quelques transformations (voir encore Tableau XLV de l'Annexe 3C). De manière générale, il y a recentrement autour d'un noyau d'activités du Secteur, et émergence de nouvelles activités plus près de la pratique professionnelle. Ce faisant, certaines activités plus académisantes (Essai, méthodes de recherche), ou provenant d'autres départements (Gestion des ressources humaines), sont reléguées à un statut optionnel.

Ainsi, comme mentionné précédemment, les étudiants de la *Maîtrise* ne sont plus obligés de passer par la rédaction d'un essai. En effet, en lieu et place de l'essai, les étudiants peuvent compléter deux nouvelles activités, un projet de formation (GEF801) et un rapport d'intégration (GEF802). La première permet à l'étudiant d'approfondir ses connaissances dans un domaine particulier associé à sa pratique professionnelle, la seconde est une démarche réflexive sur les apprentissages faits tout au long du parcours de la *Maîtrise*.

> GEF 801 Projet de formation
> Objectif : acquérir des connaissances dans un domaine particulier de la gestion de l'éducation ou de la formation. Contenu : le contenu est défini à partir de besoins spécifiques liés à la pratique professionnelle
> GEF 802 Rapport d'intégration
> Objectif : être capable d'exprimer par écrit une réflexion articulée sur la formation et les apprentissages (savoirs ou connaissances, savoir-faire ou

> habiletés et savoir-être ou attitudes) réalisés au cours de son programme de maîtrise. Contenu : présentation d'un rapport dans lequel on retrouve à la fois une analyse, une synthèse et une classification des principaux éléments acquis au cours de sa formation, ainsi qu'une description de l'évolution personnelle et professionnelle réalisée au cours de son programme.
> **Corpus UdeS, extrait # 19, *Annuaire 2000-2001*, mai 2000, p. 3/60-61**

Cependant, les étudiants peuvent toujours compléter l'essai « classique » qui, bien qu'il change de sigle (ROP800 devient GEF801), garde essentiellement le même descriptif.

Apparaissent également au cours de cette période une nouvelle série d'activités génériques d'un crédit (ADS 830 à 832) intitulées « *Atelier de gestion* ». Ces activités visent à permettre aux étudiants de réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique professionnelle :

> Atelier de gestion I à V
> Objectif : à la suite d'une activité de formation, permettre le transfert des apprentissages dans la pratique de la gestion en milieu scolaire. Contenu : étude d'une [sic] problème précis de gestion en milieu scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 20, *Annuaire 2000-2001*, mai 2000, p.36**

Finalement, il y a déplacement de certaines activités de formation. Ainsi, les cours ADS824 *Aspects humains II* et ADS828 *Gestion des activités éducatives II* sont replacés dans le bloc des activités obligatoires. Ce faisant, d'autres activités sont reléguées dans le bloc des activités dites « à options ». C'est le cas des cours ADS825 *Gestion du matériel et des finances*, PED803 *Méthodes de recherche* et GPE 800 *Gestion des ressources humaines.*

2.2.4 Un renouvellement nécessaire au sein du corps enseignant

Au début de cette deuxième phase, le corps enseignant est perçu comme étant un élément essentiel à protéger et à préserver afin de maintenir la qualité et l'intérêt du modèle de formation développé. Or, cette deuxième phase est marquée par le vieillissement de ce dernier. Par conséquent, une des préoccupations premières du moment est de voir au renouvellement du corps enseignant.

> De l'analyse de l'environnement interne du Secteur, il ressort que sa culture pédagogique, ses acquis et ses ressources professorales actuelles sont des atouts importants qu'il faut préserver. Toutefois, ses ressources professorales

> sont insuffisantes. De plus, ces ressources avancent rapidement en âge (la moyenne est de plus de cinquante-quatre ans) au point où deux d'entre elles arrivent à la préretraite ou à la retraite. La préparation de la relève des ressources actuelles devra être prioritaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 21, *Plan de développement et Plan d'action SGEF*, juin 1996, p.19**

À cet effet, la difficulté de trouver des candidatures qui répondent à la fois aux exigences universitaires et aux besoins des programmes de formation et des personnes inscrites, déjà présente à la phase précédente, demeure entière.

> Cependant, il ne sera pas facile dans notre Secteur d'embaucher des ressources professorales qui sauront répondre à la fois aux attentes de l'Université, soit être jeune et détenir un doctorat, et aux besoins de notre clientèle, soit posséder une expérience administrative suffisante pour rendre leur enseignement crédible et collé aux réalités du milieu professionnel. Sans compter que le cheminement de carrière universitaire peut être problématique pour une ressource vivant dans un milieu où la recherche devient de plus en plus omniprésente, au point de trop écarter la reconnaissance de la compétence en enseignement. **Corpus UdeS, extrait # 22, *Plan de développement et Plan d'action SGEF*, 1996, p.19**

Le Décanat est cependant conscient de l'importance pour le Secteur de pouvoir compter sur un corps enseignant composé d'individus ayant une bonne expérience de cadre, quitte à les envoyer compléter un doctorat, pratique déjà mise en œuvre à la phase précédente.

> On avait toute une série d'obligations pour l'embauche de profs… Il fallait qu'ils aient 5 ans d'expérience comme directeurs d'école… Donc, on avait des gens qui avait une expérience terrain, minimalement une maîtrise, et on les envoyait faire un doctorat, autant que possible un doctorat, mais s'ils en avaient pas, on préférait quelqu'un avec une maîtrise avec 5 ans d'expérience, à un docteur qui n'avait pas une minute d'expérience.
> **Entrevues UdeS, extrait # 33, *Doyen FE*, 1993-2001**

Ainsi, la stratégie d'embaucher des candidats d'expérience sous condition que ceux-ci complètent leur doctorat se généralise. Celle-ci règle certaines des tensions qui ont été vécues à la phase antérieure, comme le souligne le directeur de l'époque :

> Dans le corps professoral, il y a eu effectivement des ressources qui ont été embauchées sans le doctorat mais avec la condition de compléter le programme de doctorat dans une période déterminée, ce qui a été le cas pour [XXX1], qui était une ancienne directrice d'école qui avait sa maîtrise et qui

> a fait son doctorat. Ç'a été le cas pour [XXX2] qui a été embauché au département à condition de compléter son doctorat, ce qu'il a fait et qui est responsable du volet gestion de la formation. Après avoir quitté, je sais qu'il y a d'autres ressources qui ont été embauchées sans leur doctorat mais avec l'obligation de compléter…
> - Mais est-ce que ça représentait un casse-tête pour vous cette tension là des exigences universitaires d'embauche que sont le doctorat, la recherche? Est-ce que ç'a représenté des obstacles lors de la période où vous étiez dans le développement de ces programmes?
> - Pour l'embauche, je n'ai pas eu, moi, à vivre cette contrainte-là, parce que les embauches se sont faites avec des conditions.[…]Le doyen acceptait cela, mais avec des obligations et la personne acceptait aussi. Dans la période précédente, autrement dit entre 1974 et 1994, [Direction 1990-1992/1994-96] a peut-être été à même de te faire part de contraintes.
> **Entrevues UdeS, extrait # 34, *Directeur*, 1996-2001**

2.3 Un entrepreneuriat pragmatique de consolidation

Au cours de cette deuxième phase, le Secteur cherche à consolider la formation destinée aux DES et aux autres cadres scolaires. Cette consolidation passe d'abord par l'adoption d'un plan de développement et d'action clair, la mise en place de nouveaux programmes et l'établissement de nouveaux partenariats afin de permettre de mieux financer ces derniers et sortir le Secteur des difficultés financières dans lesquelles il se trouve. L'arrivée d'un nouveau directeur et l'appui renouvelé du Décanat facilite ces développements, tout en maintenant une continuité avec les acquis antérieurs. Des frictions apparaissent cependant entre les entrepreneurs, ce qui mène au départ de l'ancienne direction.

2.3.1 Au Secteur et au Département, consolider dans la continuité

L'entrepreneuriat au sein du Secteur est marqué par le retour en 1994 d'un professeur qui depuis plusieurs années occupait un poste dans la haute administration de l'Université. D'abord responsable du Secteur, puis directeur du Département, cette personne amène le Secteur à se doter d'un nouveau plan de développement et d'action, dont les principales orientations visent à consolider la formation, tout en conservant l'approche originale intégrée à la phase précédente. Ainsi, le document souligne les éléments essentiels que le Secteur se doit de conserver :

> [L]e Secteur réaffirme sa volonté de demeurer un lieu ouvert sur le monde du travail, centré sur la pratique professionnelle et privilégiant l'utilisation et l'intégration de cette pratique professionnelle dans les activités d'enseignement et d'apprentissage de façon à favoriser le transfert des connaissances et le développement d'habiletés. Le Secteur entend aussi demeurer un lieu qui favorise un échange constant entre les étudiantes et les étudiants, lesquels continueront à être regroupés en groupes stables pour favoriser leurs apprentissages et la poursuite de leurs études. Cette façon de faire permet aussi la construction de réseaux interpersonnels très utiles sur le plan professionnel. Ces réseaux se maintiennent même plusieurs années après la fin des études.
> **Corpus UdeS, extrait # 23, *Plan de développement et Plan d'action SGEF*, 1996, p.20**

Le document souligne également l'importance d'étendre les horizons :

> Le Secteur entend aussi continuer à étendre sa mission en formation professionnelle des cadres scolaires et des gestionnaires de la formation à l'échelle du Québec, à favoriser un resserrement des liens entre le monde de l'éducation et le milieu de la formation en entreprise, à rester à l'écoute des besoins qui pourraient lui être exprimés par sa clientèle actuelle ou potentielle et, si possible, à anticiper ces besoins, sinon les susciter en proposant de nouvelles initiatives de formation et en accueillant les demandes de nouvelles clientèles.
> **Corpus UdeS, extrait # 24, *Plan de développement et Plan d'action SGEF*, 1996, p.20**

L'entrepreneuriat de cette nouvelle direction vise également à sortir le Secteur de sa marginalité au sein de la Faculté et de l'Université, et plus encore, d'une situation financière précaire.

> Quand [Direction 1996-2001] est arrivé là, on avait à vivre une récession importante au plan monétaire. Il a été très utile pour trouver les moyens par lesquels on a pu être capable de satisfaire les exigences financières de l'université. C'est lui qui est arrivé avec l'histoire qu'il fallait diplômer les gens. Pourquoi? Parce que, lui, le savait. Moi, ça me passait dix pieds par-dessus la tête.
> **Entrevues UdeS, extrait # 35, *Directeur*, 1990-1992/1994-96**

> Et je dirais que quand [Direction 1996-2001] est arrivé, il a formalisé davantage et a donné une plus grande force, et ç'a fait l'affaire, je dirais, du doyen et du recteur. Là je dirais que le doyen et le recteur ont commencé à nous regarder, à considérer qu'on était… De toute façon à voir le nombre d'étudiants qui grimpait de façon magistrale, ils se demandaient… […] C'est [Direction 1996-2001] qui nous a vraiment comme replacé dans l'Université,

> d'une certaine façon… Je dirais qu'avant le Département était un peu comme en marge… Et on était assez content de cela. C'est-à-dire que, moi, je questionnais des fois, mais, globalement, on était plutôt content de cela. On avait énormément d'initiative, personne ne nous empêchait, sauf au moment où XXX n'a pas été embauché, c'était un geste universitaire…
> **Entrevues UdeS, extrait # 36, *Professeure et coordonnatrice*, 1993-2001**

> Par rapport à la Faculté, il a fait accepter des choses… Il a rendu acceptable des choses qui apparaissaient comme absolument non acceptables par la Faculté, il les a comme articulées pour qu'elles le deviennent… […] Il rendait plus officiellement universitaire ce que l'on faisait, tout en préservant leur caractère… Mais ça c'est peut-être parce que j'étais un peu entre les deux, parce que je comprenais les besoins de l'Université, ayant été DG. Je comprenais qu'il fallait bien à un moment donné… bon… sans être nécessairement bureaucratique, répondre à certaines normes minimales, en tous cas de leur point de vue. Alors je comprenais, puis en même temps, cela ne nous empêchait pas de nous développer… On a développé en gestion de la formation à ce moment-là, qui répondait à d'autres types de besoins. On a répondu aussi aux cadres de commissions scolaires, on a répondu vraiment à d'autres besoins, sans nous empêcher.
> **Entrevues UdeS, extrait # 37, *Professeure et coordonnatrice*, 1993-2001**

L'entrepreneuriat de la nouvelle direction entraîne des transformations au sein de la formation, comme en témoignent les sections qui précèdent. Or, certaines de ces transformations génèrent des désaccords au sein de l'équipe, notamment en ce qui concerne la place de la recherche dans la *Maîtrise*.

> Parce que, ce qui s'est passé, et [Direction 1996-2001] là-dedans a été un artisan, c'est là qu'on s'est opposé lui et moi sur deux questions, ça et compléter la maîtrise sans avoir fait de recherche, ça moi je n'étais pas capable… Quelqu'un qui finit une maîtrise, il faut qu'il ait une formation structurante dans sa façon de gérer… Et une démarche de recherche pour moi c'est essentiel, mais on était deux à vouloir cela, il y avait [XXX] et moi dans le département, les autres ne voulaient rien savoir de cela… C'était non, il faut qu'ils finissent parce qu'on est financé avec le nombre de personnes qui… En tout cas, tout cela a fait que, moi, je me suis comme désintéressé.
> **Entrevues UdeS, extrait # 38, *Directeur*, 1990-1992/1994-96**

Le rapprochement du Secteur avec les commissions scolaires, notamment avec le développement de FIDÉÉ, où le programme est perçu comme étant de plus en plus moulé non plus sur les besoins des individus mais davantage sur ceux des employeurs, déplaît

également à certains. Cette situation mène même au départ de l'ancien directeur du Département, un des principaux géniteurs de l'approche développée au Secteur :

> Et par la suite sont arrivés les commissions scolaires, certaines commissions scolaires avec… « On aimerait cela que vous veniez former les gens qu'on a choisi pour devenir directeurs d'école ». Là, j'ai vraiment décroché… Pourquoi? Parce que je me disais « Heille, à l'heure actuelle on travaille pour les commissions scolaires, voyons donc! Ç'a aucune allure cette affaire-là! »[…] Ce sont devenus des gens qui non seulement choisissaient, mais arrivait un bonhomme comme [Direction, 1996-2001] qui n'avait aucune expérience, et là ils influençaient beaucoup plus facilement… Et là on s'est mis à bâtir un programme tout fait… Ç'a été un peu l'histoire par après… Mais là, il y a eu une scission, il y a eu un virage et t'as eu…
> - Est-ce que votre départ était lié à ce virage-là?
> - Oui.
> **Entrevues UdeS, extrait # 39, *Directeur*, 1990-1992/1994-1996**

2.3.2 À la Faculté, appuyer, accompagner

Au cours de cette deuxième phase, comme au cours de la première, le Secteur bénéficie d'un entrepreneuriat facultaire favorable aux développements entrepris, comme le souligne le directeur de l'époque :

> Mais de 1994 à 2000, pour la période où j'ai été présent, je n'ai pas eu d'entrave de la part de la Faculté, au contraire, avec le doyen qui était en place, [Doyen, 1993-2001], j'ai eu plutôt un appui de sa part dans plusieurs développements, que ce soit gestion de la formation, entre autres ça s'est fait sous, et [Doyen, 1993-2001] a été très utile, moi je n'ai pas eu d'entraves de la part de la direction de la Faculté, ni de la Faculté, tout en sachant que, nécessairement, on occupait un créneau particulier, une niche particulière, que des gens dans la Faculté pouvaient considérer comme étant moins « universitaire », parce que non orientée par la recherche. Mais malheureusement, ils n'ont pas compris qu'il y avait des choses différentes, c'est tout, moi je ne me suis jamais…
> - Mais ça n'a jamais fait en sorte que vos développements soient bloqués?
> - Non, non, non, FIDÉÉ ça s'est développé quand même durant cette période-là… Gestion de la formation également…
> **Entrevues UdeS, extrait # 40, *Directeur*, 1996-2001**

Ainsi, dans *Mission et orientations stratégiques de la FE*, un document de 1995, se trouve une orientation particulière sur l'importance du développement de partenariats, avec une insistance plus forte, cette fois-ci, sur le fait de développer une présence « nationale ». Ces éléments sont un appui important pour le développement des programmes destinés aux

Rapport Gratuit.com

DES et autres cadres de l'éducation, qui s'étendent à l'échelle de la province grâce à des partenariats avec des commissions scolaires et des associations professionnelles:

> La Faculté d'éducation poursuivra, dans le cadre de ses activités, le développement de relations interdépartementales et interfacultaires, de même que le renforcement et le développement de partenariats avec les milieux de formation universitaire à caractère professionnel ainsi qu'avec différents milieux de pratiques professionnelles. Ce développement sera poursuivi tant sur la scène locale que régionale, nationale et internationale.
> **Corpus UdeS, extrait # 25, *Notre Mission. Orientations stratégiques*, 1995, n.p.**

Au-delà de cet appui, le Décanat est conscient du caractère spécifique du modèle de formation des DES et des autres cadres de l'éducation développé par le Secteur, des coûts inhérents à ce modèle et des tensions qu'il engendre au sein même de la Faculté. Or, malgré ces éléments et une situation de crise financière, le décanat continue de protéger ces développements au cours de cette deuxième phase:

> Oui, on a eu à gérer beaucoup de tensions et on a eu à protéger, comme équipe, pas juste moi, comme équipe, ce secteur-là d'agressions de la part des autres. Étant donné que la formation se donnait dans les milieux de travail, qu'ils étaient beaucoup sur la route, beaucoup à l'extérieur, pas très présents sur le campus, les gens de formation initiale évidemment se demandaient ce qu'ils faisaient. Étant donné les formules utilisées, qui étaient des fins de semaines, qui parfois se passaient, parce qu'ils faisaient aussi la formation des directeurs généraux, donc dans des milieux comme des hôtels, avec des invités, ils n'enseignaient pas. […] Évidemment, il y a des gens de formation initiale, qui donnent leur cours aux trois heures, chaque semaine, à des étudiants captifs, qui ne comprenaient pas toujours ces modèles, et n'approuvaient pas nécessairement ces éléments. Oui, il y avait des tensions… Entre formation initiale et formation continue, et il y avait des tensions financières, parce que c'étaient des programmes, avant l'obligation, qui étaient couteux, qui étaient plus des programmes de niche, que des programmes à grand déploiement.
> **Entrevues UdeS, extrait # 41, *Doyen FE*, 1993-2001**

> Notre Faculté ne pourra poursuivre son développement que si chacune des personnes comprend le sens de l'organisation facultaire et que si une complicité intellectuelle s'établit entre les unités pour soutenir le développement de l'ensemble. Particulièrement en période de crise financière, nous ne pouvons nous permettre de tout niveler à partir d'une seule vision comptable des choses. Si les questions financières demeurent importantes, elles ne sont pas porteuses de sens. Elles ne doivent être

> considérées que dans le cadre de leur fonction de soutien au développement de nos stratégies au regard de notre mission.
> **Corpus UdeS, extrait # 26, *Notre Mission. Orientations stratégiques*, 1995, n.p.**

2.3.3 Des orientations plus favorables aux développements du Secteur

Au début de cette deuxième phase, une nouvelle planification stratégique est adoptée par l'Université. Intitulée *Paver la voie à l'initiative*, celle-ci fait de la formation professionnelle de deuxième cycle et de la formation continue un élément crucial pour le développement de l'Université. En effet, comme le montre l'extrait suivant, cet élément devient un des principaux « champs d'action » de l'Université, et les « lignes d'actions » prévues dans la planification concordent avec plusieurs des démarches entreprises par le Secteur et la Faculté pour la FPU destinée aux DES et aux autres cadres de l'éducation:

> Champ d'action 2 : La formation professionnelle de deuxième cycle et la formation continue
> Grande ligne d'action:
> Offrir à l'étudiante et à l'étudiant un éventail de programmes et d'activités de formation ou de perfectionnement accessibles et adaptés aux besoins d'un monde en évolution.
> Notamment:
> - élargir l'éventail des offres de formation par la diversité des contenus et des formules pédagogiques;
> - favoriser des approches multidisciplinaires, multifacultaires et multi-universitaires dans la formation professionnelle de deuxième cycle et dans la formation continue;
> - favoriser la mise en place d'encadrements pédagogiques susceptibles d'augmenter la qualité de la formation et la persévérance des étudiantes et des étudiants;
> - augmenter l'accessibilité aux activités de formation par la proximité géographique et la souplesse des horaires;
> - intensifier et diversifier les modes de réponse de l'Université aux besoins exprimés par les personnes, les groupes ou les organisations à propos de leur pratique dans leurs milieux respectifs;
> - solliciter une contribution accrue de partenaires non universitaires à la formation professionnelle et la formation continue;
> - valoriser la recherche effectuée dans le cadre de la formation professionnelle en vue de favoriser l'émergence de programmes professionnels de troisième cycle.
> **Corpus UdeS, extrait # 27, *Paver la voie à l'initiative*, 1994, p.22**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Qui plus est, entre *Choisir et exceller* et *Paver la voie à l'initiative*, il y a un changement important quant au caractère « régional » de l'offre de formation de l'UdeS. En effet, alors que *Choisir et exceller* faisait de l'UdeS une organisation « ancrée » dans la région estrienne (bien qu'elle puisse recevoir des étudiants provenant de tous les coins de la province et d'ailleurs), *Paver la voie à l'initiative* libère en quelque sorte l'Université de ce carcan régionaliste. Cette situation n'est pas sans impact sur la formation des DES et des autres cadres de l'éducation qui, au cours de cette deuxième phase, se développe en vue de répondre aux besoins de formation de ces derniers à l'échelle du Québec. D'ailleurs, cette adéquation entre les orientations universitaires et celles du Secteur est explicitement mentionnée dans le plan de développement et d'action adopté au début de cette phase :

> Ces grandes orientations de l'Université rejoignent très largement des valeurs et des pratiques déjà bien implantées dans le Secteur. En effet, le Secteur constitue un lieu où les étudiantes et les étudiants participent étroitement à leur formation, où nous sommes un moteur d'innovation avec des projets originaux comme celui de la gestion de la formation et celui du diplôme de troisième cycle, où nous nous préoccupons de la formation pratique et où nous favorisons, en partenariat, le développement régional, national et international.
>
> Parmi ses lignes d'action, où l'Université veut laisser place à l'initiative, plutôt qu'à la programmation, nous retrouvons notamment les suivantes: accentuer la formation professionnelle de deuxième cycle et la formation continue en offrant un éventail de programmes et d'activités de formation ou de perfectionnement accessibles et adaptés aux besoins d'un monde en évolution; poursuivre le développement de services universitaires en Montérégie; s'adapter aux besoins de l'étudiante et de l'étudiant et leur fournir un service de haute qualité; faciliter la coopération interfacultaire et la mise sur pied de projets multifacultaires; assurer la visibilité et la présence de l'Université au Québec et dans le monde, auprès de ses bassins de recrutement et d'embauche et auprès de tous ses partenaires actuels et potentiels; promouvoir une vision de la tâche professorale qui s'inscrit dans une perspective globale de formation et dans un souci d'équité, de transparence et de souplesse.
>
> Ici encore, nos pratiques et nos initiatives s'inscrivent entièrement dans ces lignes d'action de l'Université. En effet, il nous suffit de mentionner, notamment, nos actions en gestion de la formation, nos enseignements en Montérégie, la souplesse de nos programmes pour répondre aux besoins des clientèles et notre visibilité au Québec et sur le plan internationale [sic].
>
> **Corpus UdeS, extrait # 28, *Plan de développement et plan d'action du SGEF*, 1996, p.13**

2.4 Diminution des tensions professionnalisation-académisation

Au cours de la première phase, il a été souligné que certaines tensions existaient entre une logique de professionnalisation et une logique d'académisation prônée par la Faculté d'éducation et l'Université. Or, au cours de cette deuxième phase, ces tensions sont en voie de résorption, en grande partie parce que la Faculté met de plus en plus l'accent sur les formations professionnelles. Questionné, le directeur souligne à ce propos :

> Moi de 1994 à 2000, je n'ai rien à reprocher à la direction de la faculté, au contraire, je m'en suis fait un allié, mais ça repose toujours sur les personnes… Alors comme la communication était très bonne avec [Doyen, 1993-2001], les choses se sont bien déroulées… Je n'ai pas eu d'entrave et même que [Doyen, 1993-2001] nous a soutenu pour la gestion de la formation, qui était un champ nouveau, moi je n'ai pas eu ces contraintes-là… Probablement que d'autres ont vécu des contraintes, mais moi…
> **Entrevues UdeS, extrait # 42, *Directeur*, 1996-2001**

Le doyen souligne également ce « virage professionnel » de la Faculté :

> Dès l'entrée en fonction on a été confronté à certains défis, entre autres les compressions budgétaires qui nous ont amenés à bien définir l'action de la Faculté, et avec l'équipe de direction on avait publié un document qui disait que… dont le titre était *La Faculté d'éducation au service de la formation des professionnels de l'intervention éducative*… Donc ça définissait le rôle premier de la Faculté d'éducation comme un rôle de formation dans le domaine de la formation des professionnels de l'intervention, et ce rôle se déclinait évidemment par deux stratégies, l'enseignement et la recherche. Mais c'était notre première mission fondamentale, qu'on avait déterminée…
> **Entrevues UdeS, extrait # 43, *Doyen FE*, 1993-2001**

Cette réalité se trouve clairement inscrite dans la mission et les orientations stratégiques de la Faculté, tels qu'ils apparaissent en 1995 :

> Le caractère professionnel de la Faculté d'éducation n'a pas à être démontré. Depuis plus de quarante ans, elle s'est spécialisée dans la formation initiale et continue de professionnelles et de professionnels de l'éducation (enseignantes et enseignants, cadres scolaires, psychoéducatrices et psychoéducateurs, professionnelles et professionnels de l'orientation). Ce caractère professionnel, nous le partageons avec les autres facultés et départements d'éducation du Québec. Ce qui nous caractérise, c'est l'affirmation claire et non ambiguë que nous faisons de cette dimension ainsi que notre ouverture à différents milieux de pratique professionnelle. À aucun moment de son histoire, la Faculté d'éducation ne s'est limitée qu'à la seule formation pédagogique et didactique des éducatrices et des éducateurs

> œuvrant en milieu scolaire. Nous entendons continuer d'offrir notre expertise dans les domaines de l'éducation et de la formation à tous les milieux où l'intervention éducative est utilisée dans les secteurs d'activités économique, social, culturel et scolaire. L'orientation que nous proposons ici suppose également que nos pratiques et nos programmes soient originaux. Ce qui se fait partout au Québec, particulièrement en période de crise économique, ne pourra survivre longtemps ici. Nous nous devons de nous distinguer par des programmes et des pratiques dont la qualité universitaire est démontrable et démontrée à l'intérieur de modèles explicites.
> **Corpus UdeS, extrait # 29, *Mission et orientations stratégiques de la FE*, 1995, n.p.**

Si certaines tensions entre les logiques de professionnalisation et d'académisation s'apaisent grâce à l'adoption d'orientations institutionnelles favorables aux développements du Secteur, d'autres tensions sur le plan des logiques institutionnelles émergent à ce moment. En effet, traditionnellement centrée sur les besoins des individus, cette deuxième phase voit plutôt naître des démarches qui vont coller la formation moins sur les besoins des individus et davantage sur ceux des organisations qui les embauchent. La création de FIDÉÉ est un exemple de cette réalité, où l'apport des commissions scolaires est très fort. Autre élément, cette deuxième phase voit l'abandon des exigences de formation à la recherche dans le cadre de la *Maîtrise.* Ces changements ne sont pas sans créer certaines tensions. Ces tensions témoignent de craintes chez certains individus de voir la formation s'éloigner d'une logique de professionnalisation pour embrasser davantage une logique de « normalisation », où le profil de la personne à former est de plus en plus déterminé par l'employeur. Ces tensions entraînent même, comme souligné précédemment, le départ de certaines personnes.

2.5 Encore une fois, des pressions normatives et d'efficacité

Comme ce fut le cas à la première phase, ce sont encore ici les pressions normatives qui affectent davantage l'évolution de la FPU destinée aux DES et autres cadres de l'éducation au cours de cette deuxième phase, et, encore une fois, elles s'exercent principalement à l'égard du corps enseignant et des archétypes de formation. En ce qui a trait aux pressions de compétition, ce sont davantage des pressions d'efficacité qui se font sentir, notamment lors de l'implantation du *Microprogramme*, bien qu'émerge à ce moment une prise de conscience quant à l'existence de pressions de concurrence.

2.5.1 À pressions similaires, stratégies similaires…

Des pressions normatives affectent toujours l'évolution du corps enseignant et des archétypes de formation. Le Secteur répond à ces pressions de manière similaire à la première phase. Sur le plan culturel-cognitif, plusieurs transformations implantées à ce moment témoignent de la stratégie de compromis que cherche à mettre en place le Secteur pour équilibrer les différentes logiques institutionnelles qui traversent le champ à ce moment, au profit toutefois de la logique de professionnalisation qu'il privilégie.

Ainsi, en ce qui a trait au corps enseignant, cette deuxième phase, comme celle qui la précède, est marquée par des pressions normatives provenant à la fois du milieu universitaire et du milieu scolaire. À cet effet, ce sont les mêmes stratégies qui sont mises en œuvre. La stratégie de *manipulation* et plus particulièrement de *cooptation* et d'*influence* est maintenue vis-à-vis des pressions du milieu :

> Donc notre corps professoral avait une expertise et travaillait beaucoup sur des projets de recherche-action dans le milieu. Énormément, avec le réseau des professionnels, des acteurs. Parce que lorsqu'on parle d'influence, il faut voir si c'est l'influence d'une organisation ou si c'est l'influence du milieu, qui est plus diffuse, d'individus. Si c'est l'influence plus diffuse qui est basée plus sur des relations avec des anciens, ou avec des collègues, l'influence était très grande ici parce que le programme était conçu à partir, non seulement d'une expertise, mais aussi de l'expérience. Donc il y avait une influence très, très grande qui était reconnue à l'extérieur et donc validée quand les gens venaient, par le fait que le ministère venait nous consulter pour connaître ces orientations. Mais ce n'était pas une influence uniquement théorique, elle est elle-même très teintée du milieu…[…] Plusieurs avaient une expérience, ils avaient tous une expérience de gestion ou l'autre, jusqu'à sous-ministre, on avait une ancienne sous-ministre qui était là, on avait [XXX] qui avait été directeur général pour la région Mauricie, il était aussi prof à l'UQTR. Des gens qui avaient de l'expérience. Il y avait des directeurs d'école, de polyvalente…
> **Entrevues UdeS, extrait # 44, *Directeur*, 1996-2001**

Pour ce qui est des pressions de l'Université, la stratégie de *compromis* et plus particulièrement d'*équilibre* est, elle aussi, maintenue :

> C'est à l'embauche que l'Université met son veto. Quand elle dit non. Par contre, juste avant mon départ, on a embauché deux personnes qui avaient une maîtrise, qui n'avaient pas de doctorat, sous promesse qu'elles complètent leur doctorat. Et [l'Université] comprenait que pour enseigner à

> des DG et à des directions, si tu n'as jamais mis les pieds dans une administration de l'éducation, il y a bien des chances… […] on ne pouvait pas juste avoir des professeurs qui étaient juste des chercheurs, [l'Université] le savait très bien…
> - Donc vous avez trouvé un moyen terme…
> - Un équilibre. Je dirais même au sein de l'équipe, on avait des chercheurs, on avait des praticiens, on avait ceux qui étaient à la fois chercheurs et praticiens, on avait tout cela… Et l'équipe… Mais je dirais donc que l'équipe professorale est extrêmement importante pour assumer des changements, pour assumer des modèles innovateurs surtout. Et sa capacité de faire face aux pressions de tous les côtés.
> **Entrevues UdeS, extrait # 45, *Professeure et coordonnatrice*, 1993-2001**

Des pressions normatives sont également exercées à l'égard des programmes de formation. Ainsi, la finalisation de la mise en place du *continuum* de formation par l'implantation du *Microprogramme* est une décision qui se prend au regard d'un modèle qui existait déjà ailleurs au sein de l'Université :

> [C]e modèle de 15-15-15, n'est pas particulier cependant à la gestion de l'éducation et de la formation, c'est un modèle qui a été développé au vice-rectorat à l'enseignent, au moment où j'y étais et où on trouvait qu'inscrire des gens dans un programme de maîtrise directement, pour certains, ça représentait le sommet d'une montagne pratiquement inatteignable, parce qu'ils se disaient ça va être lourd, ça va me prendre tant de temps.
> **Entrevues UdeS, extrait # 46, *Directeur*, 1996-2001**

Il en est de même avec le développement du *Diplôme de 3^{e} cycle*, qui, comme il est mentionné dans le dossier de présentation du projet, est facilité par l'émergence de normes institutionnelles qui influencent la forme que prend alors le programme :

> On se souviendra qu'au cours de l'année 1999, le Conseil universitaire a entrepris une réflexion sur la question des diplômes de 3^{e} cycle. Cette réflexion a eu lieu à l'occasion de la présentation, par la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie, d'un projet de Diplôme de 3^{e} cycle d'anthropologie spirituelle. Ce diplôme, qui comporte 45 crédits, a été approuvé à l'automne 1999 après que le Conseil universitaire ait énoncé trois exigences en ce qui a trait aux diplômes de 3e cycle: une exigence au regard de l'approfondissement de la formation, une exigence touchant la présence de ressources professorales suffisantes et une dernière voulant que les crédits acquis dans un diplôme de 3e cycle puissent être versables dans un doctorat. C'est donc avec ces considérations en arrière-plan que le présent projet est maintenant déposé au Conseil pour approbation.
> **Corpus UdeS, extrait # 30, *Dossier afférent au point 6.3 b de la réunion du Conseil universitaire du 4 décembre 2000*, p.1**

Dans les deux cas, le Département va *acquiescer* aux pressions et *imiter* les modèles institutionnels développés.

Sur le plan culturel-cognitif, cette deuxième phase voit le Secteur user de la stratégie du *compromis*, en cherchant à *équilibrer* les pressions provenant des logiques de normalisation, de professionnalisation et d'académisation qui traversent la formation à ce moment. Négociant avec les commissions scolaires la mise en place du programme FIDÉÉ, initiative perçue comme étant normalisante aux yeux de certains, écartant certaines des activités plus académisantes du programme de maîtrise, pour les remplacer avec des activités plus professionnalisantes.

Tableau XV. Pressions et stratégies dans les programmes de FPU destinés aux DES à l'UdeS, 1994-1995 à 2000-2001

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Culturelles-cognitives**	Logiques (Professionnalisation, académisation, normalisation)	Commission scolaire Faculté, Université	Compromis (Équilibre)
	Normatives	Outils (Corps enseignant)	Commission scolaire Université	Manipulation (Coopter, influencer) Compromis (Équilibrer)
		Archétypes (Microprogramme, Diplôme de 3e cycle)	Université	Acquiescer (Imiter)
	Régulatrices	-	-	
Compétition	**Concurrence**	-	-	-
	Efficacité	Archétypes (Microprogramme)	Université Ministère de l'Éducation	Acquiescer (Imiter)

2.5.2 Des pressions d'efficacité, certes, mais attention à la concurrence!

Encore une fois également, l'évolution de la formation est affectée par des pressions de compétition, plus particulièrement des pressions d'efficacité. Ainsi, comme mentionné précédemment en 2.1.1, le déploiement du *Microprogramme*, comme cela avait été le cas avec *le Diplôme de 2e cycle*, se fait en partie pour des raisons d'efficacité. En effet, la mise en place de ce programme permet d'offrir une porte de sortie diplômante à des individus qui ne sont pas intéressés à compléter leur parcours au *Diplôme de 2e cycle* ou à la *Maîtrise*.

En ce qui a trait aux pressions de concurrence, alors que celles-ci étaient jugées quasi absentes lors de la phase précédente, il y a, au cours de cette deuxième phase, une prise de conscience de leur existence, la direction du moment se défendant toutefois d'y avoir contribué outre mesure :

> Enfin, il nous faut souligner que le Secteur subit une concurrence accrue des autres établissements universitaires dans son créneau de la formation initiale et continue des cadres scolaires. D'autres universités voient elles aussi dans ce créneau un potentiel de développement. Ce phénomène s'amplifie et le Secteur devra en tenir compte dans ses stratégies de développement.
> **Corpus UdeS, extrait # 31, *Plan de développement et plan d'action du SGEF*, 1996, p.12**

> Moi, je dois t'avouer que la concurrence, à mon jugement, et à la façon dont j'ai géré le département, il n'y avait pas, de notre part, une stratégie de concurrence avec Montréal, ou Laval, ou Chicoutimi, ou Rimouski ou etc. Loin de là… On faisait notre propre développement suite, justement, à une réponse à des attentes, point à la ligne. […] Je n'ai pas eu une stratégie de dire, on va concurrencer. Absolument pas! Nous, on faisait une offre de service, et les gens qui étaient intéressés répondaient. […] Quand on parle de concurrence, ça veut dire que toute une stratégie de marketing, de sollicitation, tout ce que tu voudras… On n'a pas eu à faire… En tout cas, moi, je n'ai pas eu de stratégie de concurrence avec qui que ce soit. On offrait des services, vous vous inscrivez, bon. Je dirais malheureusement pour d'autres s'ils n'étaient pas en mesure de répondre aux attentes des gens…
> **Entrevues UdeS, extrait # 47, *Directeur*, 1996-2001**

Rapport-Gratuit.com

Conclusion de la phase 2

Après une première phase où a été parachevée l'universitarisation de la formation destinée aux DES et autres cadres de l'éducation, l'entrepreneuriat institutionnel s'efforce au cours de cette deuxième phase de consolider cette formation, par la diversification et la spécialisation. Cela se fait notamment par la mise en place du *Microprogramme d'administration scolaire*, par l'émergence de nouveaux programmes spécifiques pour diverses clientèles de cadres de l'éducation et par la mise en d'un *continuum* de formation parallèle en gestion de la formation. Tout cela permet d'insuffler une plus grande flexibilité au *continuum* de formation de 2e cycle développé à la première phase et, ce faisant, de mieux répondre, à l'échelle du Québec, aux besoins des DES en poste et en devenir, aux autres cadres de l'éducation et de la formation ainsi qu'à leurs employeurs. Cette deuxième phase voit donc l'émergence d'un véritable régime de formation qui fera école au Québec et aura une influence importante sur les autres universités québécoises offrant de la formation dans le domaine, et dont la concurrence commence à se faire sentir à la fin de cette période.

3. Troisième phase (2001-2002 à 2008-2009) : Une perspective professionnalisante renouvelée

Au cours de cette troisième phase, l'équipe de gestion de l'éducation et de la formation, confrontée à une explosion de la clientèle amenée par l'implantation de l'obligation de formation imposée par le ministère et à une pression de concurrence accrue avec les autres universités, va chercher à renouveler la FPU destinée aux DES et aux autres cadres de l'éducation. La création du Département de gestion de l'éducation et de la formation en 2004 est un moment décisif pour ce champ de formation, témoignant de son importance confirmée au sein de l'Université. Cette création se fait en parallèle à l'implantation d'une approche par compétences et d'une démarche d'évaluation des programmes de formation de 2e cycle. De cette démarche d'évaluation découle un rapport déposé en 2005 et un plan de réalisation des principales recommandations, lesquels amènent de nombreux ajustements et expérimentations dans la FPU destinée aux DES et aux autres cadres de l'éducation.

Tableau XVI. Évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES à l'UdeS, 2001-2002 à 2008-2009

Logiques	Archétypes	Outils	Entrepreneuriat
Une logique de professionnalisation bien assumée, renouvelée Craintes vis-à-vis certains développements perçus comme étant issus de logiques d'académisation ou de normalisation.	Spécialisation à même les programmes en place : • Administratrices et administrateurs des commissions scolaires (DAS) Microprogramme (en perte de vitesse) Diplôme de 2e cycle (en forte croissance puis en légère perte de vitesse) Maîtrise (en croissance) Diplôme de 3e cycle (en croissance)	Objectifs de formation stables mais émergence d'un référentiel de compétences Conditions d'admission stables mais croissance et transformation de la clientèle maintenant « obligée » Structure et activités stable mais expérimentations « officieuse » Croissance et diversification du corps enseignant	Entrepreneuriat de renouvellement dont les actions et orientations sont en lien avec les orientations facultaires et institutionnelles, de même qu'appuyées et reconnues pour leur caractère innovateur

3.1 Le diplôme de 2e cycle, cœur de la formation des DES

Sur le plan des archétypes de formation, cette troisième phase n'est pas vraiment marquée par l'émergence de nouveautés, outre l'ajout d'un nouveau « programme » destiné aux cohortes de cadres scolaires (DAS), à l'instar des autres déjà existants pour les directions de centres (PFGC), les directions d'établissements privés (PIDÉP) et les directions générales (PIDIGECS). Cependant, ce qui est constaté, c'est que le *Diplôme de 2e cycle* devient l'archétype principal et, en quelque sorte, le véritable cœur de la formation offerte aux DES et autres cadres de l'éducation, reléguant le *Microprogramme* et la *Maîtrise* à des rôles secondaires. Cependant, le plafonnement dans les inscriptions au *Diplôme* au milieu de cette troisième phase entraîne la nécessité d'une réflexion autour d'ajustements à apporter à la structure de la *Maîtrise* et à la formation offerte au troisième cycle.

3.1.1 De la *Maîtrise*… au *Diplôme*… au *Microprogramme*… au *Diplôme* à nouveau!

L'arrivée du *Diplôme de 2e cycle* à la première phase a entraîné un transfert d'inscriptions de la *Maîtrise* vers ce nouvel archétype (voir section 1.1.3). À la deuxième phase, la mise en place du *Microprogramme* a provoqué un nouveau mouvement dans les inscriptions, ce dernier programme canalisant une part importante de celles-ci (voir section 2.1.1). Or, comme le montrent les données présentées à la Figure 15, dès le début de cette troisième phase, le *Diplôme de 2e cycle* redevient très rapidement, sur le plan des inscriptions, le principal archétype de formation pour les DES et autres cadres de l'éducation.

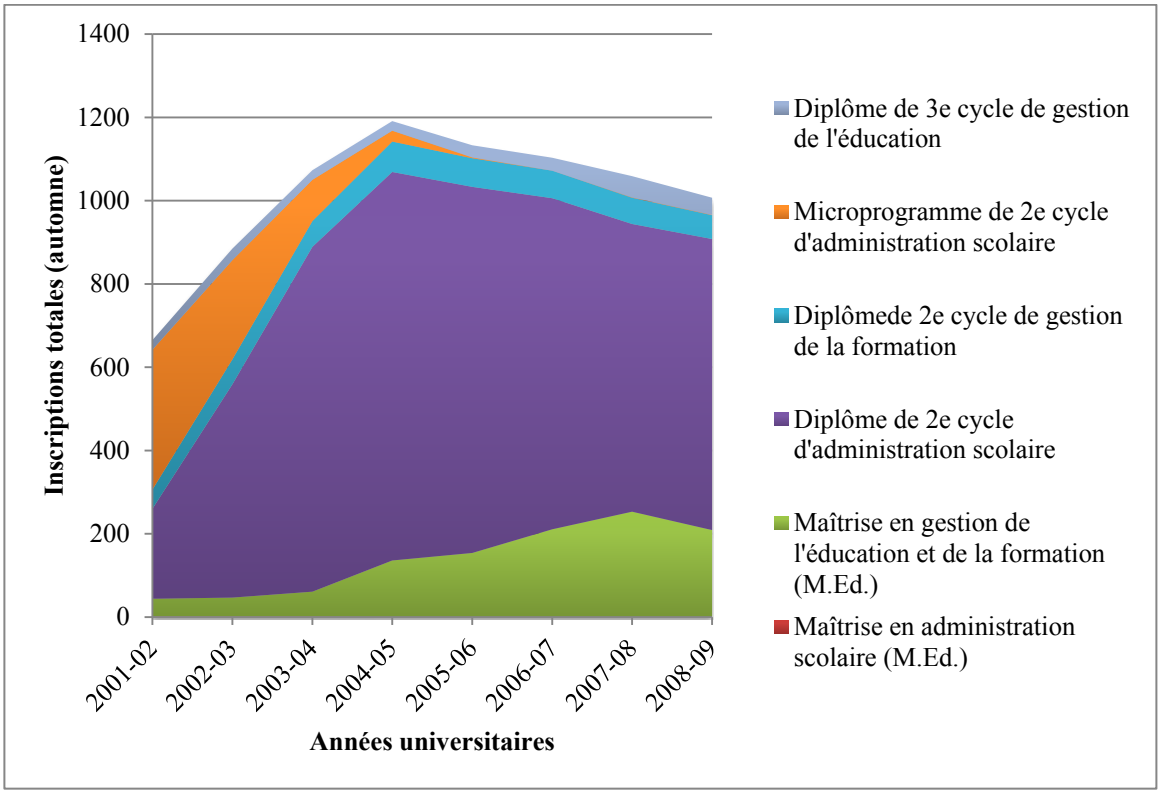

Figure 15. Évolution du nombre d'inscriptions totales à l'automne selon les programmes en gestion de l'éducation et de la formation, UdeS, données empilées, 2001-2002 à 2008-2009

Ces mouvements dans les inscriptions entre les archétypes de formation sont également observés lors de l'évaluation du programme, par la lorgnette du nombre de diplômés cette fois :

> En se référant au nombre de diplômés, on peut constater que, de 1994-95 à 1998-99, les étudiantes et les étudiants à la maîtrise représentaient un pourcentage important d'étudiantes et d'étudiants. C'était le premier programme et le plus important. Depuis l'exigence du diplôme par le MEQ, annoncée en l'an 2000, c'est ce dernier programme qui s'est davantage développé. […] Au niveau des diplômes, nous remarquons un fléchissement du nombre de diplômés entre 1998-99 et 2001-02 et une augmentation importante du nombre d'étudiantes et d'étudiants diplômés au microprogramme. Cette tendance est actuellement en train de s'inverser avec l'obligation du diplôme pour les nouvelles directions d'établissement (qui s'inscrivent au Diplôme plutôt qu'au microprogramme).
> **Corpus UdeS, extrait # 32, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.14**

Deux explications peuvent être apportées à ce phénomène. La première est que beaucoup d'inscrits au *Microprogramme* ont complété ce dernier et poursuivent leur cheminement au sein du *Diplôme*. La deuxième, soulevée dans l'extrait qui précède, est liée à l'implantation de l'obligation de formation de 30 crédits, qui fait du *Diplôme de 2e cycle* la véritable voie d'accès à un poste de direction. D'abord un diplôme d'entrée dans le *continuum,* le *Microprogramme* devient, dans cette nouvelle perspective d'obligation de formation, davantage un diplôme de sortie pour les candidats ne désirant plus poursuivre leur formation. La *Maîtrise*, pour sa part, devient un complément de formation pour celles et ceux voulant approfondir leur formation:

> [L]a diversification des clientèles s'est accompagnée d'une subdivision du programme de Maîtrise en administration scolaire en trois modules cumulatifs de quinze crédits conduisant, par étapes successives, tout d'abord au Microprogramme de 2e cycle en administration scolaire, puis au Diplôme de 2e cycle en administration scolaire et, enfin, à la « Maîtrise en gestion de l'éducation ». Il est d'ailleurs essentiel de signaler ici que si, de fait, dès l'entrée au sein du microprogramme, les étudiantes et les étudiants sont engagés dans une trajectoire universitaire conduisant à l'obtention d'une maîtrise, dans leur esprit et de celui de bien des formatrices et des formateurs, la « maîtrise » ce sont les 15 crédits complémentaires après le diplôme de 2e cycle.
> **Corpus UdeS, extrait # 33, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.4**

3.1.2 De l'importance de renouveler la *Maîtrise*

Cependant, l'équipe professorale est consciente à ce moment que l'augmentation des inscriptions au sein des programmes, et plus particulièrement dans le *Diplôme de 2e cycle*, est en partie conjoncturelle et liée au mouvement de renouvellement des DES dans les écoles québécoises et à l'implantation de l'obligation de formation. D'ailleurs, la croissance des inscriptions associée à ces événements connaît son pic à l'automne 2004-2005. S'ensuit une légère décroissance dans les inscriptions et des transferts dans les programmes. Or, dans un contexte où la concurrence avec les autres universités se fait de plus en plus sentir, professeurs et chargés de cours font différentes suggestions afin de faire en sorte que la poursuite à la *Maîtrise* et la réussite de ce programme soient la voie privilégiée par le plus grand nombre d'étudiants. Le rapport d'évaluation en rapporte

plusieurs, la principale étant la mise en place de profils différenciés, dont un profil dit « exécutif » :

> - Mieux présenter à tous, notamment par le site Web du Département, l'ensemble du cursus des programmes de 2e et 3e cycles ainsi que leur articulation dynamique;
> - Établir une liste des finissantes et des finissants du Diplôme de 2e cycle et les relancer annuellement pour leur rappeler la possibilité de compléter une maîtrise ;
> - Modifier la conception de la Maîtrise afin de permettre des profils différenciés. Les étudiantes et les étudiants sont des gens actifs qui sont intéressés par leur développement professionnel, ils ont besoin d'outils pratiques. Une Maîtrise de type « exécutif », similaire au MBA, pourrait attirer les étudiantes et les étudiants en poste de direction peut-être davantage qu'une maîtrise conventionnelle à cours, à travaux dirigés ou à essais ;
> - Valoriser l'obtention d'une maîtrise complétée auprès de la clientèle et des commissions scolaires;
> - Aider et appuyer les étudiantes et les étudiants qui poursuivent la finalisation de leur maîtrise.
> **Corpus UdeS, extrait # 34, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.45**

Plusieurs de ces mesures sont effectivement implantées et la *Maîtrise*, comme en témoignent les données présentées à la Figure 15, voit ses inscriptions augmenter de manière importante à partir de la deuxième moitié de cette troisième phase. Il est à noter cependant que les inscriptions observées pour la *Maîtrise* comprennent également celles pour le profil gestion de la formation.

3.1.3 Un troisième cycle en croissance

La deuxième moitié de cette troisième phase est également marquée par une montée dans les inscriptions au *Diplôme de 3^{e} cycle en gestion de l'éducation*. Bien qu'il soit peu question de ce programme dans la démarche d'évaluation, qui concerne davantage le continuum de formation de 2^{e} cycle, il demeure qu'en parallèle aux ajustements apportés à la *Maîtrise*, une opération de relance a également été mise en œuvre pour revamper le *Diplôme de 3^{e} cycle*, qui connaissait jusqu'alors des problèmes de diplomation :

> Je me suis retrouvé à relancer le diplôme de troisième cycle, qui était quand même en difficulté. Celui de Montréal était pratiquement fermé, mais celui de Sherbrooke n'avait pratiquement pas, ou très peu de diplomation.
> - Ces difficultés étaient liées à quoi? Un manque de clientèle?

> - D'après moi, le design du programme. Pas vraiment un manque de clientèle, mais c'est un programme qui se déroule sur 5 années… de 30 crédits sur 5 années. Donc, il faut comprendre déjà que les gens qui s'inscrivent, ça fait pratiquement de 15 à 20 ans qu'ils sont en formation… pour avoir fait le microprogramme, le DESS, la maîtrise. Il y avait douze rencontres dans une année, qui s'étalaient d'octobre à avril. Et après cela, il y avait comme une fracture, pendant des semaines, des mois, il n'y avait pas d'interactions. On pensait mettre des activités d'été, mais ça n'a jamais fonctionné non plus. Alors dans les changements qu'on a faits, on a créé un site internet, on travaille plus avec *Moodle*, nos étudiants viennent d'un peu partout au Québec. Et on est en voie de reconfigurer la fin du diplôme, on a rééquilibré les cours, on a fait en sorte que la fin du diplôme soit non pas un rapport de fin d'études, mais un portfolio tout au long de la démarche. Donc, on essaie de ramener cela sur trois ou quatre ans.
> **Entrevues UdeS, extrait # 48, *Professeur et coordonnateur*, 2005-2009**

3.2 Une stabilité de surface…

En ce qui a trait aux outils, cette troisième phase apporte peu de transformations directement observables dans les annuaires officiels de l'Université. Ainsi, les objectifs de formation restent essentiellement les mêmes, à l'instar de la structure et des activités de formation. Il en est de même pour les conditions d'admission. Cette stabilité cache toutefois plusieurs changements en cours dans les outils soutenant les programmes. En effet, si les objectifs de formation restent les mêmes, il y a implantation d'un référentiel de compétences qui vient orienter les programmes et qui évolue tout au long de cette phase. Qui plus est, si les conditions d'admission ne changent pas, avec la diversification et l'obligation de formation, la population étudiante, elle, s'accroît et se transforme passablement. Le développement de profils différenciés en fin de maîtrise et l'implantation de l'approche par compétences entraînent également des ajustements et des expérimentations sur le plan de la structure des programmes et des activités de formation qui n'apparaissent pas immédiatement dans les annuaires officiels. Finalement, pour ce qui est du corps enseignant, la hausse importante dans les inscriptions entraîne un alourdissement de la tâche du corps professoral. Dans ce contexte, l'équipe de chargés de cours, bien intégrée dans le nouveau département, prend une place de plus en plus importante. Toujours difficile, l'embauche de nouveaux professeurs, de qui on attend de plus en plus sur le plan de la recherche, est perçue comme une condition s*ine qua non* du maintien de la qualité de la formation.

3.2.1 Des objectifs de formation vers un référentiel de compétences en évolution

L'analyse de contenu effectuée sur les annuaires a permis de constater qu'il n'y a pas, au cours de cette troisième phase, de changement notable dans les objectifs de formation des programmes. En effet, les objectifs présents dans l'annuaire de 2008-2009 (voir Tableau XXXIX de l'Annexe 3A) sont exactement les mêmes que ceux de 2000-2001 (voir Tableau XXXVIII de la même annexe).

Bien qu'il n'y ait pas de transformation dans les objectifs de formation, un référentiel de compétences est développé pour le *continuum* de formation en gestion de l'éducation dans les premières années de cette troisième phase. À cet effet, le rapport d'évaluation mentionne :

> L'équipe de la gestion de l'éducation a élaboré, durant les deux dernières années, un référentiel de compétences à développer dans les programmes. C'était un ajustement nécessaire compte tenu du nouveau contexte scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 35, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.18**

En fait, ce référentiel (voir Tableau XL de l'Annexe 3A) est développé en grande partie en réponse à l'adoption de cette même approche dans les différents ordres du système scolaire québécois :

> Je dirais que l'influence dans la démarche vient effectivement du ministère de l'Éducation, mais plus dans une idée que bon, nous, on forme des gestionnaires qui vont avoir à appliquer des programmes par compétences et, eux, ils n'ont pas entendu parler de compétences dans leur parcours, ça n'a pas de bon sens. D'une part. D'autre part, on avait aussi des individus qui s'étaient beaucoup investis au ministère dans la transformation des programmes par compétences. Donc, c'est juste de dire que la transformation du ministère par programme par compétences est venue, par effet de contamination, avoir une influence dans notre démarche. Mais ça, c'est le ministère, c'est en même temps le courant des pays industrialisés, mais qui est comme cristallisé par le ministère.
> **Entrevues UdeS, extrait # 49, *Directeur*, 2004-2009**

L'adoption d'un référentiel de compétences est vue comme étant une innovation importante, qui cherche à apporter des solutions à des difficultés rencontrées au sein des programmes de 2^{e} cycle. Au-delà de la simple adoption du référentiel, il y a également tout un travail d'appropriation de l'approche par compétences par l'ensemble du corps

enseignant du Département, dont les chargés de cours, qui s'effectue tout au long de cette phase :

> Les professeures et les professeurs ont beaucoup travaillé sur le développement du programme par compétences. Depuis mai 2004, l'appropriation a été amorcée auprès des chargées et chargés de cours et il est essentiel que les efforts se poursuivent dans ce domaine. II s'agit d'une innovation originale qui distingue le programme du Département de celui des autres universités, qui permet de concourir à la résolution de problèmes identifiés (redondance dans les contenus de cours, fragmentation des cours, retard dans les travaux, etc.) et entraîne la réflexion sur l'évaluation des apprentissages. De plus, le développement du programme par compétences répond mieux à la complexité de la tâche des gestionnaires, suscite un plus grand engagement des étudiantes et des étudiants dans leur formation et favorise une meilleure intégration des apprentissages.
> **Corpus UdeS, extrait # 36, *Évaluation périodique de la MGE*, 2005, p. 61**

En fait, l'implantation de cette approche dans les programmes s'avère une longue démarche, dont le caractère est quelque peu itératif :

> Quand on a commencé la question des compétences, c'était très nouveau. Ce n'était pas clair ce que cela voulait dire, en formation universitaire. [...] On est allé vers ces théories pour s'en inspirer, mais ce n'était pas clair et, probablement que vous êtes au courant, toute cette question de l'approche par compétences, ç'a beaucoup évolué depuis. Même que maintenant, on ne sait plus trop si c'est de la cognition située, ou de l'approche par compétences…
> - Les assises théoriques du concept peuvent être multiples, selon qui parle…
> - Oui et elles bougent… Et nous, on a bougé avec… Ç'a été long, on a fait des bouts, on s'est questionné, on a fait d'autres bouts… Et on a expérimenté des affaires, etc.
> **Entrevues UdeS, extrait # 50, *Directeur*, 2004-2009**

3.2.2 Conditions d'admission similaires, mais une population étudiante plus nombreuse, différente et « obligée »

Comme pour les objectifs de formation, l'analyse de contenu des annuaires officiels a permis de constater qu'il n'y a aucun changement quant aux conditions d'admission au cours de cette troisième phase. Un simple regard jeté au Tableau XLIII de l'Annexe 3B permet d'ailleurs de constater que les conditions d'admission des programmes proposées à la fin de cette troisième phase sont les mêmes que celles qui avaient cours à la fin de la deuxième phase (voir Tableau XLII de la même annexe).

Toutefois, l'ouverture des programmes à de nouvelles populations et, surtout, l'obligation de formation, entraînent une croissance importante du nombre d'inscriptions. Ainsi, l'UdeS, malgré une concurrence accrue de la part des autres universités, continue d'attirer une proportion importante de la population étudiante dans ce champ de formation :

> Selon le rapport de la CRÉPUQ (1999), le Département GEF de l'Université de Sherbrooke avait, en 1997, 44% de toute la clientèle du Québec au Diplôme d'administration scolaire et 33% de la clientèle poursuivant une Maîtrise. Le Département GEF avait une clientèle supérieure à tout autre programme d'administration scolaire dans les universités du Québec.
> L'évolution des dernières années confirme encore l'importance relative du programme de Maîtrise en gestion de l'éducation de l'Université de Sherbrooke malgré le fait que plusieurs autres universités ont développé des programmes similaires au PIDEC ou au Diplôme.
> **Corpus UdeS, extrait # 37, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.12**

Mais, au-delà de la croissance de la population étudiante, ce sont également les caractéristiques de cette population qui se transforment, tout comme ses besoins et aspirations. À cet effet, le rapport d'évaluation mentionne :

> Les nouvelles directions sont de plus en plus jeunes et de sexe féminin; les problèmes qu'elles rencontrent diffèrent de ceux des anciens dirigeants et dirigeantes qui entraient en poste à un âge avancé où la problématique familiale n'était pas la même. Les étudiantes et les étudiants sont donc engagés dans un réseau social très actif, ont une jeune famille, des charges plus lourdes de travail qu'auparavant, et possèdent une moins grande expérience professionnelle.
> **Corpus UdeS, extrait # 38, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.41**

> Généralement, lorsqu'ils arrivent en formation en FIDÉÉ ou en FIDÉP, les étudiantes et les étudiants sont des enseignantes et des enseignants intéressés à la fonction de direction. Or, certains cours donnés concernent davantage les étudiantes et les étudiants déjà en poste de direction. La formation devrait, dans ce cas, concerner davantage le vécu des enseignantes et des enseignants, par exemple, les problèmes de gestion qu'ils peuvent rencontrer via leur participation à des activités dans leur école. Une meilleure adaptation des contenus serait donc nécessaire dans les formations afin de s'assurer que tous les étudiants et étudiants se sentent concernés par les matières abordées. De même, une majorité d'étudiantes et d'étudiants du PIDÉP ou PIDEC sont des adjointes et des adjoints et n'ont pas toujours les mêmes besoins que les directeurs et les directrices. Aussi, le besoin d'instrumentalité [sic] des nouvelles directions n'est pas le même que celui

Rapport-Gratuit.com

> des directions qui sont en place depuis quatre ou cinq ans. Il conviendrait donc de tenir compte du cycle de vie professionnelle des étudiantes et des étudiants selon les programmes et les cours.
> **Corpus UdeS, extrait # 39*, Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.31**

Autre élément soulevé, cette nouvelle population étudiante se distingue de celle qui était là auparavant, dans la mesure où une proportion importante de celle-ci est « obligée » de suivre la formation.

> Le plus grand changement qui concerne la gestion de l'éducation est que le Département GEF œuvre maintenant avec une clientèle qui a une obligation de formation, ce qui n'était pas le cas il y a dix ans.
> **Corpus UdeS, extrait # 40, *Évaluation périodique de la MGE*, 2005, p.20**

Or, certains membres du corps enseignant notent des changements dans le niveau de motivation de cette nouvelle population « obligée » :

> Et là on avait des étudiants qui venaient par obligation, qui n'avaient pas le même désir d'apprendre que les étudiants d'avant. Moi j'ai peu connu ce temps-là, je ne peux pas dire que j'ai beaucoup apprécié, je trouvais cela difficile parce que là les gens venaient parce qu'ils étaient obligés. Et ce n'était pas des gens qui venaient par passion et par désir d'apprendre et parce qu'ils vivaient des problèmes.
> **Entrevues UdeS, extrait # 51, *Professeure et coordonnatrice*, 1993-2003**

3.2.3 Expérimentations au plan de la structure et des activités

En ce qui a trait à la structure des programmes, comme pour les activités qu'y sont proposées, la simple analyse du contenu des annuaires officiels ne permet pas de constater de transformation au cours de cette troisième phase. En effet, la structure et les activités proposées dans les principaux programmes destinés aux DES à la fin de cette troisième phase (voir Tableau XLVI de l'Annexe 3C) sont exactement les mêmes qu'à la fin de la deuxième phase (voir Tableau XLV de la même annexe).

Cependant, la démarche d'évaluation et l'implantation du référentiel de compétences ne sont pas, à terme, sans conséquence sur la structure et les activités des programmes. En effet, les expérimentations effectuées pour implanter les profils différenciés de la maîtrise recommandés lors de l'évaluation ont pour effet d'officialiser des parcours de formation spécifiques, affectant ainsi la structure des programmes. De son côté,

la poursuite de l'implantation de l'approche par compétences a également un impact sur la structure et le contenu des programmes, tel qu'il est rappelé dans le rapport d'évaluation :

> Le Département GEF a conçu un référentiel de quatre compétences majeures à développer dans les programmes en gestion de l'éducation: II faudra maintenant revoir la structure des programmes de 2e cycle, et, au besoin, adapter les approches pédagogiques, les modes d'évaluation des apprentissages et l'intégration des apprentissages en fonction de la révision du programme par compétences.
> **Corpus UdeS, extrait # 41, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.21**

Le développement de situations professionnelles types sur lesquelles se construit la formation est un exemple de transformation qui affecte la structure et le contenu des activités des programmes :

> J'ai dit qu'il faut qu'on arrive aussi… pas juste à avoir un référentiel de compétences, mais qu'on tienne compte des situations professionnelles types, sur lesquelles on peut graver et développer un programme qui n'est pas d'abord culturel, mais d'abord professionnel en fonction de… Donc j'ai été un peu comme un mentor, un accompagnateur. Mais [direction 2004-2009] a été extraordinaire, il a tout de suite rattrapé pour la démarche, il l'a bien maîtrisée. Ç'a pris beaucoup de temps […] Parce que quand on fait une AST au niveau de la formation professionnelle et technique, trois ou quatre jours, cinq jours… Nous, ç'a pris plusieurs années. C'est peut-être un autre contexte, et il fallait tous s'approprier la méthode et la méthodologie qui n'est pas évidente non plus. C'est une approche-programme, ça changé un peu notre façon de travailler. En fait, c'est carrément une révolution paradigmatique dans la conception de programme.
> **Entrevues UdeS, extrait # 52, *Professeur et coordonnateur*, 2005-2009**

Finalement, dans le but de mieux définir le cheminement des étudiants, l'idée d'articuler l'ensemble de la formation en plusieurs « période-années » entraîne aussi des modifications dans les activités et la structure des programmes. Comme les autres innovations soulevées, cette initiative demeure à l'étape de l'expérimentation au cours de cette troisième phase, comme le souligne le directeur de l'époque :

> À des moments donnés, on a expérimenté... Comme cette affaire de période-année. C'est parce qu'il y a quatre profs, et j'en étais, un autre prof régulier, un chargé de cours à forfait, et un autre chargé de cours, on a convenu qu'on s'associait et qu'on jumelait nos cours, et que l'approche projet, dont je te parlais, on a convaincu des groupes qu'ils gagneraient avec cette approche et on l'a expérimenté une fois, deux fois… Et là, c'est installé dans le

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> programme. Ça marche dans le programme. La flexibilité qu'on avait auparavant permettait d'aller vers l'innovation comme cela… de l'essayer… Et là, on est dans nos réflexions collectives avec les coordonnateurs, etc. Bien là, oui, l'approche… l'année est beaucoup plus propice aux processus d'apprentissage, donc ç'a amené à une réflexion…
> - Parce que l'individu est un directeur qui vit un cycle sur une année…
> - Oui, c'est cela, sur une année… Et il y en avait déjà, la période un était comme cela, le coaching… Période un, FIDÉÉ, c'était sur l'année… Période deux, c'était avec le coaching et les introductions, c'était encore sur l'année… Période trois... La période quatre c'était rendu qu'on était sur l'année parce qu'on l'avait expérimenté… Et là, la période cinq est à créer sur l'année…
> **Entrevues UdeS, extrait # 53, *Directeur*, 2004-2009**

3.2.4 Alourdissement de la tâche et nécessaires embauches…

Comme soulevé précédemment, cette troisième phase est marquée par une forte croissance dans les inscriptions au sein du *continuum* de formation. Si cette réalité témoigne du succès du Département, il demeure qu'elle n'est pas sans affecter le travail et l'évolution du corps enseignant. À propos de la croissance du nombre d'étudiants, le rapport d'évaluation présente quelques données éloquentes :

> En 1996-97, chaque professeure et professeur était responsable, en moyenne, de 47 étudiantes et étudiants. En 1999-00, chaque professeure et professeur assumait, en moyenne, la responsabilité de 89 étudiantes et étudiants. En 2001-02, il assumait, en moyenne, la responsabilité de 161 étudiantes et étudiants et enfin, en 2003-04, celle de 191 étudiantes et étudiants. En additionnant à cela le fait que le Département GEF développait à cette époque le programme de 3e cycle et que les étudiantes et les étudiants provenaient de toutes les régions du Québec, il est facile de constater l'augmentation phénoménale de la tâche des professeures et professeurs.
> **Corpus UdeS, extrait # 42, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p15-16**

Or, étant donné les particularités de la formule développée au cours des années, cet alourdissement de la tâche rend difficile le maintien de l'offre des programmes, notamment dans un contexte où le soutien administratif est peu développé:

> Cette réalité a conduit à une surcharge qui rend le Département et les programmes très vulnérables. En effet, il sera difficile de continuer à maintenir les partenariats avec le milieu, à développer et à adapter les contenus en fonction des besoins et à développer la recherche dans un contexte de pénurie de ressources académiques. De plus, au niveau des

> services administratifs, le Département GEF a aussi vécu un manque notoire de ressources, ce qui a provoqué des tensions et de multiples changements dus, en partie, à une tâche excessive en raison de l'accroissement important de la clientèle.
> **Corpus UdeS, extrait # 43, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.16**

Pour faire face à cette réalité et répondre aux besoins d'une population étudiante plus nombreuse et plus dispersée, le Département compte sur une équipe de plus en plus importante de chargés de cours, près des milieux, qui, en plus d'offrir la formation, assume également des tâches de coordination primordiales pour les programmes :

> L'équipe professorale du Département GEF a des liens importants avec le réseau de l'éducation et est constamment interpellée pour offrir des formations dans toutes les régions du Québec. Elle a donc une équipe importante de chargées et de chargés de cours (28 chargés de cours de 2000 à 2003) pour répondre aux demandes spécifiques liées aux cours ou aux activités de formation continue.
> **Corpus UdeS, extrait # 44, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.18**

> Parce qu'aussi on était décentralisé, on s'en allait dans les régions, en plus les coordonnateurs stratégiquement ils étaient près des commissions scolaires, ils étaient du milieu, etc. Ça créait des contacts, il y avait tout ce jeu-là aussi. Puis, c'étaient des retraités dans la majorité des cas, même dans tous les cas… qui venaient… c'est sûr que ça faisait un supplément de revenus, mais ils ne venaient pas principalement pour cela. C'était leur legs, c'était de garder le lien avec le milieu. Puis ils allaient chercher beaucoup de gratification en gardant ce contact-là, d'être interpellés pour soutenir parfois les individus dans leurs difficultés professionnelles…
> **Entrevue, *Directeur*, 2004-2009**

À cette équipe de chargés de cours, dont certains bénéficient d'un statut plus stable de chargé de cours « à forfait », s'ajoutent également au cours de cette phase des professeurs associés et invités ayant des mandats plus spécifiques. Tous sont relativement bien intégrés à la vie du département et participent aux instances :

> [C]e que je trouve admirable dans ce département, si je compare avec d'autres départements universitaires, c'est que leur assemblée de département inclut les chargés de cours à forfait, inclut les professeurs invités, ils sont très inclusifs, ce qui crée une belle dynamique et un travail de collaboration qui est assez exceptionnel.
> **Entrevues UdeS, extrait # 54, *Doyenne FE*, 2001-2009**

Malgré cet apport inestimable de l'équipe de chargés de cours, l'embauche de nouveaux professeurs est vue comme une condition *sine qua non* au maintien de la qualité des programmes et de la réussite de l'implantation des recommandations issues de la démarche d'évaluation :

> Pour permettre d'actualiser les recommandations précédentes, il faudra veiller à l'embauche de professeures et de professeurs pour contribuer aux activités du Département. Une orientation stratégique pour le Département GEF est d'améliorer le ratio professeur/étudiants et de poursuivre le développement d'activités de recherche. Ces éléments sont critiques pour le maintien de la qualité de la formation donnée et pour l'actualisation des cours. Le ratio professeur/étudiants a fortement augmenté au cours des dernières années, ce qui n'assure plus une proximité aussi marquée qu'auparavant entre la clientèle étudiante et les membres du corps professoral. Or, cela était l'une des caractéristiques appréciées de la formation au sein du Département. En conséquence, ce dernier risque de perdre sa position privilégiée au sein du milieu scolaire du Québec.
> **Corpus UdeS, extrait # 45, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.61**

Mais voilà, comme ce fut le cas lors des deux phases précédentes, l'embauche de nouveaux professeurs s'avère toujours difficile, étant donné le profil particulier recherché :

> C'est difficile de trouver ces gens-là. Parce que pour œuvrer dans un programme de formation professionnelle continue des directions d'établissement, il faut d'abord avoir de la crédibilité, il faut être capable de passer auprès de ce milieu […] Alors c'est comme s'il faut avoir déjà 25 ans d'expérience, avoir un doctorat, et être jeune. Essayons tout cela et ça ne marche pas! […] Avoir fait de la recherche, 25 ans d'expérience, avoir un doctorat… C'est ça, au fond, dont on a besoin pour pouvoir… Mais on peut avoir des plus jeunes et ça fonctionne aussi. Mais comme c'est un programme professionnel de formation continue, c'est quand même important d'avoir des gens qui sachent vraiment de quoi on parle et qu'ils aient une connaissance du terrain. Donc ça fait effectivement des profils atypiques.
> **Entrevues UdeS, extrait # 55, *Doyenne FE*, 2001-2009**

Encore une fois, la solution au problème est de procéder à l'embauche de personnes d'expérience, à qui est posée, pour la plupart, l'exigence de compléter un doctorat.

> On a pris le risque… le risque… c'était un beau risque, mais c'était un risque quand même d'engager des profs qui n'avaient pas de doctorat, on les a soutenus dans leur doctorat. Deux ont terminé, un troisième est sur le point de terminer, la quatrième va terminer, je suis sûre. Mais c'était d'avoir aussi

> les bonnes personnes-ressources, les personnes-ressources qui à la fois venaient du milieu, mais qui se donnaient aussi une formation académique, une formation disciplinaire qui était pertinente. Je dirais que maintenant sur les dix, je pense que c'est neuf docteurs. On a maintenu au niveau de la qualité, au niveau de la formation, mais aussi au niveau de l'expérience.
> **Entrevues UdeS, extrait # 56, *Doyenne FE*, 2001-2009**

Cette pratique, qui s'est imposée depuis plusieurs années, ajoute cependant à la lourdeur de la tâche des autres professeurs :

> Moi j'ai vécu l'époque, et [Direction, 2001-2004] aussi, mais ça commencé avec [Direction, 2001-2004], où il y avait quatre personnes qui faisaient leur doctorat. Ça prend de l'énergie. À un moment donné, ils ne sont pas aux réunions, à un moment donné on leur dit consacres toi… Donc les collègues se sont payé le travail que les autres ne pouvaient pas faire. Ça fait pression. Là on l'a vécu, et là je te dirais que je ne suis pas sûr que lorsqu'on va réembaucher, on va se poser la question.
> **Entrevues UdeS, extrait # 57, *Directeur*, 2004-2009**

Finalement, un des éléments qui ressort le plus au regard de la tâche du corps professoral, c'est la difficulté que ce dernier éprouve à l'égard du développement de la recherche :

> Compte tenu du nombre limité de ressources professorales et administratives du Département, l'essoufflement et la fatigue minent les membres de l'équipe qui n'arrivent pas à assumer de façon satisfaisante leurs tâches, notamment les tâches de recherche. Durant la dernière décennie, le Département GEF a peu permis à ses professeures et professeurs de se libérer pour la recherche et le développement de leur expertise professionnelle.
> **Entrevues UdeS, extrait # 58, *Évaluation périodique de la MGE*, 2005, p.19**

Or, le rapport d'évaluation fait du développement de la recherche un des principaux enjeux en vue de maintenir la compétitivité et l'attractivité de la formation. Dans cette perspective, il souligne la nécessité d'embaucher des professeurs pouvant participer au développement de cette recherche et l'importance de constituer une équipe de recherche reconnue :

> Pour développer la recherche, il faudra réussir à mieux utiliser les forces du Département GEF. Pour cela, il faudra sans doute arriver à recruter des personnes qualifiées pour poursuivre le développement du Département GEF et fournir à la clientèle les informations et les formations professionnelles pertinentes. Mais il faudra aussi recruter des professeures et des professeurs

> qui peuvent développer la recherche. La recherche devrait alimenter la formation et lui assurer une meilleure qualité.
> **Corpus UdeS, extrait # 46, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, pp. 20-21**

> En ce qui concerne le développement de la recherche, le Département s'est engagé dans de nouvelles stratégies, notamment en constituant une équipe de recherche reconnue par l'Université de Sherbrooke.
> **Extrait, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.63**

C'est dans cette perspective que le département embauche également de nouvelles ressources professorales plus axées sur la recherche. Cependant, certaines personnes au département notent cette évolution et soulignent le caractère académisant de celle-ci:

> Moi, ce que j'ai pu comprendre par la suite, c'est qu'ils sont allés recruter [XXX1] parce qu'il avait un doctorat… Les autres, ils les ont traînés, [XXX2], qui est une ancienne de PIDEC […] Elle a fini son doctorat… Mais ils ont été pris dans le même problème, ils le sont encore. Mais le département étant devenu plus universitaire, en tous cas dans son approche, dans sa vision des choses, ça donnait une espèce de pouvoir à l'université d'exiger le doctorat…
> **Entrevues UdeS, extrait # 59, *Directeur*, 1990-92/1994-96**

> Et à ce moment-là, l'Université, elle se rigidifiait, devenait, et nous même, la composition de l'équipe devenait plus « universitaire », plus près de la polarité université, que de la polarité milieu. Moi, je dirais que j'étais entre les deux.
> **Entrevues UdeS, extrait # 60, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

3.3 Un entrepreneuriat de renouvellement

Cette troisième phase, marquée par un contexte de croissance importante et de compétition accrue, voit se développer au sein du Département récemment créé un entrepreneuriat de renouvellement. La démarche d'évaluation est un moment-clé qui permet à cet entrepreneuriat de se concrétiser à travers une série de recommandations qui consolident certaines innovations déjà en cours, comme l'implantation de l'approche par compétences, et permettent d'en développer de nouvelles. Alors que traditionnellement toujours légèrement en marge de la Faculté et de l'Université, la création du Département vient en quelque sorte confirmer symboliquement, et même davantage, l'importance de ce champ au sein de l'Université. Qui plus est, les transformations mises en œuvre par le

Département à ce moment placent ce dernier en droite ligne et même à l'avant-garde des orientations proposées, tant sur le plan facultaire qu'institutionnel.

3.3.1 Un Secteur qui devient Département et se renouvelle…

Le Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation a toujours fonctionné de manière autonome selon une entente implicite (voir section 1.3.1) avec le Secteur d'orientation professionnelle, avec qui il constituait le département d'OPGEF. Cependant, les deux entités prennent tellement de distance au début de cette troisième phase que cela entraîne des difficultés importantes. En 2004, la direction du département demande donc la scission de celui-ci dans une lettre adressée à la doyenne :

> Les deux secteurs continuent à se développer chacun de leur côté en accentuant leurs caractéristiques propres. Comme conséquence de cette évolution, le fossé qui les sépare s'élargit graduellement. Nous le constatons par exemple par rapport au type de professeurs qui sont embauchés, au mode de gestion des tâches, aux activités de promotion des programmes, etc.
> Même à l'intérieur de la faculté, ces différences sont maintenant reconnues puisque chaque secteur jouit d'une représentation distincte au sein de plusieurs instances: TACO, comité de formation continue, comité des études supérieures, etc. Les budgets sont séparés eux aussi... En bref, chaque unité a sa spécificité et elle ignore de plus en plus la réalité de l'autre.
> Dans ces conditions, le fait d'appartenir au même département engendre des contraintes qui alourdissent inutilement le fonctionnement de chaque secteur tel que nous vous l'avons mentionné dans notre lettre du 27 mars dernier (annexe 4).
> D'où la demande que nous vous réitérons de transformer le département d'OPGEF en deux départements distincts, celui d'OP (Orientation professionnelle) et celui de GEF (Gestion de l'éducation et de la formation).
> **Corpus UdeS, extrait # 47, *Dossier afférent au point 5.8 de la réunion du Conseil universitaire du 9 mars 2004*, 9 mars 2004,n.p.**

C'est ainsi qu'est créé le Département de gestion de l'éducation et de la formation (GEF). Cette création se fait en concomitance avec deux initiatives marquantes pour la formation : l'implantation de l'approche par compétences et, surtout, la démarche d'évaluation des programmes de 2^{e} cycle. En fait, cette démarche d'évaluation sera une occasion d'entrepreneuriat importante au sein du nouveau Département. Il en découle l'adoption d'un plan de réalisation des recommandations qui trace, à travers onze recommandations, les actions à venir au Département pour transformer la FPU destinée aux

DES et autres cadres de l'éducation et desquelles découlent la plupart des expérimentations et transformations dont il a été question dans ce qui précède.

3.3.2 Une reconnaissance facultaire et institutionnelle

Encore plus qu'aux phases précédentes, l'entrepreneuriat de l'équipe en gestion de l'éducation et de la formation trouve appui et reconnaissance au sein du Décanat et de l'Université et les orientations privilégiées au sein du nouveau Département sont de plus en plus en phases avec les orientations institutionnelles, voire reconnues comme étant à l'avant-garde de ces dernières.

D'abord, au Décanat comme dans l'Université, la création du Département est vue comme étant une reconnaissance tangible de l'importance que prend ce champ, comme en témoigne la doyenne de l'époque :

> Le premier juin 2004 marque une date importante, ce qui était un secteur à notre faculté est devenu un département. C'est montrer toute l'importance que j'accordais à ce champ dans notre faculté. C'est peut-être symbolique mais c'est un geste institutionnel important que de créer un département et c'était de montrer que ce département-là méritait toute la place au même titre que les autres départements de la Faculté.
> **Entrevues UdeS, extrait # 61, *Doyenne FE*, 2001-2009**

À cet effet, il est à souligner que même de l'extérieur de l'Université, l'importance de cette décision, perçue comme stratégique, est soulevée :

> En mettant en place le département de gestion de l'éducation et de la formation, l'Université de Sherbrooke s'est donné un avantage stratégique certain par rapport aux autres universités qui offrent aussi un programme en gestion de l'éducation (l'autre programme étant unique en son genre au Québec). À mon avis, cet élément d'ordre structurel bien utilisé servira la qualité des programmes.
> **Corpus UdeS, extrait # 48, *Évaluation périodique experts externes*, novembre 2005, p.7**

En ce qui a trait aux orientations, plus que jamais il y a une adéquation entre les orientations institutionnelles et celles privilégiées au sein du nouveau département. Le rapport d'évaluation de la formation rappelle d'ailleurs les principales priorités de la Faculté à ce moment :

> Les priorités de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke sont de :
> - Promouvoir l'innovation pédagogique auprès du personnel enseignant, en formation initiale et continue ;
> - Identifier et mettre en œuvre des stratégies pouvant favoriser le développement de la recherche et des études supérieures ;
> - Maintenir le pouvoir d'attraction de la faculté, particulièrement aux cycles supérieurs;
> - Poursuivre le développement des ressources informationnelles.
> **Corpus UdeS, extrait # 49, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.35**

Or, plusieurs des transformations découlant de la démarche d'évaluation, dont témoignent les sections qui précèdent, montrent bien l'alignement entre ces orientations et les actions du Département quant à la FPU offerte aux DES. En ce qui concerne l'innovation pédagogique, le développement de l'approche par compétences et les multiples transformations qui l'accompagnent marquent le parti-pris du Département pour l'innovation pédagogique. En ce qui a trait au développement de la recherche, le rapport d'évaluation en fait un des principaux enjeux et les embauches à ce moment sont faites en vue de favoriser cette dernière. Pour ce qui est du pouvoir d'attraction de la Faculté aux études supérieures, toutes les actions entreprises par le département répondent en grande partie à cette orientation.

Mais au-delà de l'adéquation entre les orientations institutionnelles et celles privilégiées au Département, il y a au cours de cette phase une reconnaissance du dynamisme de l'entrepreneuriat de celui-ci, au Décanat comme au Rectorat:

> Un exemple qui peut paraître anodin mais à l'international, j'ai invité [Direction, 2004-2009] à venir présenter le programme de maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation au Mexique. Ensuite, il l'a présenté à la direction de l'Université comme étant un modèle de programme professionnalisant à l'Université, qui pourrait se généraliser. Donc c'est le vice-recteur aux études qui l'avait invité à venir faire cette présentation. [...] C'est un département qui fonctionne de façon très autonome, qui mène son petit bonhomme de chemin et qui va bien, qui se donne les moyens aussi.
> **Entrevues UdeS, extrait # 62, *Doyenne FE*, 2001-2009**

> Je me souviens d'un soir où on a eu une rencontre sociale avec le rectorat, et je lui disais que je trouvais cela fantastique de pouvoir travailler dans une université, et de travailler comme on travaille, « Vous rendez-vous compte, on a 40% des étudiants du Québec, ici à Sherbrooke? »… Il m'avait dit,

Rapport-Gratuit.com

> « C'est pas vrai cela… ?» Je lui ai dit « Vérifiez!… » Je disais… « Ils viennent parce qu'ils voient notre passion, ils savent qu'on vit cette passion, qu'on la vit avec eux puis qu'on essaie de le vivre à travers une vision universitaire… » Et il m'avait dit qu'il aurait aimé cela être dans notre département. Le recteur qui nous dit cela comme ça… Et il avait l'air de vraiment sentir, de croire qu'on pouvait en même temps articuler pour le milieu notre vision, tout en respectant les caractéristiques d'une université. Et moi, j'y croyais, et j'y croyais assez pour en parler comme cela, librement, avec le recteur, et qu'il se sente à l'aise avec la façon dont je défendais mes affaires… [..] Et lui était capable de voir, je pense, que la vision de développement ne s'oppose pas à une mission universitaire… Que la mission… que justement une université est normalement là pour répondre à des besoins, sinon, elle n'existe pas comme un en-soi, pour elle-même… Je pense que cela, il le comprenait…
> **Entrevues UdeS, extrait # 63, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

3.4 Une logique de professionnalisation assumée

Cette troisième phase voit la logique de professionnalisation être pleinement assumée au sein du nouveau Département. Ce constat transparaît particulièrement dans le rapport d'évaluation des programmes de 2e cycle. Ainsi, dans ce qui est considéré comme étant les points forts du programme le rapport rappelle, notamment,

> la qualité et la pertinence des contenus qui répondent aux besoins des gestionnaires en exercice », « son approche pédagogique centrée sur l'apprenante et l'apprenant », « ses capacités d'adaptation et d'innovation qui tiennent compte de l'évolution constante du contexte en éducation et de ses effets sur le système scolaire québécois.
> **Corpus UdeS, extrait # 50, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.17-18**.

Le rapport insiste également sur le respect des besoins en formation des étudiantes et des étudiants et l'ancrage de l'équipe professorale dans le réseau scolaire:

> Les professeures et les professeurs du Département GEF sont attentifs aux besoins qui émergent, qui sont manifestés par les étudiantes et les étudiants ou qui font l'objet de demandes de formation continue. Les réponses à ces besoins ont un impact direct sur les contenus de cours qu'il est nécessaire de développer, d'adapter ou de modifier afin d'assurer la pertinence des interventions.
> **Corpus UdeS, extrait # 51, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.17-18**

Finalement, le développement d'un programme par compétences est un autre élément perçu comme un point fort. Or, tous ces « points forts » de la formation sont fortement associés à la perspective professionnalisante de cette dernière.

Qui plus est, les « points faibles » qui sont relevés sont ceux qui peuvent mettre en péril, à terme, cette perspective professionnalisante. Ainsi, dans un contexte où il y a une forte croissance des inscriptions, le rapport s'inquiète des limitations des ressources humaines, de l'essoufflement du corps enseignant et des difficultés d'adaptation des procédures administratives.

À la lumière de ces forces et faiblesses, plusieurs des recommandations du rapport (nouveaux profils dans la maîtrise, poursuite de l'implantation de l'approche par compétences, maintien de l'ancrage dans le milieu scolaire, embauche de nouveaux professeurs), visent essentiellement à maintenir, voire à renforcer la perspective professionnalisante de la formation.

Si la logique de professionnalisation est au cœur de l'évolution de la formation au cours de cette troisième phase, il demeure que certaines craintes à l'égard des logiques de normalisation et d'académisation sont toujours présentes. Ainsi, d'un côté, l'insistance plus grande sur le développement de la recherche, présente à la fois dans le rapport d'évaluation et dans les orientations facultaires du moment, et l'embauche de personnes plus axées sur la recherche, tel que soulevé précédemment (voir *Alourdissement de la tâche et nécessaires embauches…*en 3.1.2), amènent certaines personnes, notamment des gens ayant vécu les phases précédentes, à s'inquiéter d'une certaine académisation du Département :

> Quand je suis partie, j'ai l'impression qu'on s'en allait de plus en plus vers la polarité universitaire et, moi, j'étais entre les deux, j'étais bien dans les deux, j'interprétais les uns aux autres. Mais je ne suis pas sûre que les étudiants trouvaient autant leur compte qu'auparavant. Mais ça, je ne peux pas répondre, il faudrait que j'aille faire l'analyse maintenant. Mais mon intuition, c'était qu'on s'en allait vers quelque chose d'un peu trop « universitaire » et pas assez… L'équilibre besoin du milieu/ besoin de l'Université, il n'y avait peut-être pas le même type d'équilibre, le poids de l'Université était plus grand par rapport au poids du milieu, du moins de mon point de vue. Mais là je serais mal placée, il faudrait que j'aie pu continuer de suivre les 6 ou 7 dernières années, ce que je n'ai pas fait…
> **Entrevues UdeS, extrait # 64, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> Donc, l'obligation a entrainé selon vous une certaine homogénéisation de la formation?
> - Rigidification oui, uniformisation…[...] Oui, mais là, moi, je pense que la meilleure façon de le voir, c'est dans les contenus même et les formules qui sont utilisées depuis ce temps-là… Depuis 1998, t'as vu l'Université qui a évolué vers un programme plus traditionnel, plus universitaire, je dirais.
> **Entrevues UdeS, extrait # 65, *Directeur*, 1990-1992/1994-96**

De l'autre côté, à l'instar de ce qui a été observé à la deuxième phase, la crainte de voir s'infiltrer dans la formation une logique de normalisation est toujours présente. Cet extrait du rapport d'un des « externes » ayant participé à la démarche d'évaluation des programmes témoigne bien de cette situation :

> L'orientation donnée à la dispensation du programme veut que le contenu des cours soit utile aux étudiants dans l'exercice de leur fonction. Cette orientation contribue à la pertinence du programme et me semble indispensable à un programme de formation professionnelle. Notamment, selon moi, dans un tel programme, on ne peut pas ne pas socialiser les étudiants aux pratiques institutionnalisées, c'est-à-dire aux pratiques prescrites ou généralement admises. Cependant, cette orientation est susceptible de dérives. D'un côté, il y a le risque que le programme devienne surtout un véhicule de transmission des pratiques mises en avant par l'autorité ministérielle, par l'instance intermédiaire ou par différents organismes qui développent des manières de faire ou des programmes pour faire face aux divers problèmes de la gestion scolaire. D'un autre côté, il y a celui de limiter les contenus de cours à leur aspect instrumental sans qu'il y ait apport plus large d'une documentation reflétant d'autres manières de faire avec leurs avantages et inconvénients et prise de distance à l'aide du regard théorique et critique. À sa façon, le Rapport fait mention de ce dernier risque. Notons que le programme de l'Université de Sherbrooke n'est pas le seul où l'on est confronté à ces deux écueils possibles.
> **Corpus UdeS, extrait # 52, *Évaluation périodique experts externes*, novembre 2005, p.4**

3.5 Des pressions normatives toujours présentes et des pressions de concurrence de plus en plus fortes

Comme la section qui précède le montre bien, cette troisième phase est marquée par diverses transformations et expérimentations dans la formation destinée aux DES et autres cadres de l'éducation. Plusieurs de ces transformations et expérimentations sont mises en œuvre en réponse à des pressions institutionnelles, plus particulièrement des pressions normatives et, dans une moindre mesure, à des pressions régulatrices. C'est également au

cours de cette troisième phase que des pressions de compétition, plus spécifiquement des pressions de concurrence, se font de plus en plus fortes, plusieurs ajustements apportés à la formation en découlent.

3.5.1 Un équilibre entre diverses pressions normatives et des pressions régulatrices aux effets limités

À l'instar de la situation observée à la première et à la deuxième phase d'évolution de la formation, diverses pressions institutionnelles et surtout des pressions normatives, provenant à la fois du milieu universitaire et du milieu scolaire, affectent l'évolution de la formation destinée aux DES au cours de cette troisième phase. Encore une fois, ces pressions touchent plus particulièrement le corps enseignant qui intervient dans les programmes. Cependant cette troisième phase voit également certaines pressions régulatrices être exercées par le ministère, notamment au plan des archétypes, avec l'implantation de l'obligation de formation de 30 crédits, et au plan des outils, avec l'adoption d'un référentiel de compétences.

Des pressions normatives sur un corps enseignant toujours atypique

Comme en témoignent la sous-section portant sur le corps enseignant (voir *Alourdissement de la tâche et nécessaires embauches* en 3.1.2), cette troisième phase est encore une fois marquée par des pressions normatives importantes touchant le corps enseignant. Ainsi, devant les pressions provenant du milieu scolaire demandant un corps enseignant capable de répondre aux besoins en évolution de la population étudiante, le Département poursuit ses tactiques de *cooptation* et d'*influence* qui lui ont toujours réussi et qui lui ont permis de rester bien ancré dans le milieu :

> Aussi, un moyen de maintenir le contact avec les commissions scolaires est d'aller recruter en leur sein des gens qui vont donner une formation au Département GEF. Selon des chargées et des chargés de cours, cela constitue une excellente porte d'entrée. Les personnes embauchées se retrouvent à porter un double chapeau (Commission scolaire et Université de Sherbrooke) et entretiennent ainsi le réseau. Autant il est possible d'aller chercher des employées et des employés des commissions scolaires, autant ces derniers deviennent des porte-parole de l'Université, puisqu'ils sont reconnus dans d'autres contextes comme des formatrices et des formateurs du Département GEF.

> **Corpus UdeS, extrait # 53 *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.38**
>
> La présence de professeures et de professeurs dans différents réseaux et l'embauche de chargées et de chargés de cours du milieu scolaire assurent à l'institution une grande visibilité au sein du réseau des commissions scolaires. Ainsi, il est plus facile pour l'équipe professorale de demeurer d'actualité dans ses formations et d'être au courant de l'évolution des besoins des milieux de la pratique professionnelle et, par conséquence, des besoins de ses étudiantes et de ses étudiants.
> **Corpus UdeS, extrait # 54 *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.52**

Du côté universitaire, il y a toujours des pressions normatives quant aux exigences à l'embauche du corps professoral, où le doctorat demeure un critère fort important :

> Est-ce qu'on vous impose des modèles de profs, est-ce qu'on vous impose…?
> - On impose un modèle avec doctorat…
> **Entrevues UdeS, extrait # 66, *Directeur*, 2004-2009**

Devant cette pression, et comme cela se fait depuis la première phase, le Département et la Faculté usent d'une stratégie de *compromis*, et plus particulièrement de *négociation*, afin de pouvoir continuer à embaucher des individus ayant une bonne expérience en gestion de l'éducation, en leur permettant de compléter leur doctorat. Cependant, cette norme du doctorat devient de plus en plus intégrée, même chez les personnes embauchées :

> Donc, j'ai eu beaucoup à défendre ces dossiers… En disant : « Écoutez, pour ce département, il faut être capable de trouver les meilleures ressources aux meilleures places. Idéalement des profs d'université, ça fait de la recherche… et tous en font aujourd'hui… peut-être de la recherche-action, de la recherche collaborative… Mais, on a besoin de ce type de profs », et c'est passé… Mais les profs eux-mêmes se donnaient la pression de faire un doctorat, parce qu'à certains, j'ai dit : « Je ne l'exige pas de toi, je suis capable de le défendre à la direction de l'Université, parce que tu as le profil qu'il faut »… Mais la personne a dit : « Non, je veux me donner ce critère-là… »
> **Entrevues UdeS, extrait # 67, *Doyenne FE*, 2001-2009**

Au-delà de l'embauche, les professeurs du Département sont également confrontés à des pressions normatives quant à l'évolution de leur carrière et se retrouvent souvent, étant

donné leur parcours antérieur et les exigences associées au modèle de formation développé, avec des dossiers de chercheurs jugés plus faibles:

> On n'est pas dans le modèle carrière universitaire. Donc, on a à la fois pas des marques universitaires reconnues, publications, etc., puis, ce qui fait aussi que l'on n'est peut-être pas dans un certain ethos… En tous cas, je ne sais pas, moi, si tu arrives dans un département qui a une ou deux équipes de recherche, tu entres là, tu entres dans une culture, tu apprends des affaires dans une culture. Nous, on apprend autre chose… Quoique, c'est en train de changer un peu, mais… Cette relation-là avec les collègues, est-ce que… Peut-être qu'il n'y a pas toute la considération…
> - Quand vous dites les collègues, vous dites les collègues des autres départements?
> - Des autres départements, oui.
> - Qui pourraient être amenés à poser des jugements sur vos cheminements de carrière?
> - Oui, sur nos compétences de professeurs universitaires, mais surtout de chercheurs universitaires.
> **Entrevues UdeS, extrait # 68, *Directeur*, 2004-2009**

Devant ces pressions, le Département *acquiesce* et se conforme, en cherchant de plus en plus, dans les suites de l'évaluation, à embaucher des professeurs pouvant appuyer le développement de la recherche et à soutenir le développement d'une équipe de recherche reconnue (voir section 3.2.4).

De manière générale, en ce qui a trait aux pressions normatives internes et externes touchant le corps enseignant, les diverses stratégies mises en œuvre témoignent, encore une fois, d'une stratégie plus globale de *compromis* et d'*équilibre* de la part du Département face à des pressions culturelles-cognitives plus profondes au regard des logiques d'académisation et de professionnalisation qui traversent le champ. Cet extrait témoigne bien de cette recherche d'équilibre au Département sur ce plan :

> Moi, ce que j'ai défendu, et ce que je vois dans le Département de GEF qui était défendu, ç'a toujours été d'offrir de la qualité et d'offrir une formation de niveau universitaire et que les gens sortent avec des cadres de référence et qu'ils puissent analyser leur pratiques, miser sur leurs situations professionnelles authentiques, mais avec l'éclairage de la recherche aussi. Pour moi, une formation universitaire professionnalisante allie les deux. C'est-à-dire on en fait de bons lecteurs critiques de la recherche, on en fait de bons utilisateurs de la recherche, mais on utilise aussi les savoirs qu'ils ont développés, on les formalise et, ensuite, on peut les diffuser…
> **Entrevues UdeS, extrait # 69, *Doyenne FE*, 2001-2008**

Des pressions régulatrices aux effets variables

Au-delà de ces pressions normatives touchant le corps enseignant, cette troisième phase voit également émerger certaines pressions régulatrices. Ainsi, bien qu'adoptée à la fin de la dernière phase, les conséquences de l'obligation de formation se font sentir au début de cette troisième phase. Comme celles-ci sont plutôt positives, notamment sur le plan de la croissance des inscriptions, le Département *acquiesce* à la mesure, qu'elle avait déjà anticipée, la structure de la formation offerte s'adaptant très bien à cette dernière :

> Le contexte scolaire actuel favorise le développement du programme. D'abord, le ministère de l'Éducation du Québec exige, par règlement, depuis le 1er septembre 200l, que les personnes nommées à une fonction de direction aient acquis, avant leur nomination, 6 crédits d'un programme universitaire de 2e cycle (l'équivalent de notre programme FIDÉÉ) en administration scolaire. Il exige, de plus, que les nouvelles directions acquièrent les 24 autres crédits en administration scolaire dans les 5 années qui suivent leur affectation afin de compléter un diplôme en administration scolaire.
> **Corpus UdeS, extrait # 55, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.16**

Cependant, l'adoption d'un référentiel de compétences officiel pour la formation des DES, une autre mesure « régulatrice » du ministère de l'Éducation dans le domaine, ne connaît pas la même faveur au sein du Département. Ainsi, bien que, paradoxalement, le Département ait eu une influence indirecte dans l'élaboration de ce référentiel ministériel, une professeure ayant participé activement à son élaboration, l'adoption de ce dernier a bien peu d'influence et crée plutôt un certain malaise. Ainsi, le Département va en quelque sorte user d'une stratégie de *défi*, et plus particulièrement de *rejet*, vis-à-vis de ce référentiel en soulignant que celui-ci arrive trop tard, qu'il est en quelque sorte dépassé comparativement à l'approche développée au sein du Département et que la démarche de consultation ayant précédé sa constitution a été mal menée :

> La démarche de mise en place d'un référentiel de compétences au sein du ministère pour les directions scolaires, est-ce que ça eu une influence dans votre démarche à l'interne?
> - On était… Euh… Ça n'a pas eu d'influence… Non...
> - C'est arrivé plus tard quand vous aviez pratiquement terminé votre démarche?
> - Après… Notre référentiel était complété…

> - Est-ce que vous croyez que votre référentiel a eu une influence sur celui du ministère?
> - Je crois. Faut dire que ce qui s'est passé, c'est qu'on avait des gens de chez nous qui ont travaillé...
> - Qui ont élaboré… [Directrice, 2000-2004]
> - Oui, c'est cela… Et cela nous a mis dans une position assez particulière… Finalement, on n'a pas été consulté… Elle était là, donc je crois qu'elle a apporté des choses de chez nous…
> - Qui étaient inhérentes à votre propre démarche?
> - Qu'elle a pris chez nous. Et probablement qu'elle, cela l'a mise dans un porte-à-faux difficile. Elle n'était pas là pour nous représenter, elle était là pour répondre à une commande d'un patron qui l'engageait. Mais là, ce qui faisait que le ministère n'a sollicité personne de chez nous pour nous représenter quand il y avait des discussions, ce qui n'est pas arrivé à l'Université de Montréal…
> **Entrevues UdeS, extrait # 70, *Directeur*, 2004-2009**

Le département participe également, avec d'autres universités, à une stratégie de *défi* et de *provocation*, en élaborant une réponse collective très critique à l'égard du référentiel proposé qui sera acheminé au ministère via l'ADEREQ et la CREPUQ

> Nous autres, on a été très critique par rapport au référentiel… Encore là, on était en position ambiguë mais le département a pris option, et là on était dans le même mouvement que l'Université de Montréal, ce qui a remonté jusqu'à la CREPUQ, qui a fait un commentaire. Donc nous on a écrit des observations... On s'est réuni, on fait des observations critiques à la doyenne, parce que nous autres, on n'était pas sollicité dans les commentaires, et la doyenne et les doyens ont pris l'option de ne pas faire de commentaires et c'est la CREPUQ qui a répondu.
> **Entrevues UdeS, extrait # 71, *Directeur*, 2004-2009**

Mais bien plus que le référentiel adopté, ce qui est rejeté dans cette démarche, c'est la possible création d'une démarche d'agrément :

> On a fait un avis, que vous avez entre les mains, j'imagine, celui que l'ADEREQ avait endossé. On a rencontré la personne qui avait coordonné le travail, [XXX], du ministère, et on lui a fait part d'un certain nombre de réserves et de malaises qu'on avait. On n'a pas été très bien accueillis dans ces demandes… Ça été très mineur, voire cosmétique les changements qui ont été apportés à nos demandes. Mais quand même, il y a eu un petit effort de fait. Ça, je le voyais comme une influence externe, mais en même temps, parce que ça pouvait donner lieu à un CAPFE pour les directions d'école, ça pouvait… Tu sais, il y avait plusieurs inquiétudes…
> **Entrevues UdeS, extrait # 72, *Doyenne FE*, 2001-2008**

Au bout du compte, l'impact de cette mesure « régulatrice » s'avère mineur, d'autant plus qu'aucun mécanisme n'est venu la renforcer :

> Pour nous, on était rendu à une autre étape. On avait déjà notre référentiel, mais si vous analysez le référentiel du ministère, il n'est pas si éloigné de ce qu'on a déjà… mais… Puis, bon, la personne qui était responsable de ce dossier-là est devenue très, très malade. Donc ça été un peu tabletté au cours des années…
> **Entrevues UdeS, extrait # 73, *Professeur et coordonnateur*, 2005-2009**

Cependant, dans un contexte où de plus en plus d'organisations offrent de la formation dans le champ, et que les pressions de concurrence se font de plus en plus fortes (voir section suivante), certains se surprennent à souhaiter l'existence d'un tel mécanisme régulateur de l'offre :

> Par ailleurs, ce qui est embêtant dans le cas du ministère pour la formation des dirigeants, mais il y a eu le même problème pour les enseignants, c'est qu'on a mis en place un mécanisme d'obligation de formation, mais on n'a pas donné de directives de contenus pour cette formation, et il n'y a pas d'évaluation de programme… Alors le référentiel pouvait être une étape à… Un jour ou l'autre, à partir du moment où le ministère, qui est l'employeur principal par dérivée, demande qu'il y ait une obligation de formation, il faudrait bien, qu'à quelque part, il ait son mot à dire sur le contenu de cette formation. Parce qu'actuellement, par exemple, quelqu'un peut faire un diplôme de 30 crédits dans une université du Québec en Outaouais, à Chicoutimi, en Abitibi… Mais ils vont donner un 30 crédits en gestion de l'éducation… diplôme… Mais si on analyse le contenu, il n'y a pratiquement pas de cours… D'ailleurs, ils ne sont pas capables, ils n'ont pas la masse critique de profs pour faire un 30 crédits. On se retrouve des fois, et nous, comme on a des étudiants qui viennent de partout, on étudie les dossiers d'un peu partout, on se dit : « Mais il faudrait que le ministère en quelque part donne peut-être plus d'encadrement ». Mais, là, il y a des enjeux, des habitudes qui ont été prises… C'est politiquement sensible, etc. C'est assez délicat.
> **Entrevues UdeS, extrait # 74, *Professeur et coordonnateur*, 2005-2009**

Tableau XVII. Pressions et stratégies dans la FPU destinée aux DES, UdeS, 2001-2002 à 2008-2009

Types de pressions		Nature des pressions	Organisations sources	Stratégies de l'« unité »
Institutionnelles	**Culturelles-cognitives**	Logiques (Académisation) Logiques (Professionnalisation)	Université Commissions scolaires	Compromis (Équilibrer)
	Normatives	Outils (Corps enseignant) Outils (Corps professoral)	Milieu scolaire Université	Manipulation (Coopter et influencer) Compromis (Négocier)
	Régulatrices	Archétypes (Obligation de formation de 30 crédits) Outils (Référentiel de compétences ministériel)	Ministère Ministère – DFTPS	Acquiescement (S'habituer) Défi (Rejeter, Provoquer)
Compétition	**Concurrence**	Outils (Reconnaissance des acquis, horaire de formation)	Autres universités québécoises Commissions scolaires	Compromis (Négocier) Défi (Rejeter)
	Efficacité	Outils (Profils dans la maîtrise)	MBA	Acquiescement (Imiter)

Rapport-Gratuit.com

3.5.2 Répondre aux pressions d'efficacité, réagir à la concurrence

Cette troisième phase est également celle où les pressions de compétition se font le plus sentir. En effet, plusieurs des ajustements et expérimentations effectués dans la formation à la suite de l'évaluation visent à rendre cette dernière plus efficace sur le plan de la poursuite des études et de la diplomation et reflètent donc une réponse à des pressions d'efficacité. Qui plus est, les pressions de concurrence deviennent plus marquées au cours de cette troisième phase et forcent le Département à réagir afin de maintenir sa position de tête face à des universités de plus en plus nombreuses à offrir des formations similaires.

Pour des programmes plus efficaces…

L'évolution des programmes est marquée par des pressions d'efficacité. Ainsi, plusieurs des transformations apportées aux programmes des suites de l'évaluation sont proposées afin d'améliorer l'efficacité de ces programmes. La mise en place de profils distincts à la maîtrise est très clairement développée en vue de favoriser la poursuite des études et la diplomation, comme le souligne ce passage du rapport d'évaluation :

> Dans le but d'accroître le taux d'obtention du diplôme de Maîtrise, poursuivre la mise en place de différents profils pour la réalisation des 15 derniers crédits du programme afin de pouvoir susciter davantage d'intérêt de la part des différentes clientèles. Par exemple, tel que signalé, une Maîtrise de type exécutif a le potentiel d'attirer de nombreux professionnels et professionnelles en poste de direction qui désirent approfondir leur expertise. Dans le cadre d'une démarche de groupe, l'approche proposée repose sur la méthodologie des réseaux apprenants et du co-développement professionnel. On peut aussi concevoir un profil axé sur l'intervention et la résolution de problème au sein d'un milieu donné. De même, lors des 9 crédits à option offerts dans la Maîtrise, il y aurait lieu d'approfondir les habiletés de réflexion et de synthèse et d'aborder, notamment, « l'analyse des tendances qui marquent l'évolution de la société et d'en dégager l'influence sur l'avenir de l'organisation » (quatrième objectif de la maîtrise en gestion de l'éducation). Ces différents profils constitueraient une innovation en matière de formation pour les praticiennes et les praticiens occupant une fonction de direction.
>
> **Corpus UdeS, extrait # 56 *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, pp.60-61.**

Il en est de même pour la plupart des transformations et expérimentations qui découlent de la démarche d'évaluation.

Une concurrence de plus en plus présente

Quasi absentes à la première phase, et à peine émergentes lors de la deuxième, les pressions de concurrence deviennent beaucoup plus fortes au cours de cette troisième phase, comme le souligne le rapport d'évaluation :

> Le Département GEF a développé ses programmes et diversifié sa clientèle dans un contexte où il n'existait pas de véritable compétition puisque ses programmes étaient les seuls véritablement adaptés aux besoins de la clientèle. Actuellement, plusieurs universités ont des programmes similaires au nôtre.
> **Corpus UdeS, extrait # 57, É*valuation périodique de la MGE*, mars 2005, p.20**

La démarche d'évaluation est d'ailleurs l'occasion pour le Département de brosser un portrait de cette concurrence à l'échelle du Québec. Ainsi, aux universités de plus en plus nombreuses dans le champ, s'ajoutent également, à ce moment, des commissions scolaires qui offrent elles-mêmes de la formation :

> Les universités qui offrent des programmes de formation continue sont celles de Sherbrooke, de Montréal, du Québec à Rimouski, du Québec à Chicoutimi, du Québec en Abitibi-Témiscamingue, du Québec en Outaouais, de Laval et de McGill. Il existe donc actuellement une vive concurrence entre les universités, sans compter les autres possibilités de formation offertes par les associations de direction ou l'ÉNAP, pour fournir aux directions un programme de formation continue. Les commissions scolaires offrent elles-mêmes de la formation continue et certains étudiants et étudiantes s'en déclarent satisfaits. Une commission scolaire a déclaré avoir dispensé des formations non-créditées avec d'autres partenaires que l'Université de Sherbrooke, bien qu'elle fasse affaire avec l'Université pour les formations créditées. En fait, la personne interrogée souligne que « l'Université de Sherbrooke a perdu une longueur d'avance par rapport à d'autres universités en ce qui concerne la formation non-créditée. La concurrence est forte et les offres de formation sont très alléchantes. »
> **Corpus UdeS, extrait # 58, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.34**

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Malgré cette concurrence accrue, le Département maintient, grâce à son approche unique, sa position de chef de file dans le champ :

> Dans un contexte nouveau d'obligation ministérielle de formation, le Département GEF continue à demeurer un chef de file incontournable quant à la qualité et à la pertinence de ses activités de formation. En demeurant très proche de la pratique de direction de ses étudiantes et de ses étudiants et en offrant un programme en cohorte dans une perspective de co-développement professionnel, l'institution réussit à se distinguer des autres universités.
> **Corpus UdeS, extrait # 59, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.59**

D'ailleurs sur plusieurs aspects, cette nouvelle concurrence est vue comme étant saine, puisqu'elle pousse l'équipe à faire évoluer la formation offerte :

> Cette situation est jugée saine, car elle favorise la créativité et le dépassement En conséquence, selon le personnel professoral et chargé de cours, il est essentiel de continuer à innover et à se distinguer par rapport aux autres universités, notamment, en poursuivant la transformation du programme (vers le programme par compétences) et le renouvellement des approches pédagogiques. Historiquement, les ententes partenariales signées avec les commissions scolaires assuraient une clientèle continue, mais aujourd'hui d'autres universités ont recours à la même stratégie. Il faut donc demeurer vigilant et être proactif car, à défaut, le Département risque de perdre son avantage concurrentiel. Ce qui distingue particulièrement le programme MGE de l'Université de Sherbrooke est aussi sa capacité à innover et à répondre aux besoins des étudiantes et des étudiants dans des délais très courts.
> **Corpus UdeS, extrait # 60, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.41**

À cet effet, il est à noter que certaines des recommandations de l'évaluation visent spécifiquement à répondre à des pressions de concurrence. Ainsi, à propos de l'implantation de l'approche par compétences le rapport mentionne :

> II s'agit d'une innovation originale qui distingue le programme du Département de celui des autres universités…
> **Corpus UdeS, extrait # 61, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p.61**

En ce qui a trait à l'importance d'embaucher de nouveaux professeurs, le document souligne :

> Le ratio professeur/étudiants a fortement augmenté au cours des dernières années, ce qui n'assure plus une proximité aussi marquée qu'auparavant entre la clientèle étudiante et les membres du corps professoral. Or, cela était l'une des caractéristiques appréciées de la formation au sein du Département. En conséquence, ce dernier risque de perdre sa position privilégiée au sein du milieu scolaire du Québec.
> **Corpus UdeS, extrait # 62, *Évaluation périodique de la MGE*, mars 2005, p. 63**

Bien que la concurrence soit perçue comme saine sous certains aspects, comme le Département est le plus important joueur dans le champ et qu'il a été le premier à développer un modèle de formation très professionnalisant, celui-ci est vu comme une menace et ses pratiques sont critiquées, perçues comme « clientélistes ». Cela est injuste aux yeux de la doyenne de l'époque:

> Une concurrence c'est sain, ça fait bouger le monde, ça fait qu'on veut être les meilleurs, on veut être bon… […]Dans le monde universitaire, cette concurrence-là elle doit prendre forme dans une collaboration et une coopération… Parce qu'on forme peu de gens au Québec, on pourrait en former encore plus et il y a de la place pour en former encore plus… donc on devrait plus essayer de voir quels sont nos créneaux et comment on peut mieux servir l'ensemble d'une population… Il y a de la place pour tout le monde… Voyons donc… Alors quand on est vu comme menaçant, je me dis « Vous n'y répondez pas à ce créneau-là, alors pourquoi on n'y répondrait pas, nous, et qu'on n'aurait pas une réponse un peu plus satisfaisante… Arrêtez de nous taper dessus et d'essayer de faire comme nous, essayez de nous dépasser ou développez votre créneau… » […] Mais je ne sais pas, je pense que Sherbrooke est venu confronter les façons de faire ailleurs, et là, on a vu cela comme du clientélisme…
> **Entrevues UdeS, extrait # 75, *Doyenne FE*, 2001-2008**

Ce lien entre la concurrence et le clientélisme est en partie favorisé par certaines commissions scolaires qui profitent de la concurrence accrue pour jouer les universités les unes contre les autres et faire valoir différentes demandes quant à la formation offerte :

> Oui, on est à un moment où il y a de la compétition, ça on ne peut pas l'enlever… La compétition, nous, par exemple, on a carrément perdu des territoires… Ça se peut bien qu'avant nous les avions gagnés…
> - C'est toujours un *give and take*…
> - C'est cela… Là, on en gagne d'autres, peut-être. Donc, il y a un jeu territorial, je sais que… Est-ce que ç'a de l'impact sur la qualité? Quand on se fait dire par une commission scolaire : « Regarde, l'université l'offre là… Vas-tu l'offrir? », est-ce que ça amène une pression à faire les choses à rabais, ou diminuer les exigences?
> - Ou à se chercher une niche? Plus particulière…
> - Oui, c'est cela… Je ne sais pas comment ça peut… Il y a des choses qu'on a faites… […]
> - Parce que vous sentiez que la concurrence vous poussait?
> - Oui… Ça on peut dire cela… D'un autre côté, il y a des choses qu'on n'a pas faites, et qu'on a accepté de ne pas faire… Donc, ça joué… on a essayé de trouver des aménagements qui correspondent à notre conception de la chose. Ça fait une pression, ça c'est clair…
> **Entrevues UdeS, extrait # 76, *Directeur*, 2004-2009**

Ces demandes peuvent affecter la forme, comme ici dans un enjeu touchant le moment où la formation doit s'offrir (sur les heures de travail, en dehors des heures de travail) :

> Il y a des enjeux… Il y a des contenus et des formes, parce que notre option à nous, et ça c'est une option depuis PIDEL, etc. c'est les deux jours en temps de travail… On pourrait dire que notre institution, c'est normal que ça arrive là, parce que si, nous, on veut aller à l'extérieur, on ne peut pas aller trois heures à Québec et revenir. Probablement qu'on a développé toute une légitimité sur cela, et une justification de la chose qui se tient aussi en soi. Là il y a eu des jeux autour de cela…
> - Parce qu'on ne voulait pas libérer les directions scolaires?
> - On a perdu des commissions scolaires, parce qu'elles voulaient qu'on travaille le soir, et même qu'on l'a expérimenté et on n'a pas vu que ça marchait, et ça créé une bisbille avec une commission scolaire… Ils ne sont pas revenus avec nous… Et je dirais qu'à cette époque-là, c'est là que [Direction, 1990-92/1994-96] est retourné à Montréal, et il a fait les tournées et lui a répondu à cela… C'est à ce moment qu'ils sont sortis du campus. Il y a donc un jeu de commission scolaire là, sur la forme…
> **Entrevues UdeS, extrait # 77, *Directeur*, 2004-2009**

Ces demandes peuvent également affecter le contenu de la formation, comme ici, dans un enjeu portant sur la reconnaissance des acquis :

> Il y a un autre jeu aussi, et ce n'est pas juste… c'est sur le contenu, mais pas le contenu que l'on donne nous…
> - Le contenu qu'eux doivent donner…
> - Le contenu qu'eux doivent donner et qu'ils veulent faire reconnaître. Ça, on était réservé, et on a perdu des commissions scolaires à cause de cela… Dernièrement, on s'est plus ajusté… Mais avec notre perspective à nous… Une anecdote concrète : dans une commission scolaire où il y a une entente avec Montréal, ils font une démarche, et là, c'est une nouvelle personne aux ressources humaines qui est là, et il y a des gens qui sont chez nous, et des gens qui sont à Montréal, parce qu'ils laissaient le libre-choix. La personne nous dit qu'elle est un peu embêtée parce que les gens trouvaient qu'il y avait une iniquité parce… Je dirais que depuis l'obligation, on a rendu la formation un peu bancaire… Les crédits, c'était obligé… Ça grossit le jeu autour de cet enjeu…
> - Ça s'est rigidifié un peu?
> - Un peu… Mais c'est dans l'ordre des choses, ce n'est pas tout le monde qui voulait être là. Indépendamment de cela… Nous leur avons proposé de faire un projet intégrateur… Je suis allé faire un projet intégrateur et moi… en tout cas… Moi, je ne veux pas dévaloriser, je te dis ce qui s'est passé comme acteur… Je me souviens que je me suis dit dans mon idée on va aller partir de ce qu'ils ont appris et on va explorer et faire des projets intégrateurs avec cela, ils vont avoir des crédits… Mais quand je suis venu pour nommer ce qu'ils avaient appris, ils m'ont dit que c'étaient des sessions d'information et non pas de formation… Nous autres, ça nous a refroidis… Et là je suis allé voir la personne, et je lui ai dit que j'étais un peu embêté… Et finalement ils n'ont pas fait de projet, mais je pense que ça offusqué la commission scolaire et l'année d'après, ils n'étaient plus avec nous.
> **Entrevues UdeS, extrait # 78, *Direction,* 2004-2009**

Dans tous les cas, la stratégie du Département devant ces demandes, comme en témoignent les passages qui précèdent, est d'abord de chercher à faire un *compromis*, en négociant avec les commissions scolaires. Cependant, si un tel compromis ne peut être atteint sans affecter indûment la qualité de la formation, le Département *rejette* la demande. La doyenne de l'époque décrit bien cette stratégie :

> …je vous donnais l'exemple en Montérégie où j'avais été invitée à un moment donné à cause de la reconnaissance d'acquis d'expérience… et de reconnaissance d'acquis de formations *ad hoc* qui étaient données sur le territoire, là il y avait des effets de concurrence dans le sens de…
> - De qui reconnaît quoi…
> - Oui, Montréal en reconnaissait plus… Bon, là, nous on arrivait… et là, pour moi, c'était attention danger! Moi, j'étais toujours garante d'une qualité de formation universitaire, professionnalisante certes, mais de haut niveau et universitaire… Alors, moi, du jeu de marchandage, je n'achète pas… Et quand ça se met à jouer ce jeu-là, parce qu'on a eu le problème en formation professionnelle surtout…
> - Mais ce sont les commissions scolaires qui jouent les universités les unes contre les autres…
> - Oui, elles jouent ces jeux-là… Mais, nous, on a quand même maintenu tout le temps la qualité, même si on peut entendre dire « Ah, Montréal fait de la formation à rabais… » Jamais, jamais! En tous cas, moi pendant les huit ans où j'ai été là, c'était un cheval de bataille… Et quand j'ai accompagné la directrice pour aller rencontrer les gens de Montérégie, c'était : « nous, oui on va regarder les heures que vous avez faites, oui on va évaluer chacun des contenus, oui… Mais ce n'est pas à rabais, et on ne fera jamais à rabais pour avoir des clientèles… Non!
> **Entrevues UdeS, extrait # 79, *Doyenne FE*, 2001-2009**

Conclusion de la phase 3

Au cours de cette troisième phase, dans un département nouvellement créé, l'équipe professorale fait face à une croissance marquée dans les inscriptions qui découle en partie de ses succès antérieurs, mais également de l'implantation de l'obligation de formation de 30 crédits imposée par le ministère de l'Éducation aux nouvelles DES. Dans un contexte de concurrence accrue, celle-ci profite d'une démarche d'évaluation pour faire le point sur le *continuum* de FPU destiné aux DES et aux autres cadres de l'éducation hérité des phases précédentes et dégager des recommandations en vue de le faire évoluer. Par des ajustements dans les archétypes de formation en place, diverses transformations et expérimentations dans les outils les appuyant, l'entrepreneuriat de renouvellement qui s'exerce à travers et des suites de cette démarche d'évaluation vise à s'assurer de répondre stratégiquement à l'évolution des besoins de cette nouvelle population étudiante « obligée » et aux demandes

de leurs employeurs, tout en cherchant à répondre aux normes universitaires, notamment au plan du développement de la recherche. Ce faisant, le Département demeure en phase avec les orientations de la Faculté et de l'Université, qui sont de plus en plus reconnaissantes des succès de ce dernier et de son désir de demeurer le chef de file dans ce champ de formation. Ainsi, les transformations découlant de cet entrepreneuriat de renouvellement auront des conséquences allant au-delà de la période observée dans le cadre de la présente étude de cas.

Conclusion

> Temps 1, on ignore les exigences de l'Université: on est avec les étudiants et on répond aux besoins des étudiants! Temps 2, la réconciliation [...] entre les exigences de l'Université et les besoins des étudiants. Premier temps, je dirais c'est [Directeur 1990-1992/1994-1996], le deuxième temps c'est [Directeur 1996-2001] et le troisième…
> - Le troisième temps qui est caractérisé par?
> - Moi, je mets département plus intégré à l'Université, mais qui a vraiment un souci, et je connais [Directeur 2004-2009], le souci de répondre aux besoins, c'est viscéral pour lui. **Entrevues UdeS, extrait # 80, *Professeure et coordonnatrice*, 1991-2003**

Ce dernier extrait, tiré d'une entrevue menée auprès d'une informatrice-clé ayant vécu une grande partie de la période observée, synthétise en peu de mots le portrait en trois phases de l'évolution de la formation professionnelle des DES à l'UdeS qui se dégage des résultats de l'analyse effectuée sur le corpus documentaire assemblé et les entrevues menées auprès d'informateurs-clés de cette formation. Ce portrait est celui de l'universitarisation réussie d'un modèle de formation continue non créditée développée avant le début de la période observée, de son implantation, à son intégration plus poussée, puis son renouvellement.

Ainsi, le portrait montre comment, au cours d'une première phase, grâce à l'existence de certains archétypes de formation déjà en place (les modules, puis le diplôme de 2^{e} cycle et le microprogramme), la petite équipe en place réussit, par l'entrepreneuriat

missionnaire qui la caractérise et en construisant sur le modèle de formation continue qu'elle a développé au début des années 70, à déployer un véritable *continuum* de FPU destinée aux DES, en reconstruisant, de l'intérieur, l'ancienne maîtrise en administration scolaire qui était en place. Or, cette opération, qui remporte un vif succès auprès du milieu, se fait parfois à l'encontre de certaines normes universitaires. Bien qu'appuyée tacitement par le décanat, celle-ci se fait somme toute en marge des orientations facultaires et universitaires, ce qui n'est pas sans créer certaines tensions.

Ce portrait montre également comment, à la deuxième phase, ce continuum de formation se consolidera, en se spécialisant et en se diversifiant. L'entrepreneuriat plus pragmatique qui prend la tête de l'unité réussira à mieux intégrer l'équipe en place et le *continuum* de formation dans les orientations tant facultaires et universitaires, réduisant certaines des tensions. Cela se fera tout en maintenant des liens très serrés avec le milieu scolaire, pour qui l'offre de formation est toujours davantage adaptée.

Finalement, le portrait témoigne comment, poussée par la croissance et la transformation des populations étudiantes, et par des pressions de concurrence plus fortes, deux conséquences de l'implantation de l'obligation de formation, l'équipe en place, qui se développe et se voit reconnaître le statut de département, cherche à renouveler son offre de FPU destinée aux DES. Tout en restant attaché à certains principes qui guident cette formation depuis de nombreuses années, ce renouvellement passe par une démarche d'évaluation et une démarche d'élaboration et d'implantation d'un référentiel de compétences, desquels découleront des ajustements et expérimentations dans la formation dont les conséquences se feront ressentir bien au-delà de la période observée.

Ce portrait, comme celui présenté pour l'UdeM, montre comment la FPU destinée aux DES évolue de manière importante au cours de la période observée, et ce, tant sur le plan des archétypes de formation proposés, des outils qui les soutiennent et des logiques qui les encadrent. Il montre également comment cette évolution est marquée par différentes pressions, tant institutionnelles que de compétition, et que la réaction des unités à ces

pressions dépend, en grande partie, de la nature de l'entrepreneuriat et des choix historiques qui ont été faits par chacune des unités. Ces constats, et d'autres qui se dégagent du regard croisé porté l'évolution de la FPU observée dans ces deux unités, sont présentés et discutés dans le chapitre qui suit.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE 6
REGARD CROISÉ SUR LES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Introduction

Comment les unités universitaires responsables de formations professionnelles réagissent-elles aux pressions multiples provenant de leur environnement? Telle était la question générale posée d'entrée de jeu dans le cadre de cette thèse. Or, des résultats de l'étude de cas à unités enchâssées déployée afin d'y répondre se dégagent plusieurs constats qui viennent éclairer cette question de recherche, ainsi que la problématique générale dans laquelle celle-ci s'insère. Ces constats sont discutés plus amplement dans ce sixième chapitre.

En fait, les résultats présentés dans les deux chapitres qui précèdent montrent qu'entre les années universitaires 1988-1989 et 2008-2009, l'évolution de la formation professionnelle universitaire (FPU) offerte aux directions d'établissement scolaire (DES) à l'Université de Montréal (UdeM) et à l'Université de Sherbrooke (UdeS) est marquée par des pressions diverses provenant à la fois de leur environnement externe et de leur environnement intraorganisationnel. Comme le prévoit la théorie institutionnelle, les pressions provenant du champ organisationnel de la formation des DES entraînent un isomorphisme croissant au sein des deux unités sélectionnées. En effet, tant sur le plan des logiques institutionnelles qui les encadrent, des archétypes de formation proposés et des outils qui les soutiennent, les résultats de l'étude de cas montrent, qu'au cours de cette période, les deux unités sélectionnées convergent vers des éléments similaires, et cela, en grande partie en adéquation et au gré de la restructuration que connaît ce champ de formation au Québec. Ainsi, la manière dont réagissent les deux unités sélectionnées aux pressions multiples de leur environnement semble, du moins en partie, dépendante de l'évolution et du niveau structuration du champ organisationnel auquel elles appartiennent.

Prenant un peu de recul sur l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités sélectionnées, la première partie de ce chapitre discute de l'évolution récente du champ organisationnel de la FPU destinée aux DES au Québec, et des conséquences de cette évolution sur le niveau de structuration de ce champ qui, à la lumière des indices de structuration proposés par DiMaggio et Powell (1983), tend à être de plus en plus élevé.

Pour sa part, la deuxième partie de ce chapitre discute plutôt de la manière dont, au cours de la période étudiée, et ce, malgré des points de départ fort différents, les deux unités sélectionnées convergent tant sur le plan des logiques privilégiées, des archétypes de formation déployés et, dans une certaine mesure, sur le plan des outils qui les soutiennent, trois indices du phénomène d'isomorphisme croissant qui s'observe dans ces deux unités confrontées à des pressions communes provenant de ce champ organisationnel en pleine restructuration. Ainsi, dans les deux unités, à la fin de la période étudiée, il y a, sur le plan des archétypes, implantation et consolidation de *continuums* de formation professionnelle, à l'intérieur duquel le diplôme universitaire de 2^{e} cycle devient le cœur de la formation. Dans les deux unités, ces *continuums* s'appuient sur des outils qui évoluent de manière relativement similaire et répondent à une logique de professionnalisation de plus en plus prégnante. Certes, cette évolution ne se fait pas à la même vitesse dans les deux unités, et ces dernières ne répondent pas toujours de la même manière, aux mêmes pressions. En portant un regard croisé sur les résultats des deux chapitres précédents, la deuxième partie de ce chapitre met en lumière ces convergences et le phénomène d'isomorphisme croissant dont elles témoignent, tout en ne cherchant pas à minimiser les divergences présentes dans l'évolution de la formation observée au sein des deux unités.

Les résultats de cette étude de cas mettent également en lumière le fait que, malgré l'isomorphisme observé, les unités sélectionnées mettent en œuvre différentes stratégies en réaction aux pressions multiples de leur environnement. Ainsi, plusieurs des stratégies et tactiques explicitées dans la typologie d'Oliver (1991) sont observées à un moment ou à un autre de l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités. Cependant, comme en témoignent déjà les écrits sur les FPU, il arrive que ces pressions multiples s'avèrent contradictoires, notamment les pressions institutionnelles intraorganisationnelles, habituellement de tendance plus académisante, et les pressions institutionnelles externes,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

qui ont tendance à être plus professionnalisantes, voire normalisantes. Cette réalité s'est avérée dans l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités sélectionnées pour cette étude de cas. Devant cette situation que Kraatz et Block (2008) qualifieraient de « pluralisme institutionnel », une bonne partie du travail effectué par les responsables de cette formation dans les deux unités a pour but de maintenir la légitimité de la formation, en mettant en œuvre des stratégies de compromis, qui, au cours de la période observée, visent à équilibrer ces pressions institutionnelles externes et intraorganisationnelles, tout en répondant à des pressions d'efficacité et de concurrence de plus en plus importantes. Ces constats sont discutés plus amplement dans la troisième partie de ce chapitre.

Ces stratégies témoignent du fait que les deux unités sélectionnées ne sont pas complètement prisonnières des pressions de leur environnement et qu'elles font preuve d'un certain niveau d'agence. En fait, les résultats de cette étude de cas montrent bien que l'évolution de la FPU offerte aux DES repose en grande partie sur le travail des responsables de la formation. En effet, la nature de l'entrepreneuriat de ces individus s'avère marquante sur la manière dont les unités réagissent aux pressions de leur environnement et, par le fait même, sur la manière dont évolue la formation. Les principaux constats sur la nature de cet entrepreneuriat et sur le « travail institutionnel » qui en découle, pour employer l'expression développée par Lawrence et Suddaby (2006), sont discutés dans la quatrième partie de ce chapitre.

Finalement, si les résultats de l'étude de cas mettent en lumière un certain niveau d'agence des unités devant les pressions de leur environnement, tel que le montrent les différentes stratégies mises en œuvre en réaction à ces dernières, ainsi que l'entrepreneuriat institutionnel déployé par les responsables de la formation dans les deux unités, ils dévoilent également que la manière dont ces unités réagissent est à la fois stimulée et contrainte par les choix historiques qui ont été faits par ces dernières et l'empreinte institutionnelle et les dépendances de sentier que ceux-ci ont laissées. La dernière partie de ce chapitre discute des principaux constats relatifs à cette réalité.

1. Dans un champ qui se structure,…

Quelques années avant le début de la période observée dans cette étude de cas, le niveau de structuration du champ organisationnel de la FPU destinée aux DES au Québec est peu élevé. En fait, les deux unités étudiées semblent à peine participer au même champ, tant les logiques, les archétypes et les outils auxquels elles ont recours diffèrent. Cette réalité est mise en relief dans les deux chapitres qui précèdent, lorsque des informateurs-clés interviewés dans les deux unités sélectionnées mentionnent qu'à ce moment, celles-ci ne se reconnaissent pas véritablement comme des concurrents (voir, notamment **Entrevues UdeM, extrait #14,** p. 126**,** et **Entrevue UdeS, extrait # 29**, p. 231).

En effet, jusqu'au milieu des années 1980, le champ de la formation professionnelle des DES est divisé en deux sous-champs. D'un côté, on trouve des formations continues courtes non créditées (appelées « perfectionnement »), principalement destinées aux DES nouvellement entrées en fonction, et offertes notamment par l'ÉNAP, l'Université de Sherbrooke et l'Université du Québec à Trois-Rivières, voire par certaines commissions scolaires elles-mêmes. De l'autre, on trouve des formations plus classiques de maîtrise en administration scolaire, construites sur le modèle du MBA, et offertes à la fois à des personnes en fonction et à des personnes qui aspirent à la fonction (c'est notamment le cas à l'Université de Montréal et à l'Université Laval).

En considérant les indices de structuration d'un champ organisationnel identifiés par DiMaggio et Powell (1983), il est d'abord constaté qu'il y a, à ce moment, peu d'interactions entre les organisations du champ, du moins entre celles qui se destinent principalement au perfectionnement, et celles qui offrent des formations plus « classiques » en administration de l'éducation. Les structures de domination et les modèles de coalition s'articulent également différemment selon le type de formation offerte. En effet, d'un côté, les unités qui offrent du perfectionnement sont fortement dépendantes du financement et des exigences du ministère de l'Éducation, alors que les unités offrant des formations classiques dépendent davantage des règles de financement des universités et des exigences découlant de l'évolution du champ universitaire de l'administration de l'éducation. Qui plus est, la quantité d'information à laquelle sont confrontées ces unités est plutôt limitée, la

FPU destinée aux DES n'apparaissant pas, à ce moment, comme un enjeu de premier ordre en éducation au Québec. Finalement, il n'y a pas, entre les unités qui participent à ces deux sous-champs, de conscience mutuelle qu'elles sont véritablement engagées dans une entreprise commune. En fait, en ce qui a trait aux deux unités observées dans cette étude de cas, c'est plutôt le contraire : comme mentionné précédemment, celles-ci cherchent plutôt à se distinguer l'une de l'autre. Ainsi, au début de la période observée dans le cadre de cette étude de cas, et dans les années qui la précèdent, le champ de la FPU destinée aux DES apparaît comme étant peu structuré. Or, cette situation évolue beaucoup dans les années qui suivent, comme le montre la Figure 16 qui suit. Les prochaines sous-sections tracent à grands traits cette évolution.

Figure 16. Évolution du champ organisationnel de la FPU destinée aux DES du Québec

1.1 Une intention de structurer le champ de la formation des DES

La création de PIDEC à l'UdeS en 1985, qui est en fait un acte d'universitarisation d'un modèle de formation continue non créditée destinée aux DES nouvellement nommées (les formations PIDEL-PIDES offertes depuis le début des années 1970), et sa popularité sans cesse croissante, est un événement perturbateur qui annonce la fusion des deux sous-champs, et qui marque en quelque sorte le début d'une restructuration dans le champ organisationnel de la FPU destinée aux DES au Québec qui affecte toute la période observée dans le cadre de cette étude de cas.

En fait, dès la fin des années 80, c'est l'ensemble de l'administration scolaire que l'on cherche à transformer au Québec. L'adoption de la Loi 107, qui restructure la *Loi sur l'instruction publique*, donne le ton à cette volonté. Elle donne aux DES un rôle d'animation pédagogique plus marqué, celles-ci devant dorénavant s'assurer de la qualité des services éducatifs et assumer la direction pédagogique et administrative de l'école. La Loi rend également obligatoires, dans les écoles québécoises, les projets éducatifs, dont les DES doivent assurer la réalisation et l'évaluation, ainsi que les conseils d'orientation, que les DES doivent assister dans leur travail, deux mesures qui avaient déjà été inscrites à la Loi en 1979, mais dont l'application s'était avérée un échec[12].

Intitulé « *La gestion de l'éducation : la nécessité d'un autre modèle* », le rapport annuel 1991-1992 du Conseil supérieur de l'éducation (1993) reflète bien cette volonté de changement. Dans ce rapport, l'organisme consultatif fait un bilan plutôt sévère du modèle de gestion bureaucratique hérité de la réforme des années soixante découlant des recommandations de la Commission Parent. Certes, le Conseil souligne les acquis hérités de ce modèle de gestion : un système scolaire mieux structuré, des fonctions de gestion mieux maîtrisées et, dans une certaine mesure, des partenariats plus ouverts, tant à l'interne des organisations, qu'entre les organisations et entre les organisations et leur environnement. Cependant, le Conseil souligne du même coup les nombreuses lacunes découlant de ce modèle : un système de gestion atrophié, contraignant, qui rend difficile l'arrimage entre les différentes composantes de la structure, et qui n'assure pas toujours

[12] À cet effet, voir, notamment, le chapitre de 5 de Proulx (2009).

l'efficience du système. Le Conseil remet donc en cause ce modèle de gestion qui « vacille », selon ses termes, en soulignant sa centralisation excessive, les dysfonctionnements majeurs qui en résultent (c.-à-d. manque de souplesse, lenteur excessive de réaction, éloignement des réalités pédagogiques), dont les gestionnaires scolaires seraient à la fois victimes et complices, et ce, malgré les tentatives d'adaptation faites par certains d'entre eux et par l'appareil administratif.

De ces constats, le Conseil en vient à la conclusion qu'est venu le temps pour le Québec de revoir ce modèle bureaucratique de gestion. Ainsi, en lieu et place, le Conseil suggère un modèle de gestion plus souple et stimulant, qui serait axé sur l'activité éducative. Ce nouveau modèle devrait être, selon le Conseil, guidé par cinq grandes orientations. D'abord, il doit permettre de faire preuve de vision, c'est-à-dire sortir de l'immédiat pour dégager une perspective commune pouvant guider l'action. Ensuite, le modèle doit permettre une transformation dans la manière de diriger, qui doit passer d'une perspective hiérarchique à une perspective de mobilisation. Le modèle doit également permettre de distinguer et répartir les mandats, c'est-à-dire de passer de la concentration des pouvoirs à des responsabilités partagées. Ce nouveau modèle de gestion doit également permettre de resituer la perspective du financement qui, selon le Conseil, doit se dégager d'une préoccupation trop étroitement budgétaire pour embrasser la perspective de la mission éducative. Finalement, le modèle de gestion doit permettre de juger et rendre compte de la qualité des services éducatifs afin de passer du laisser-faire à l'évaluation.

Afin de réussir l'implantation d'un tel modèle de gestion, le Conseil souligne l'importance d'adopter une « stratégie de mise en œuvre », c'est-à-dire prévoir la transition et œuvrer à l'instauration des nouvelles pratiques de gestion qui en découlent. Or, pour le Conseil, afin de développer le « leadership de vision » inhérent à ce nouveau modèle de gestion, le fait de mieux repérer, sélectionner et soutenir la relève des gestionnaires en éducation devrait être un aspect crucial de cette stratégie de mise en œuvre. À cet effet, le Conseil en vient aux constats suivants (1993, pp.44-45) :

> Faire preuve de vision, c'est aussi prévoir la relève. Les attentes à l'égard de cette relève sont élevées. Les responsabilités assumées par les gestionnaires de l'éducation dans le cadre d'orientations nouvelles requièrent des compétences spécifiques. On a parlé, entre autres, de l'importance d'adopter

> des attitudes d'ouverture à l'endroit des personnels et des milieux, de démontrer des aptitudes pour le leadership et la communication et de posséder des habiletés sur le plan de la vision, de l'organisation et de l'évaluation des services. En clair, on a évoqué un portrait de gestionnaire inspiré par des préoccupations éducatives, capable de décision et d'action dans son milieu, en collaboration avec les personnels qui y oeuvrent. […]
>
> Dans le contexte du modèle souhaité, il faut penser à une véritable professionnalisation de la gestion. D'abord, la formation professionnelle des futurs gestionnaires de 1'éducation doit aussi être repensée à la lumière des mouvements sociaux qui pèsent sur la mission éducative, des grands courants qui secouent actuellement les modèles de management en place et des développements récents en matière de pédagogie. Pour être efficace, la formation à la gestion scolaire doit se greffer à une pratique professionnelle, qu'elle soit de nature administrative ou pédagogique. La richesse d'une telle formation réside dans sa capacité de permettre une réflexion sur la pratique et d'offrir des outils pour l'action.
>
> Dans le contexte actuel, où les modes de gestion traditionnels sont remis en question, où « la culture professionnelle existante n'est pas inspiratrice pour la culture en devenir », le perfectionnement revêt un caractère primordial pour permettre aux gestionnaires de relever les défis qui se présentent à eux. À cet égard, il paraît impératif, à l'enseignement supérieur, là où la coordination et la gestion départementales sont assumées en alternance par les professeurs, que l'on s'assure de l'existence de mécanismes et de formules souples permettant une préparation suffisante à 1'exercice des fonctions de gestion.
>
> À 1'égard de celle du personnel enseignant, 1'insertion professionnelle des gestionnaires ne doit pas être laissée au hasard. Les nouveaux gestionnaires ont besoin d'être initiés progressivement aux fonctions de gestion et d'être soutenus dans leurs premiers essais. En ce sens, en plus de la formation scolaire, il faudrait prévoir la mise en place de stages pratiques de préparation à la gestion. Au total, l'heure ne serait-elle point venue de situer toutes ces actions dans une véritable politique de professionnalisation et de développement professionnel des gestionnaires?

À peu près au même moment où le Conseil supérieur de l'éducation en arrive à ces constats, le ministère de l'Éducation entame une réflexion sur sa politique concernant la formation des gestionnaires scolaires. Ainsi, en 1992, il décentralise certaines responsabilités relatives à la gestion organisationnelle et financière du perfectionnement des gestionnaires scolaires (dont font partie les DES) vers le Comité consultatif national de perfectionnement des gestionnaires scolaires (CCNPG). L'objectif de cette initiative est

« *d'assurer la prise en charge du perfectionnement par les représentants des gestionnaires scolaires* » (MEQ, 1992, p.3). Dans cette opération, le CCNPG, composé de représentants des différentes associations professionnelles de gestionnaires scolaires, ainsi que de représentants du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, se voit attribuer comme rôle (MEQ, 1992, p.4):

> 1) de convenir d'orientations générales et d'objectifs de perfectionnement des gestionnaires scolaires ainsi que de principes de répartition du budget;
>
> 2) de se tenir informé de l'état de situation et de développement du perfectionnement des gestionnaires scolaires;
>
> 3) d'assurer la coordination de certaines normes provinciales ou de paramètres liés aux activités de perfectionnement;
>
> 4) d'adresser au ministre toute recommandation qu'il juge pertinente concernant le perfectionnement des gestionnaires scolaires.

Du coup, trois « comités spéciaux » sont aussi créés, un pour chacune des catégories de gestionnaires scolaires (c.-à-d. les directions générales, les cadres et gérants, les directions et les directions adjointes). Ces comités spéciaux ont pour mandat (MEQ, 1992, p.6)

> …de définir les orientations et les objectifs propres aux gens qu'ils représentent, de planifier annuellement les activités de perfectionnement, d'y allouer les ressources nécessaires, d'en superviser la réalisation et d'évaluer les résultats ainsi que les besoins financiers.

En ce qui concerne les DES, c'est le *Comité de perfectionnement des directeurs et des adjoints aux directeurs* (CPD) qui se voit attribuer ce mandat. Composé de représentants des différentes associations de DES anglophones et francophones ainsi que de représentants du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, la gestion courante du comité est attribuée à la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE).

À la suite de cette décentralisation, une des premières recommandations du CCNPG est de mettre sur pied un nouveau comité « *pour étudier les conditions d'entrée en fonction des directeurs et directrices d'école, en ce qui a trait, notamment, aux exigences de formation* » (MEQ, 1995a, p. 1). C'est ainsi qu'est né le *Comité d'étude de la formation*

Rapport-Gratuit.com

d'entrée en fonction des directions d'établissements scolaires, composé de représentants des différentes associations professionnelles de cadres, des organisations représentantes des commissions scolaires, et appuyé de représentants du ministère de l'Éducation. Celui-ci donne d'abord le mandat à un professionnel d'analyser la situation au Canada anglais et aux États-Unis (Réginald Grégoire inc, 1993). Il fait également réaliser un sondage (MEQ, 1995b) auprès de directeurs et directrices d'écoles afin de « *connaitre leur vision de la formation souhaitée en début de carrière* » (MEQ, 1995a, p. 1).

Dans son rapport publié en 1995, le comité d'étude produit un ensemble de recommandations en vue de mettre en place un véritable système de formation pour les nouvelles DES. Dans sa réflexion, celui-ci prend en considération plusieurs éléments. D'abord, il décrit sommairement la situation du moment en ce qui a trait aux exigences à l'embauche des DES et des programmes de formation qui leur sont offerts, et ce, au Québec comme ailleurs (particulièrement au Canada anglais et aux États-Unis, avec un bref portrait de la situation en France et dans quelques pays européens). Le comité note les quelques exigences présentes au Québec, et, à propos de la situation observée ailleurs, il souligne ceci (MEQ, 1995a, p.5):

> Il est très éclairant de faire un tour rapide d'horizon de la situation dans quelques provinces canadiennes, en Europe et principalement aux États-Unis, où les exigences culminent et les réformes ne cessent de se multiplier.

Le Comité d'étude analyse succinctement l'évolution du contexte social et scolaire au Québec et l'évolution subséquente du rôle des DES, qu'il juge être en transformation importante, celles-ci étant de plus en plus appelées à s'approprier un rôle de *leader* pédagogique. Il rappelle aussi les nouvelles tâches attendues des DES et qui découlent, notamment, de l'implantation de la Loi 107. Le Comité note aussi l'importance du renouvellement à venir dans le corps des DES au Québec, nombre d'entre elles étant, à ce moment, près de l'âge de la retraite.

Le comité rapporte également que plusieurs États ont des exigences quant à la réalisation d'un stage, d'une probation. Il souligne l'existence, à plusieurs endroits, de comités mixtes composés de représentants des différentes parties prenantes liées à la formation des DES, et qui voient à l'orientation, l'organisation et l'évaluation de cette

dernière. Il témoigne de la présence de mécanismes de sélection, d'exigences spécifiques quant à la scolarité de base et quant à la formation continue. Le comité poursuit en soulignant qu'à plusieurs endroits, plus particulièrement aux États-Unis et au Canada-anglais, d'importants projets de réforme de la formation offerte aux DES sont en cours.

Finalement, le comité prend acte des recommandations de différents organismes, dont celles du Conseil supérieur de l'éducation rapportées plus haut, quant à l'opportunité de réfléchir plus à fond à la question de la formation des DES dans un contexte de réforme du système éducatif. Il prend également acte des résultats du sondage mené auprès des DES qui laissent entendre que celles-ci sont majoritairement favorables à l'implantation d'une formation initiale (MEQ, 1995a, p.24):

> EN RÉSUMÉ, 87 P. 100 DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT RECONNAISSENT LA PERTINENCE D'UNE FORMATION INITIALE, 70,8 P. 100 VEULENT QU'ELLE SOIT INTÉGRÉE DANS LES RÈGLEMENTS SUR LES CONDITIONS D'EMPLOI ET 68,3 P. 100 DÉSIRENT QU'ELLE SOIT RECONNUE PAR UN BREVET DÉLIVRÉ PAR L'ÉTAT.

À la lumière de sa réflexion, le comité dégage un ensemble de recommandations. Celles-ci vont de la sélection des candidats, aux modalités de financement, en passant par la formation initiale, sa mise en œuvre, son orientation, ses contenus, la formation pratique (stage), l'approche pédagogique, l'intégration de ce système dans les règlements et la mise en place d'un brevet.

Ainsi, en amont de la formation le comité recommande aux commissions scolaires de développer une banque de candidats à inscrire sur une liste d'admissibilité et d'évaluer les avantages d'utiliser l'appréciation par simulation pour vérifier les aptitudes personnelles des candidats.

En ce qui a trait plus spécifiquement à la formation initiale, il est recommandé dans le rapport (MEQ, 1995a, p.26) :

> Que soit créé un programme de formation initiale constitué d'un diplôme de deuxième cycle universitaire de 30 unités, qui pourrait être prolongé jusqu'à la maîtrise, si le futur directeur ou la future directrice le désire. Le certificat comportera deux étapes :

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> • la première, de quinze unités (environ 40 jours avec libération incluant les stages), sera destinée aux candidates et aux candidats inscrits sur une liste d'admissibilité;
>
> • la deuxième, de quinze unités (environ 40 jours incluant la formation pratique), aura lieu après la sélection du futur directeur ou de la future directrice.

À l'instar de ce qui se fait à ce moment en formation initiale à l'enseignement, le comité recommande que cette formation soit encadrée par un comité d'orientation de la formation du personnel de direction d'établissement d'enseignement qui privilégierait « *la participation et la concertation des partenaires et assurer*[erait] *la cohérence des différents programmes de formation mis sur pied, en vue d'améliorer la qualité de la formation à la direction* » (p.26).

Au-delà de l'archétype de formation privilégié, c'est-à-dire un diplôme de 2^{e} cycle inséré dans un *continuum* de formation professionnelle pouvant mener, en étapes, jusqu'à la maîtrise, le comité fait également une recommandation quant à la logique qui devrait guider cette formation. Or, comme le laisse entendre l'extrait suivant, celle-ci se veut nettement une logique de professionnalisation (MEQ, 1995a, p.27) :

> Que l'orientation générale de la formation initiale vise à rendre les directrices et les directeurs prêts à assumer efficacement les rôles, fonctions et tâches tant administratives que pédagogiques de façon professionnelle et dans les plus brefs délais et permette d'amorcer une démarche d'adaptation au nouvel emploi qui sera poursuivie au cours des actions de formation continue.

Pour le comité, l'expérience concrète des individus doit être au cœur de la formation, et cette dernière doit intégrer la participation des individus qui suivent la formation, de la commission scolaire (et de l'établissement) et de l'université. Le comité conçoit donc cette formation selon une perspective partenariale, où chacun des partenaires a ses responsabilités, et ce, à toutes les étapes de la formation.

Cette logique de professionnalisation et la perspective partenariale privilégiée ont leurs conséquences sur les contenus de formation qui doivent, selon le comité, être déterminés de concert avec les individus, de manière consensuelle, et être répartis afin de répondre à la fois aux besoins des organisations et des individus. À cet effet, le comité identifie un ensemble de thèmes (« variables ») que la formation se doit d'intégrer: vision,

leadership, climat d'apprentissage, objectifs d'enseignement et d'apprentissage et évaluation par l'établissement.

Toujours sur le plan des outils, le comité recommande la mise en place d'un stage qui doit servir « *à étudier un problème de l'école ou du centre d'éducation des adultes, ou encore à planifier et à organiser un projet dans l'établissement* » (p. 31). En ce qui a trait à l'approche pédagogique, il recommande que celle-ci soit « *concrète, inductive, variée, individualisée et participative* » (p.31).

En aval de la formation, le comité recommande également la mise en place d'un stage probatoire d'une durée de deux ans, à la suite duquel le candidat pourra obtenir son brevet de direction.

Les recommandations de ce comité d'étude n'entraînent pas de transformations immédiates sur le plan législatif ou règlementaire. Toutefois, celles-ci ne sont pas sans conséquence: elles envoient un signal aux unités responsables de la FPU destinée aux DES à propos des aspirations communes de plusieurs organisations du champ quant aux traits que devraient prendre cette formation.

1.2 Une intervention structurante, l'obligation de formation

L'adoption de la Loi 180 en novembre 1997, qui découle notamment d'orientations proposées dans le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* (MEQ, 1996) et dans le *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* (MEQ, 1997) qui l'a suivi, vient confirmer plusieurs des transformations souhaitées au modèle de gestion des écoles depuis la fin des années 1980, notamment sur le plan de la décentralisation de certaines responsabilités des commissions scolaires vers les écoles et, dans cette foulée, de l'adoption d'un rôle de leadership pédagogique plus affirmé pour les DES.

Devant ces attentes de plus en plus grandes quant aux rôles et responsabilités des DES, le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis de 1999 intitulé *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, des nouveaux défis*, laisse entrevoir son impatience de

voir se concrétiser la politique de formation des DES annoncée quelques années plus tôt (CSE, 1999, p.60-61):

> Le ministère de l'Éducation a mis en chantier une politique de formation initiale et de formation continue des personnels de direction d'école, mais celle-ci tarde à entrer en vigueur. La préparation de la relève est extrêmement importante, d'autant plus que les mutations en cours engendrent des hésitations à postuler pour ces postes. Le Conseil croit que la formation initiale des candidats et des candidates à des postes de direction d'école devrait à court terme comporter des stages comparables, en contenu et en temps, à ceux qui sont proposés aux futurs enseignants et enseignantes, avec tout l'encadrement que ces stages méritent.
>
> La formation continue du personnel de direction d'école mérite aussi une attention prioritaire dans le contexte actuel, où l'on s'emploie à donner un nouveau souffle à la formation continue du personnel professionnel. Dans ce contexte, le Conseil supérieur de l'éducation recommande au ministre de l'Éducation de donner priorité à l'adoption et à la mise en œuvre d'une politique de formation préparatoire et de formation en cours d'emploi du personnel de direction d'école.

Or, c'est en 1999 que par voie d'arrêté ministériel, les qualifications minimales requises pour toutes les nouvelles DES sont modifiées. Ainsi, à partir du 1er septembre 2001, la réussite d'un programme d'études universitaires de 2e cycle de 30 crédits est exigée dans les cinq premières années de la prise de fonction. Qui plus est, les six premiers crédits doivent avoir été complétés avant la première affectation. Pour les directions d'écoles, les qualifications minimales requises proposées par l'arrêté se lisent ainsi :

> Qualifications minimales requises
>
> • Baccalauréat en sciences de l'éducation ou grade universitaire de 1er cycle dans un champ d'études approprié sanctionnant un programme d'études universitaires d'une durée minimale de 3 ans ou occuper un emploi de hors cadre ou de cadre, à l'exception de celui de gérant, dans une commission scolaire ou occuper un emploi de directeur adjoint d'école;
>
> • huit années d'expérience pertinente;
>
> • autorisation permanente d'enseigner délivrée par le ministre;
>
> • à compter du 1er septembre 2001, programme d'études universitaires de 2e cycle comportant un minimum de 30 crédits en gestion pertinent à l'emploi de cadre d'école :

> • un minimum de six crédits doit être acquis avant la première affectation à un emploi de cadre d'école et le solde, au cours des cinq années qui suivent cette affectation;
>
> • exceptionnellement, la commission scolaire peut diriger vers un comité de sélection, un candidat qui n'a pas accumulé six crédits en administration;
>
> • un cadre qui ne complète pas la scolarité de 30 crédits en administration dans le délai prescrit peut exceptionnellement bénéficier d'une prolongation sinon il est relocalisé dans un emploi de cadre, de gérant, d'enseignant ou de professionnel disponible et compatible avec sa compétence;
>
> •malgré les dispositions susmentionnées, un cadre qui exerce, le 1er septembre 2001, l'emploi de cadre d'école ou de cadre de centre est considéré comme satisfaisant aux exigences de l'emploi de cadre d'école et de cadre de centre. (MEQ, 2000, p.3)

Le règlement modifié prévoit les mêmes exigences de formation pour les directions adjointes d'école, les directions et les directions adjointes de centre d'éducation des adultes et de centre de formation professionnelle.

Par cet arrêté, le ministre d'alors confirme en quelque sorte le diplôme de 2e cycle comme « archétype » principal de formation des DES. En rendant obligatoire la formation, il accroît également de manière substantielle le nombre d'inscriptions dans les programmes de FPU destinés aux DES. Cette hausse dans les inscriptions se constate aisément dans les deux unités sélectionnées, comme le montrent les données présentées aux figures 11 et 15.

L'évolution de l'administration de l'éducation au Québec et ses conséquences sur les rôles attendus des DES, les avis du Conseil supérieur de l'éducation à cet effet et ses recommandations quant à la formation des DES et les différentes initiatives pilotées par le ministère de l'Éducation, qui mènent ultimement à l'obligation de formation pour les nouvelles DES, entraînent une restructuration du champ organisationnel de la FPU destinée aux DES. Celui-ci se trouve, à ce moment, plus structuré qu'il ne l'était au début de la période étudiée.

En effet, dans la démarche qui mène à l'obligation de formation pour les DES, le ministère de l'Éducation se positionne comme pilote du champ et intègre à sa réflexion sur

cette formation les organisations qu'il considère constitutive de ce dernier (principalement les différentes associations professionnelles de gestionnaires scolaires et les commissions scolaires). Il va sans dire que la participation de représentants de ces organisations au CCPN et, dans le cas qui nous intéresse plus spécifiquement, au CPD et au *Comité d'étude de la formation d'entrée en fonction des directions d'établissements scolaires*, accroît substantiellement le niveau d'interactions entre les organisations du champ, bien que, curieusement, les universités semblent plus ou moins intégrées à cette démarche. Il y a là, du moins sur le plan de l'orientation de la formation des DES, une ligne claire quant à la structure de domination en place : malgré la perspective partenariale souhaitée pour la formation, les universités sont ici reléguées à un rôle de dispensatrices de service.

Qui plus est, dans cette démarche qui mène vers cette obligation, la quantité d'information à laquelle sont confrontées les unités augmente substantiellement, au fur et à mesure que cette formation devient un enjeu de premier ordre dans les réformes envisagées du système éducatif québécois. En effet, les documents produits donnent une idée plus claire de ce qui est attendu pour cette formation, notamment sur le plan de la logique de professionnalisation qui doit l'encadrer, de l'archétype de formation souhaité (ici un diplôme de 30 crédits pouvant mener à la maîtrise) dont une partie doit être complétée avant la prise de fonction, et des outils qui doivent la soutenir (type de pédagogie attendue, contenus, etc.). Cependant, aucun mécanisme coercitif n'est ici implanté (hormis l'obligation de formation pour les DES) pour faire respecter ces orientations.

Les orientations privilégiées par le ministère de l'Éducation et ses partenaires s'insèrent dans des tendances déjà observées dans l'évolution de la FPU destinée aux DES, au Québec et ailleurs. En effet, ces orientations se rapprochent de celles qui sont proposées depuis quelques années à l'UdeS. Par le fait même, elles viennent confirmer ce que les inscriptions observées dans le champ faisaient déjà, c'est-à-dire la position de tête de cette unité, et le fait qu'elle devient en quelque sorte le modèle à émuler. Ces orientations semblent générer peu d'opposition du côté des deux unités, d'autant plus qu'elles accroissent substantiellement les inscriptions (voir les figures 11 et 15). Elles sont perçues comme créant un contexte favorable et sont même anticipées (voir les sections 3.5.1 des chapitres 5 et 6).

1.3 Un référentiel de compétences pour la formation

Quelques années après l'implantation du régime de formation obligatoire pour les nouvelles DES, le ministère de l'Éducation, les différentes associations professionnelles de gestionnaires scolaires et les commissions scolaires travaillent de pair afin d'étudier les pratiques de soutien et d'accompagnement offertes aux nouvelles DES. Les résultats de l'étude, menée par une petite équipe de chercheurs universitaires et de fonctionnaires de la DFTPS, sont présentés dans un document (MELS, 2006) qui brosse un portrait détaillé et appréciatif de ces pratiques, dont fait partie la FPU, et ce, à partir de données provenant de sondages et d'entrevues menées tant auprès d'aspirants, d'accompagnés, d'accompagnants, de superviseurs, de formateurs et de représentants des associations professionnelles. De ce portrait, le document dégage, entre autres choses, plusieurs pistes d'amélioration souhaitées pour la FPU destinée aux nouvelles DES :

> Différents aspects de la formation universitaire des nouvelles directions d'établissement font l'objet de souhaits d'amélioration. Ceux-ci sont de diverses natures : améliorer et assouplir les modalités de la formation universitaire; accroître la cohérence entre la formation universitaire des directions et les attentes de la commission scolaire; améliorer la cohérence entre la formation universitaire et la formation donnée dans les commissions scolaires; accroître la dimension pratique de la formation universitaire. (MELS, 2006, p.50)

Or, à la lumière de l'ensemble des constats tirés de cette étude, et dans une visée plus générale d'améliorer l'insertion professionnelle des nouvelles DES, le document conclut que le moment est venu pour le Québec (MELS, 2006, p.72)…

> …de se donner des représentations communes et partagées, d'identifier le point de départ, le cheminement et le point d'arrivée par l'intermédiaire d'un cadre de référence commun qui invite non pas à uniformiser les modèles mais plutôt à concerter les efforts menant vers une vision collective forte et unificatrice.

Pour ce faire, le document propose l'élaboration d'un référentiel de compétences qui, comme le souligne le document, « *pourrait soutenir le plan de développement des compétences des individus et être associé au plan de formation initiale et continue qui le soutient* » (MELS, 2006, p.72). Afin d'approfondir les constats, les réflexions et les pistes soulevés dans le document, il y est recommandé que le ministère de l'Éducation mette sur

pied une table de concertation réunissant les représentants des directions d'établissement, des commissions scolaires, des universités et des associations professionnelles avec pour mandat principal (MELS, 2006, p.72)…

> …de proposer un cadre de référence pour guider la formation initiale et continue des directions d'établissement de même que pour orienter les pratiques de soutien et d'accompagnement de celles-ci en phase d'insertion professionnelle.

Le ministère répond à cette recommandation et met sur pied un nouveau comité dont le mandat est « *d'élaborer un document qui guiderait la formation, le soutien et l'accompagnement des directions d'établissement* » (MELS, 2008, p.7). Pour ce faire, le document attendu doit (MELS, 2008, p.7)…

> …déterminer les compétences requises à développer en cours de formation; illustrer le déploiement de celles-ci dans le contexte d'exercice de la fonction afin d'orienter les pratiques terrain de soutien et d'accompagnement et rallier tous les acteurs engagés dans la formation et dans le développement des compétences des directions d'établissement.

C'est ainsi qu'est publié en 2008 un document intitulé *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles* (MELS, 2008). Selon ce document, deux orientations principales doivent guider la formation des nouvelles DES : la professionnalisation de la fonction de direction et la gestion intégrée de l'établissement. Le document insiste sur le fait que cette formation devrait privilégier une approche qui (MELS, 2008, p.27) :

- prend partie pour le développement d'un savoir-agir pertinent en situation;
- s'inscrit dans une perspective de professionnalisation des directions d'établissement et dans une approche de gestion intégrée de la fonction;
- vise la mise en œuvre d'une pratique professionnelle pertinente et cohérente selon les situations;
- établit explicitement les liens dynamiques entre les compétences (savoir-agir), les situations professionnelles types et les résultats attendus.

Le document propose un référentiel composé de dix compétences qui se répartissent selon quatre « situations professionnelle-types » (MELS, 2008, p.32) :

Gestion des services éducatifs de l'établissement

1. Structurer une organisation scolaire centrée sur les besoins éducatifs des élèves
2. Soutenir le développement de pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves

Gestion de l'environnement éducatif de l'établissement

3. Assister le conseil d'établissement dans l'exercice du rôle qui lui est conféré par la loi
4. Diriger l'élaboration d'un projet d'établissement et la mise en œuvre d'un plan de réussite axés sur la réussite des élèves
5. Soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves

Gestion des ressources humaines de l'établissement

6. Assurer l'agir compétent dans sa pratique et dans celle de chaque membre du personnel
7. Assurer l'agir compétent dans l'action de chaque équipe de travail de l'établissement
8. Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel

Gestion administrative de l'établissement

9. Gérer avec efficacité et efficience les ressources financières
10. Gérer avec efficacité et efficience les ressources matérielles.

Chacune des compétences est associée à un résultat attendu. De plus, un ensemble de « capacités transversales » s'imbriquent à l'intérieur de ces compétences (méthode/démarche; communication; leadership/sens politique; interaction/coopération; évaluation/régulation; éthique). Pour chacune des compétences, ces capacités transversales sont associées à différentes « actions-clés » dont la liste, sans être exhaustive, « *vise à donner l'idée des actions à enchaîner et de l'orientation à donner à cet enchaînement pour gérer avec compétence la situation professionnelle* » (p.31).

Au-delà du référentiel, le document propose quelques pistes à suivre pour les programmes et les dispositifs de formation à la gestion d'un établissement. Ces pistes témoignent de certaines préférences pour des outils qui devraient soutenir la formation. Ainsi, ceux-ci devraient « *favoriser l'acquisition des ressources essentielles au savoir-agir compétent* », devraient « *préparer et entraîner à mettre en œuvre des pratiques professionnelles évolutives, pertinentes et efficaces* » et devraient « *développer les capacités de réflexivité et de transfert* ».

Rapport-Gratuit.com

Consultés sur une version préliminaire du document, les représentants des différentes universités présentes dans le champ réagissent vivement. Ne souhaitant pas voir leurs réactions « *diluées dans un processus d'addition de réponses* », celles-ci produisent un avis commun, par l'entremise de l'ADEREQ (2008), où elles font valoir « *d'importantes réserves vis-à-vis plusieurs éléments de ce document, que ce soit eu égard au sens de la démarche, à ses fondements, à ses orientations et aux compétences proposées* » (ADEREQ, 2008, p.1). Ces principales réserves sont synthétisées à la fin de l'avis et se lisent comme suit :

> …le document soumis à la consultation présente des lacunes importantes et nous ne pouvons y adhérer :
> - un référentiel de compétences devrait se limiter à une présentation et une description d'orientations et de compétences sans inclure comme éléments normatifs tous les éléments de réflexion menant à son élaboration;
> - nous nous interrogeons sur les visées sous-jacentes à ce référentiel et le statut qu'il aura pour les différents acteurs, notamment en ce qui a trait à la reconnaissance des programmes universitaires et de leur nécessaire diversité;
> - les orientations telles que présentées ne font pas suffisamment de place aux caractéristiques spécifiques de l'organisation scolaire, notamment en ce qui a trait à l'environnement sociopolitique et culturel de l'école;
> - le texte manque de constance et de clarté dans la définition et l'explicitation des concepts importants, par exemple dans l'articulation entre compétences et fonctions des gestionnaires;
> - bien que cela ne soit pas l'objet spécifique d'un référentiel, nous sommes préoccupés du financement de certaines activités étroitement associées à l'approche proposée, tels les stages et la formation en alternance. (ADEREQ, 2008, p.4)

Contrairement à la crainte exprimée par les universités, l'adoption de ce référentiel ne s'accompagne pas de modifications législatives ou réglementaires qui pourraient en forcer l'utilisation par les unités responsables de la formation. Ainsi, au cours de la période étudiée, son utilisation dans les unités demeure volontaire et aucun comité de surveillance n'est mis sur pied afin de vérifier si le référentiel et les méthodes pédagogiques proposées dans le document sont effectivement implantés dans les programmes de formation.

Cette initiative d'élaboration d'un référentiel de compétences est le dernier évènement d'importance observé dans le champ organisationnel de la FPU destinée aux DES au cours de la période étudiée. Certes, celle-ci ne fait pas consensus au sein du champ,

notamment auprès des universités qui critiquent à la fois le référentiel et la démarche qui a mené à son adoption. Il demeure que cette initiative accroît le niveau de structuration de ce champ. En effet, celle-ci augmente encore davantage le niveau d'interactions entre les organisations du champ, l'élaboration du référentiel reposant sur une longue démarche, comprenant à la fois des études menées en collaboration avec différentes organisations et intervenants du champ, ainsi que des consultations au sein d'instances où se rencontrent ces intervenants (colloque de l'ADERAE à l'ACFAS, CPD-Universités). De leur côté, les enquêtes réalisées en amont (MELS, 2006; FQDE, 2006) et le document produit dans le cadre de l'élaboration du référentiel augmentent également la quantité d'information à laquelle sont confrontées les organisations du champ, explicitant davantage les perceptions et attentes de plusieurs organisations du champ quant à la FPU destinée aux DES. Cette dernière initiative témoigne, par le débat qui l'entoure et la nature de la contestation qui en découle, d'une structure et d'enjeux de domination, où cette fois-ci, les universités se sentant écartées de la réflexion, réagissent en se coalisant, malgré leur situation de concurrence de plus en plus forte. Finalement, au-delà de ces dissensions, le débat autour de l'élaboration et de l'adoption de ce référentiel permet de rassembler les organisations du champ, qui sont plus conscientes que jamais de participer à une entreprise commune.

2. …des unités qui tendent vers un isomorphisme croissant,…

Comme le montrent les résultats de l'analyse descriptive présentés dans les deux chapitres qui précèdent, la FPU destinée aux DES connaît une transformation importante dans les deux unités sélectionnées au cours de la période observée, et ce, tant à l'égard des logiques qui l'encadrent, des archétypes de formation proposés et des outils qui la soutiennent. En effet, alors qu'à l'UdeM, cette période commence par une première phase de *statu quo* où cette formation connaît très peu de changements, à l'UdeS, la période commence plutôt par une première phase de changement important, marquée par l'achèvement de l'universitarisation du modèle de formation continue crédité (PIDEC) développé au milieu des années 80 et par l'apparition d'un nouvel archétype de formation qui permettra l'émergence d'un *continuum* de formation professionnelle, construit à partir de ce modèle de formation.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

C'est en grande partie poussée par la concurrence de ce « modèle » sherbrookois, que la formation à l'UdeM connaît une deuxième phase transitoire, où apparaissent les mêmes archétypes qui permettront, là également, la mise en place d'un *continuum* de formation professionnelle. Au même moment, le *continuum* de formation offert à l'UdeS entre plutôt dans une deuxième phase de consolidation, marquée par la spécialisation et la diversification de l'offre de formation. Cette consolidation suivra à l'UdeM dans une troisième phase marquée par une professionnalisation accrue de la formation, de même que par des tentatives similaires de diversification et de spécialisation. Or, c'est à peu près au même moment que la formation à l'UdeS entre dans une troisième phase marquée par une démarche d'évaluation et une entreprise de renouvellement de la formation.

Ce portrait général de l'évolution institutionnelle de la FPU destinée aux DES offerte dans les deux unités (voir Tableau XVIII) témoigne déjà de certaines convergences. Les sections qui suivent présentent de manière plus détaillée les principales convergences observées quant aux aspects plus spécifiques de cette évolution (logiques institutionnelles, archétypes de formation, outils), indices d'un isomorphisme certain dans les deux unités au regard des pressions de leur environnement, sans toutefois mettre de côté les divergences observées, qui témoignent, pour leur part, d'éléments d'hétéromorphisme dans cette évolution.

Tableau XVIII. Évolution générale de la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009

<table>
<tr><th></th><th>1988-89</th><th>1989-90</th><th>1990-91</th><th>1991-92</th><th>1992-93</th><th>1993-94</th><th>1994-95</th><th>1995-96</th><th>1996-97</th><th>1997-98</th><th>1998-99</th><th>1999-00</th><th>2000-01</th><th>2001-02</th><th>2002-03</th><th>2003-04</th><th>2004-05</th><th>2005-06</th><th>2006-07</th><th>2007-08</th><th>2008-09</th></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeM</td><td colspan="7">Statu quo
Archétypes « hérités »
Peu de changement sur le plan les outils
Logique d’académisation
Entrepreneuriat conservateur</td><td colspan="4">Transition
Nouveaux archétypes et continuum de formation
Peu de changement sur le plan des outils
Tensions entre des logiques concurrentes
Entrepreneuriat réactif et pragmatique</td><td colspan="11">Professionnalisation et consolidation
Spécialisation et diversification des archétypes
Transformations sur le plan des outils
Logique de professionnalisation, craintes
Entrepreneuriat de transformation et de consolidation, tensions</td></tr>
<tr><td colspan="7">PHASE 1 : DETA</td><td colspan="4">PHASE 2 : DETA</td><td colspan="11">PHASE 3 : DAFE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeS</td><td colspan="9">Achèvement de l’universitarisation de la formation
Nouveaux archétypes et continuum de formation
Des outils en transformation
Tensions entre des logiques concurrentes
Entrepreneuriat missionnaire</td><td colspan="4">Consolidation
Spécialisation et diversification des archétypes
Transformations sur le plan des outils
Logique de professionnalisation, craintes
Entrepreneuriat pragmatique, tensions</td><td colspan="8">Évaluation et renouvellement
Pas de nouveaux archétypes mais ajustements
Ajustements et expérimentations sur le plan des outils
Logique de professionnalisation, craintes
Entrepreneuriat de renouvellement</td></tr>
<tr><td colspan="9">PHASE 1 : DOPAS</td><td colspan="4">PHASE 2 : DOPGEF</td><td colspan="8">PHASE 3 : DGEF</td></tr>
</table>

2.1 Vers une logique de professionnalisation…

En ce qui a trait aux logiques institutionnelles qui influencent l'évolution de la formation, les résultats de l'analyse descriptive indiquent qu'il y a convergence dans les deux unités qui tendent toutes deux vers une logique de professionnalisation. Cependant, l'émergence de cette logique n'est pas sans entraîner certaines craintes et tensions au sein des deux unités, et ce, pour des raisons distinctes.

2.1.1 Logique d'universitarisation et logique d'académisation

À l'UdeS, la formation professionnelle destinée aux DES est d'abord surtout marquée par une logique d'universitarisation, où l'entrepreneuriat de l'unité vise essentiellement à introduire un modèle de formation continue (PIDES-PIDEL) dans le moule d'une maîtrise professionnelle plus traditionnelle. Cette démarche rencontre certaines difficultés dans la mesure où la Faculté d'éducation cherche, au même moment, à s'académiser en misant sur le développement de la recherche et sur le déploiement d'un nouveau programme de doctorat. Cette situation génère certaines tensions, bien que le caractère plutôt marginal de la formation destinée aux DES et l'appui tacite du décanat faciliteront cette universitarisation.

À l'UdeM, la première phase est plutôt marquée par une logique d'académisation qui origine du projet de départementalisation de la Faculté. À ce moment, la formation professionnelle destinée aux DES, essentiellement composée d'une maîtrise professionnelle aux traits plutôt académisants, s'insère fort bien dans cette logique. Le corps professoral qui en est responsable, s'il n'est pas tout à fait en accord avec le modèle de départementalisation proposé, s'accommode fort bien de la logique d'académisation, dans la mesure où il s'est assuré qu'il gardait le contrôle sur cette formation. Cette première phase n'est donc pas particulièrement marquée par des tensions sur le plan des logiques institutionnelles.

Tableau XIX. Évolution comparée des logiques institutionnelles guidant la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009

<table>
<tr><th></th><th>1988-89</th><th>1989-90</th><th>1990-91</th><th>1991-92</th><th>1992-93</th><th>1993-94</th><th>1994-95</th><th>1995-96</th><th>1996-97</th><th>1997-98</th><th>1998-99</th><th>1999-00</th><th>2000-01</th><th>2001-02</th><th>2002-03</th><th>2003-04</th><th>2004-05</th><th>2005-06</th><th>2006-07</th><th>2007-08</th><th>2008-09</th></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeM</td><td colspan="7">Essentiellement, une logique d’académisation, poussée par le projet de restructuration de la Faculté des sciences de l’éducation</td><td colspan="4">Tensions entre la logique d’académisation en place et une logique de professionnalisation en développement</td><td colspan="11">Logique de professionnalisation toujours en développement, mais crainte de l’émergence d’une logique de normalisation « clientéliste »</td></tr>
<tr><td colspan="7">PHASE 1 : DETA</td><td colspan="4">PHASE 2: DETA</td><td colspan="11">PHASE 3 : DAFE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeS</td><td colspan="9">Logique d’universitarisation : tensions entre les logiques de professionnalisation et d’académisation</td><td colspan="6">Apaisement des tensions entre les logiques de professionnalisation et d’académisation mais crainte de l’émergence d’une logique de normalisation</td><td colspan="6">Une logique de professionnalisation assumée et renouvelée, mais craintes vis-à-vis certains développements perçus comme étant issus de logiques d’académisation ou de normalisation</td></tr>
<tr><td colspan="9">PHASE 1 : DOPAS</td><td colspan="6">PHASE 2 : DOPGEF</td><td colspan="6">PHASE 3 : DGEF</td></tr>
</table>

2.1.2 Vers une logique de professionnalisation…

Dans les deux unités, la logique de professionnalisation prendra le pas à la deuxième phase. À l'UdeS, le développement de cette logique de professionnalisation est favorisé par des traditions universitaire et facultaire plus ancrées dans la formation professionnelle, de même que par des orientations facultaires et universitaires qui, à partir de la deuxième phase, sont plus favorables au déploiement d'une offre de formation professionnelle aux études supérieures. À ce moment, les relations de plus en plus étroites entre l'unité et plusieurs commissions scolaires facilitent le développement du modèle de formation implanté à la première phase. Cependant, ce rapprochement avec les CS fait craindre à certains des entrepreneurs que la formation prenne une tangente trop normalisante, trop près des exigences des CS plutôt que des besoins des DES ou des aspirants à la fonction. Cette crainte, et les tensions qu'elle engendre, mènent au départ de certains entrepreneurs.

À l'UdeM, la chute des inscriptions et les pressions de concurrence favorisent l'émergence d'une logique de professionnalisation vers la fin de la deuxième phase, comme en témoigne la mise en place de nouveaux archétypes plus professionnalisant (DESS, microprogramme). L'émergence de cette logique de professionnalisation suscite d'abord quelques craintes aux niveaux facultaire et universitaire, où la logique d'académisation demeure bien ancrée. Ces craintes sont tempérées par une tactique de *pacification* de la part de l'unité et du décanat. Cette logique de professionnalisation prend davantage racine au cours de la troisième phase, où elle engendre des transformations plus profondes dans la formation, notamment en ce qui a trait aux outils déployés. Elle est à ce moment favorisée, voire poussée, par des changements dans les orientations facultaires et universitaires, de plus en plus ouvertes aux développements découlant d'une logique de professionnalisation de la formation.

2.1.3 Des craintes distinctes : académisation et normalisation

Partant d'un modèle très professionnel, voire presque normalisant, il y a toutefois une crainte, à l'UdeS, que la démarche d'universitarisation et les transformations qu'elle entraîne dans son sillage, n'engendrent une dérive académisante (*academic drift*) de la

formation, et que cela se fasse au détriment des besoins de formations exprimés par les DES et par les autres cadres scolaires. Ces craintes émergent surtout à la troisième phase, lorsque les enjeux relatifs au développement de la recherche font surface (voir Ch. 5, section 3.4).

A contrario, partant d'un modèle plus académisant, il y aura à l'UdeM, tout au long de la période observée, des craintes que l'émergence d'une logique de professionnalisation accrue dans la formation n'engendre une dérive normalisante (*vocational drift*) de la formation, et que celle-ci ne soit plus à la hauteur des standards d'une grande université de recherche, et que cela se fasse au détriment du développement de la recherche dans le champ de l'administration de l'éducation et de la qualité de la formation (voir, notamment, Ch. 4, section 3.4). Cette crainte entraîne même des conflits entre les entrepreneurs, et mène au départ de certaines personnes qui auraient voulu pousser plus loin la professionnalisation de la formation.

2.1.4 Une crainte commune : la montée d'une logique de « clientélisme »

Une crainte commune observée dans les deux unités est celle de la montée d'une logique de clientélisme, qui aurait pour conséquence de diminuer la qualité de la formation. En effet, avec les pressions de concurrence qui se font de plus en plus fortes tout au long de la période observée, plusieurs informateurs-clés interviewés soulignent le fait que certaines commissions scolaires et certains étudiants ont pu profiter de cette concurrence pour jouer les deux unités l'une contre l'autre en vue d'obtenir certains accommodements ou certains aménagements pouvant avoir pour conséquence une diminution des exigences de la formation. Les deux unités déplorent cette situation et se défendent d'avoir succombé à ce travers, mais accusent cependant l'autre unité d'avoir acquiescé à certaines de ces demandes afin d'obtenir une exclusivité de formation, lui garantissant ainsi une entrée plus stable d'étudiants.

2.2 Vers un *continuum* de formation professionnelle…

Sur le plan de l'évolution des archétypes de formation proposés, des similitudes sont observées entre les deux unités sélectionnées. En effet, dans les deux cas, il y a mise en

place d'un *continuum* de formation de deuxième cycle se divisant en trois tranches de 15 crédits (microprogramme-diplôme-maîtrise). Dans les deux cas, le diplôme de deuxième cycle (ou DESS) devient, au début des années 2000, le principal archétype de formation pour les DES, ce qui entraîne des transformations aux deux extrémités du *continuum* de formation. Dans les deux unités, il y a aussi une spécialisation et une diversification de la formation. Ces développements témoignent de convergences importantes. Cependant, des divergences apparaissent également dans les choix des deux organisations : ces transformations ne se font pas au même rythme et pas tout à fait en réponse aux mêmes pressions.

Tableau XX. Évolution des archétypes privilégiés dans la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009

<table>
<tr><th></th><th>1988-89</th><th>1989-90</th><th>1990-91</th><th>1991-92</th><th>1992-93</th><th>1993-94</th><th>1994-95</th><th>1995-96</th><th>1996-97</th><th>1997-98</th><th>1998-99</th><th>1999-00</th><th>2000-01</th><th>2001-02</th><th>2002-03</th><th>2003-04</th><th>2004-05</th><th>2005-06</th><th>2006-07</th><th>2007-08</th><th>2008-09</th></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeM</td><td colspan="7">Statu quo dans les archétypes, hérités de la période précédente</td><td colspan="4">Mise en place d'un continuum de formation de 2e cycle par le développement de nouveaux archétypes de formation</td><td colspan="11">Spécialisation et diversification des archétypes</td></tr>
<tr><td colspan="7">PHASE 1 : DETA</td><td colspan="4">PHASE 2: DETA</td><td colspan="11">PHASE 3 : DAFE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeS</td><td colspan="10">Mise en place d'un continuum de formation de 2e cycle par le développement de nouveaux archétypes de formation</td><td colspan="5">Spécialisation et diversification des archétypes</td><td colspan="6">Ajustements dans les archétypes en place</td></tr>
<tr><td colspan="10">PHASE 1 : DOPAS</td><td colspan="5">PHASE 2 : DOPGEF</td><td colspan="6">PHASE 3 : DGEF</td></tr>
</table>

Rapport-Gratuit.com

2.2.1 Implantation d'un continuum de formation de 2e cycle

Une des principales convergences dans l'évolution des programmes destinés aux DES est sans contredit la mise en place d'un *continuum* de formation de 2e cycle composé de trois « tranches » de 15 crédits. Dans les deux cas, la mise en place de ce *continuum* se développe au regard de pressions d'efficacité, les deux unités cherchant une façon de faciliter le parcours de formation de leurs étudiants, en leur permettant de poursuivre par étapes leur cheminement jusqu'à la maîtrise, et en offrant une voie diplômante aux individus qui ne peuvent ou ne veulent pas compléter tout le parcours de maîtrise, jusqu'alors seul archétype de formation professionnelle offert dans les deux unités. Par ailleurs, l'implantation de ce *continuum* se fait un peu différemment dans les deux universités.

D'abord, le phénomène se fait beaucoup plus rapidement à l'UdeS, où, dès 1992-93, avec l'implantation du *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire*, la formation peut être suivie en trois tranches de 15 crédits. Le *continuum* se consolidera en 1995-96 avec l'implantation du *Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire*, qui permet une sortie menant à une attestation après 15 crédits. En fait, à l'UdeS, l'existence préalable de « modules » dans les maîtrises professionnelles facilite le travail des entrepreneurs de l'unité, qui voient là une manière rapide d'universitariser les formations continues PIDEL-PIDES en un module de 15 crédits (PIDEC), intégré à la *Maîtrise en administration scolaire* déjà en place. D'ailleurs, c'est en construisant sur PIDEC que l'on met sur pied le *Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire*, qui est en fait le cumul de deux modules distincts. La création du Microprogramme, qui entraîne la disparition du module PIDEC, complétera le *continuum* en offrant une de 15 crédits offrant une attestation. Ainsi, à l'UdeS, la constitution de ce *continuum* de formation professionnelle se fait à partir d'une reconstruction de l'intérieur de la *Maîtrise en administration scolaire*, entamée dès la création du module PIDEC.

L'évolution vers un *continuum* de formation de 2e cycle se fait plus lentement à l'UdeM. Entamé avec l'implantation du *DESS en administration de l'éducation* en 1994-95, le *continuum* est complété en 1998-1999 avec l'adoption du *Microprogramme en administration de l'éducation*. En fait, à l'UdeM, toute la première phase en est une de

maintien de l'archétype en place. Ainsi, l'entrepreneuriat, conservateur à ce moment, tient à sauvegarder la *M.Ed.*, modèle de référence anglo-saxon dans le champ de l'administration de l'éducation. L'émergence des nouveaux archétypes (DESS, microprogramme), qui permettent la mise en place d'un *continuum* de formation, est ralentie par une certaine résistance organisationnelle vis-à-vis ces développements professionnalisants au sein des études supérieures. C'est donc plutôt en sectionnant la *M.Ed., option administration de l'éducation,* que ce *continuum* de formation s'est construit à l'UdeM. Cependant, et c'est là une deuxième différence, au-delà des pressions d'efficacité, ce sont les pressions de concurrence qui, se faisant de plus en plus fortes, vont pousser l'UdeM vers ces nouveaux archétypes. Cela est facilité par le fait que la Faculté adopte elle-même ces nouveaux archétypes pour l'ensemble de son offre de formation continue, et par leur acceptation progressive au sein de l'Université, notamment par l'adoption d'une politique spécifique encadrant ce type de développement aux études supérieures.

2.2.2 Le diplôme de 2e cycle, cœur de la formation des DES

Dans les deux cas également, le Diplôme de 2e cycle (ou DESS à l'UdeM) devient le principal programme de formation, canalisant la part congrue des inscriptions et reléguant le *Microprogramme* et la *Maîtrise* à des rôles secondaires de porte d'entrée/sortie et de formation complémentaire. Cette réalité est évidemment favorisée par la mise en place de l'obligation de formation de 30 crédits imposée par le ministère de l'Éducation à la fin des années 1990, qui fait du Diplôme de 2e cycle, l'archétype principal de formation des DES. Cette pression « régulatrice » du ministère, anticipée dès le début des années 90, facilite le développement et l'implantation de cet archétype. Comme elle entraîne une croissance des inscriptions, il va sans dire que les deux universités ne boudent pas cette évolution. En fait, l'État ne fait ici que confirmer certaines tendances déjà place.

Le microprogramme, porte d'essai, porte de sortie…

Dans les deux universités, avec l'implantation de cette obligation de formation, le microprogramme, qui est la porte d'entrée du *continuum* de formation avant l'obligation de formation, perd en quelque sorte ce statut, les étudiants s'inscrivant dorénavant, pour la très grande majorité, directement au Diplôme de 2e cycle. Dans les deux unités, le

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

microprogramme devient alors davantage une porte de sortie pour les étudiants qui ne désirent plus compléter leur parcours de formation, ou, dans une moindre mesure, une porte d'essai destinée aux étudiants qui ne sont pas certains, ou dont l'unité n'est pas certaine, de leur cheminement. À la fin de la période étudiée, la poursuite d'un microprogramme devient donc une exception.

Vers une maîtrise plus pertinente, plus attrayante

Les deux unités prennent rapidement conscience du fait que la forte croissance des inscriptions dans leur Diplôme de 2e cycle est conjoncturelle et qu'elles doivent redoubler d'efforts afin de s'assurer, dans un contexte de concurrence accrue, que leurs étudiants transfèrent vers la maîtrise et complètent les 15 derniers crédits du *continuum* de formation, qui, eux, ne sont pas obligatoires.

Dans cette dynamique, la maîtrise professionnelle devient un lieu d'approfondissement, de formation complémentaire. À l'UdeS, cela se confirme plus particulièrement à la troisième phase, suite à la démarche d'évaluation, avec le développement de *profils*. À l'UdeM, cela se concrétise avec l'expérience des microprogrammes *d'approfondissement* et *d'insertion*, qui se voulaient un effort pour spécialiser la formation en fin de parcours. Dans les deux cas, cela se concrétise également par des ajustements dans les activités proposées dans le cadre de ces quinze derniers crédits, dont une modification importante de l'essai, qui, dans les deux universités, s'avérait un point d'achoppement dans la réussite d'un grand nombre d'étudiants.

Vers un troisième cycle professionnel

Au-delà du transfert à la maîtrise, les deux institutions développent un diplôme professionnel de troisième cycle pour permettre aux individus ayant déjà complété leur *continuum* de formation de 2e cycle de poursuivre leur formation sans avoir à se tourner vers les programmes de Ph.D., davantage axés vers la formation à la recherche. Ces développements se font à peu près au même moment dans les deux unités. Alors que le programme à l'UdeS est spécifiquement dédié aux cades scolaires, celui à l'UdeM est destiné à l'ensemble des professionnels de l'éducation, mais le département d'AFE (ETA) y compte une cohorte de cadres scolaires. Les deux universités connaissent cependant

quelques difficultés avec leur programme. L'UdeS relance son programme dans la foulée de sa démarche d'évaluation, alors que l'UdeM, suite à une évaluation, suspend les admissions en vue de le relancer, à terme, selon une formule renouvelée. Dans les deux universités, ces développements au 3e cycle se veulent en quelque sorte le prélude au déploiement d'un doctorat professionnel.

2.2.3 Une spécialisation et une diversification des programmes

Le développement d'un *continuum* de formation de deuxième cycle s'accompagne également d'une spécialisation de la formation, c'est-à-dire que les deux unités cherchent à faire en sorte que les différentes parties de leur *continuum* puissent s'ajuster aux parcours professionnels des individus, qui n'en sont pas nécessairement au même point dans leur carrière.

C'est ainsi qu'à l'UdeS apparaît, en amont du *continuum*, le programme FIDÉE, qui vise plus spécifiquement les personnes qui se destinent à la direction d'un établissement. Il en est de même pour les *profils* développés à la maîtrise, qui offrent des voies de formations spécifiques selon le parcours professionnel des individus. Des développements similaires sont observés, à l'UdeM, où, à la fin de la période observée, on tente de développer des microprogrammes qui correspondent à différentes étapes du parcours professionnel de l'étudiant (microprogramme d'insertion, microprogramme d'approfondissement).

À côté de cette spécialisation, une diversification de la formation est également observée. C'est-à-dire que les deux institutions développent des programmes destinés à d'autres types de cadres du système d'éducation, voire des systèmes de formation en milieu non scolaire. Ainsi, à l'UdeS cette diversification débute très tôt avec le développement de PIDIGECS, destiné aux directeurs généraux des CS. Elle se poursuit tout au long de la période observée avec le développement d'autres programmes à même le *continuum* en place. Il y a également développement d'un *continuum* de formation parallèle en gestion de la formation, destiné aux cadres responsables de formation en milieu non scolaire. À l'UdeM, cette tendance s'observe avec la mise en place des *Microprogramme* et *DESS en*

administration des systèmes d'éducation et de formation, de même qu'avec le *Microprogramme de gestion du changement*.

Cependant, là encore, des différences s'observent dans l'évolution de ce phénomène qui apparaît beaucoup plus rapidement du côté de l'UdeS, où cette diversification s'effectue, en partie, à même les programmes en place. Ce sont simplement des cohortes distinctes au sein des mêmes programmes, pour qui les contenus des cours sont adaptés. À l'UdeM, des programmes spécifiques sont créés. De plus, si du côté de l'UdeS ces programmes émergent en réponse à la demande du milieu et sont favorisés par les contacts étroits que maintient le corps professoral avec les associations professionnelles et les commissions scolaires, leur développement à l'UdeM, se fait, encore une fois, davantage en réponse à des pressions de concurrence et avec un succès mitigé, du moins pour la période étudiée.

2.3 Des outils qui s'ajustent…

En ce qui a trait aux outils, là aussi les résultats mettent en lumière plusieurs convergences entre les deux institutions. D'abord dans les deux cas, il y a une évolution plutôt lente dans les objectifs des programmes offerts, qui ne suivent pas toujours les changements qui sont apportés à la formation. Il y a également une réflexion sur l'approche par compétences, plus ou moins aboutie dans les deux unités. Sur le plan des conditions d'admission et des populations visées dans les programmes, un élargissement et une spécification des populations visées sont constatés dans les deux unités, qui accompagnent la diversification et la spécialisation de la formation soulevées dans la section qui précède. Cette réalité se traduit plus ou moins dans les conditions d'admission des programmes qui, tout en s'ouvrant davantage, demeurent très générales. Avec l'implantation d'un *continuum* de formation, des ajustements sont apportés afin de favoriser la flexibilité des programmes. Cela se traduit par des ajustements dans les blocs de cours et le partage des cours entre les programmes du *continuum*. Les activités se transforment et se professionnalisent: des activités plus pratiques sont intégrés dans les programmes, et des activités plus académisantes sont transformées, relégués à des blocs à options, voire éliminées. Les activités relatives à la gestion éducative prennent également le pas sur les activités de

gestion pure. Ces convergences générales cachent cependant quelques divergences dans les choix effectuées.

Tableau XXI. Évolution des outils soutenant la FPU offerte aux DES à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009

<table>
<tr><th></th><th>1988-89</th><th>1989-90</th><th>1990-91</th><th>1991-92</th><th>1992-93</th><th>1993-94</th><th>1994-95</th><th>1995-96</th><th>1996-97</th><th>1997-98</th><th>1998-99</th><th>1999-00</th><th>2000-01</th><th>2001-02</th><th>2002-03</th><th>2003-04</th><th>2004-05</th><th>2005-06</th><th>2006-07</th><th>2007-08</th><th>2008-09</th></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeM</td><td colspan="7">Des outils qui évoluent peu :
• Des conditions d'admission très ouvertes
• Des objectifs professionalisants, mais de formation initiale
• Peu d'activités véritablement professionnalisantes
• Un corps enseignant déséquilibré</td><td colspan="4">Peu de nouveaux outils développés :
• Mêmes objectifs de formation
• Mêmes conditions d’admission
• Mêmes activités de formation
• Peu d’évolution dans le corps professoral</td><td colspan="10">Transformations dans les outils :
• Ajustements dans les objectifs de formation
• Peu d’évolution dans les conditions d’admission, mais diversification dans la population visée et effective
• Transformation des activités en vue de les « professionnaliser »
• Transformation notable du corps enseignant, par l’intégration d’une équipe de professeurs invités et de chargés de cours; difficultés d’embauche</td></tr>
<tr><td colspan="7">PHASE 1 : DETA</td><td colspan="4">PHASE 2: DETA</td><td colspan="10">PHASE 3 : DAFE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeS</td><td colspan="9">Des outils en transformation :
• Pas de transformation dans les objectifs, professionnalisants, qui sont partagés par les programmes du continuum développé
• Développement de conditions d’admission plus spécifiques, visant les cadres « en fonction »
• Une structure de programme plus ouverte et des activités renouvelées
• Un certain écart entre les activités en place et celles annoncées
• Corps enseignant, peu nombreux et en transformation</td><td colspan="5">Des transformations sur le plan des outils :
• Ajustements dans les objectifs de formation qui se précisent
• Conditions d’admission qui s’ouvrent davantage
• Ajustements de la structure des programmes qui devient plus flexible
• Nouvelles activités plus professionnalisantes
• Renouvellement du corps enseignant</td><td colspan="8">Ajustements et expérimentations sur le plan des outils
• Objectifs de formation stables mais émergence d’un référentiel de compétences
• Conditions d’admission stables mais croissance et transformation de la population maintenant « obligée »
• Structure et activités stables mais expérimentations « officieuses »
• Croissance et diversification du corps enseignant</td></tr>
<tr><td colspan="9">PHASE 1 : DOPAS</td><td colspan="5">PHASE 2 : DOPGEF</td><td colspan="8">PHASE 3 : DGEF</td></tr>
</table>

2.3.1 Des objectifs étonnamment stables et des compétences à implanter

En ce qui a trait aux objectifs de formation, dans les deux unités observées, ces derniers ont, et ce, dès le début de la période observée, un caractère nettement professionnalisant et visent à donner une formation initiale à des personnes se destinant, ou dans le cas de l'UdeS, débutant une carrière de DES.

Cependant, ces objectifs évoluent peu tout au long de la période observée. Par exemple à l'UdeS, l'intégration de PIDEC à l'intérieur de la *Maîtrise en administration scolaire*, événement majeur dans l'évolution de la formation dans cette institution, n'a pas entraîné de changement notable dans les objectifs de formation visés (du moins, dans les annuaires). Des changements apparaîtront cependant à la deuxième phase, lors de la création de la *Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation*, où des objectifs communs sont développés pour les deux cheminements, et des objectifs spécifiques pour chacun des cheminements, ceux du cheminement gestion de l'éducation (destiné aux DES) ayant cependant été hérités de la *Maîtrise en administration scolaire* et bonifiés afin de mieux refléter l'évolution du rôle des DES dans le système d'éducation québécois. Ces objectifs sont restés les mêmes pour le reste de la période observée.

À l'UdeM, les objectifs de formation de la *M.Ed., option administration de l'éducation* ne sont modifiés qu'à la troisième phase, où des transformations importantes dans la formation vont entraîner quelques ajustements somme toute mineurs dans le libellé de ces derniers, afin de refléter le fait que la formation vise à développer la « compétence à gérer », et que celle-ci se destine plus spécifiquement aux DES en fonction ou en devenir.

Dans les deux cas également, l'arrivée du diplôme de 2^{e} cycle n'entraîne pas le développement d'objectifs de formation propre à cet archétype. En fait, il y a plutôt un transfert des objectifs de la maîtrise professionnelle vers le diplôme. À l'UdeS, le *Diplôme de 2^{e} cycle d'administration scolaire* n'a jamais eu d'objectifs propres, alors qu'à l'UdeM, le *DESS en administration de l'éducation* a absorbé les objectifs de la *M.Ed., option administration de l'éducation*, qui a fini par perdre ses objectifs spécifiques, ceux-ci ayant été remplacés par une visée générale de perfectionnement. De leur côté, les microprogrammes développés dans les deux institutions ont été dotés d'objectifs de

formation spécifiques. Leur nature (ceux-ci sont, somme toute, subordonnés à ceux du diplôme et de la maîtrise) témoigne cependant du statut de porte d'entrée de cet archétype, largement abandonné suite à l'adoption de l'obligation de formation.

En ce qui a trait aux compétences visées, il y a là une différence importante dans l'évolution observée dans les deux institutions. En effet, à l'UdeS, une démarche d'élaboration d'un référentiel de compétences a profondément marqué la formation professionnelle destinée aux DES et participé à son renouvellement lors de la troisième phase. À l'UdeM, si une timide tentative d'implantation de l'approche par compétences (du moins dans le libellé des objectifs et de certains cours) a été faite lors d'une modification de la formation au début de la troisième phase, celle-ci n'a pas été retenue. En effet, promue par la direction du moment, l'approche ne faisait pas consensus au sein du corps professoral et la direction qui a suivi n'a pas poursuivi son implantation dans les transformations subséquentes. Celle-ci en est donc restée à l'état d'*artefact* dans le libellé de l'objectif général de formation de la *M.Ed.* et dans la description de certains cours.

2.3.2 Conditions d'admission et populations visées

Pour ce qui est des conditions d'admission et des populations visées, il y a aussi des convergences importantes entre les deux unités. En effet, dans les deux cas, les conditions d'admission et les populations visées s'élargissent. À l'UdeS, alors qu'au début de la période on restreint les programmes de formation aux seules DES en poste, il y a, lors de la deuxième phase, une ouverture aux personnes qui, sans occuper un poste de direction, ont été sélectionnées par leur commission scolaire pour la relève. À l'UdeM, les conditions d'admission des programmes ont toujours été très larges. Cependant, alors qu'au début de la période observée, le gros de la population étudiante était composé d'enseignants aspirants à un poste de direction, l'ensemble des transformations apportées à la formation à partir de la deuxième phase visent à attirer davantage les DES en fonction et à mieux répondre à leurs besoins.

Les deux unités diversifient également leur population étudiante en développant des formations visant plus spécifiquement les cadres scolaires, voire les cadres de la formation

en milieu non scolaire, l'UdeS étant, comme il a été soulevé précédemment, beaucoup plus rapide à le faire que l'UdeM.

À l'UdeM comme à l'UdeS, l'obligation de formation entraîne une forte croissance dans les inscriptions. Cette croissance n'est pas sans conséquence sur la formation. En effet, dans les deux unités les ajustements apportés à la formation visent à mieux répondre aux attentes nouvelles d'une population étudiante plus jeune, plus diversifiée, plus féminine. Dans les deux unités, des inquiétudes ont été soulevées quant au niveau de motivation de cette nouvelle population étudiante « obligée » et des conditions pas toujours optimales dans lesquelles elle doit suivre la formation (voir *Les nouvelles populations « obligées »* à la section 3.2.2 du Ch. 4 et la section 3.2.2 du Ch. 5).

L'autre évolution qui se produit est plus ambigüe. En effet, alors que la formation était davantage construite dans la perspective de répondre aux besoins des étudiants, avec le renouvellement important des DES et avec l'obligation de formation, les commissions scolaires jouent un rôle plus important dans le choix des candidats, des conditions dans lesquelles s'offre la formation et même de certains contenus de formation. Par conséquent, les deux unités s'ajustent de plus en plus aux demandes des commissions scolaires, avec lesquelles elles développent des ententes leur donnant un accès privilégié aux bassins de DES en fonction ou en devenir. Les étudiants sont ainsi de plus en plus captifs des choix de formation faits par les organisations qui les emploient.

2.3.3 Flexibilité dans la structure des programmes et professionnalisation des activités

Comme pour les autres outils, l'analyse effectuée met en lumière plusieurs similitudes dans l'évolution de la structure des programmes et des activités proposées au sein des deux unités.

D'abord, la mise en place d'un *continuum* de formation pousse les deux unités à rendre la structure de leurs programmes plus flexible afin de permettre l'intégration des programmes les uns dans les autres, selon la formule des programmes gigognes, et afin de permettre une diversification de la formation. Cela se fait plus rapidement à l'UdeS, où l'existence préalable des modules dans les programmes professionnels de maîtrise facilite l'intégration du module PIDEC quelques années avant le début de la période observée. Le

Rapport-Gratuit.com

développement du Diplôme de 2e cycle, lui-même composé du module PIDEC, entraîne quelques ajustements dans les blocs de la maîtrise, comme cela a été le cas avec la mise en place du Microprogramme, qui entraîne la disparition des modules.

À l'UdeM, la *M.Ed, option administration de l'éducation* a toujours eu une structure relativement flexible, le programme comportant relativement peu de crédits obligatoires et partageant l'essentiel de ses cours avec la M.A. La mise en place du DESS puis du Microprogramme, qui sont en fait des découpages de la *M.Ed*., entraîne quelques ajustements dans ce programme dont les blocs de cours sont légèrement révisés afin de faciliter cette intégration.

Par ailleurs, l'obligation de formation ayant fait du Diplôme de 2e cycle (ou DESS) le cœur de la formation dans le *continuum*, des ajustements sont apportés dans la structure des programmes offerts dans les deux unités, donnant à la maîtrise un statut de lieu d'approfondissement de la formation. La mise en place des profils de formation dans la maîtrise à l'UdeS, et la création des microprogrammes d'approfondissement et d'insertion à l'UdeM témoignent de cette évolution.

Finalement, il faut également noter que certaines expérimentations effectuées vers la fin de la période observée ont des conséquences informelles sur la structure des programmes offerts dans les deux institutions. À l'UdeS, l'offre des cours sous la forme de période-années et, à l'UdeM, le développement de la séquence d'insertion, « institutionnalisent » en quelque sorte des parcours de formation plus spécifiques pour les étudiants.

Au-delà de la rapidité avec laquelle ces transformations se font, une deuxième différence demeure cependant entre les deux unités: l'ouverture dans les programmes. En effet, les programmes de l'UdeS sont plus directifs que ceux de l'UdeM, qui demeurent très ouverts et comportent un très grand nombre de crédits à options. Ainsi, à l'UdeM, la flexibilité des programmes est davantage associée au maintien d'une imposante banque d'activités qui nourrit les différents programmes offerts, alors qu'à l'UdeS, la flexibilité est liée à la capacité de l'unité d'adapter les contenus des activités afin de répondre aux besoins des diverses cohortes visées.

Sur le plan de l'évolution des activités, là également plusieurs similitudes sont observées entre les deux unités. En fait, ce qui est surtout constaté, c'est la professionnalisation des activités, qui se manifeste dans plusieurs changements observés.

La première est l'augmentation du nombre d'activités qui appuient le développement du rôle plus spécifiquement « éducatif » des DES. C'est ainsi que les activités reliées à la gestion des activités éducatives, de l'environnement éducatif, des organisations éducatives, de supervision pédagogique, prennent une place plus marquée dans la formation, et ce, au détriment d'activités reliées au développement d'autres rôles plus généraux de gestion (gestion des ressources humaines, gestion des ressources financières et matérielles, etc.) qui sont souvent reléguées dans les blocs de cours à options, voire éliminées. Encore une fois, ce virage « éducatif » est d'abord pris à l'UdeS, et suit plus tard à l'UdeM.

La deuxième, est l'espace plus important donné aux activités pratiques et de synthèse : les activités de stage, de pratique supervisée, de pratique réflexive ou de réinvestissement dans la pratique, se multiplient dans les programmes. Là encore, le développement de ces activités pratiques se fait plus rapidement du côté de l'UdeS que de l'UdeM

Dans les deux cas, cette croissance des activités pratiques se fait au détriment d'activité plus « académisantes ». Au premier chef, c'est la transformation de l'essai professionnel qui, dans les deux institutions, permet de libérer de l'espace pour mettre en place ces nouvelles activités plus professionnelles. En effet, point d'achoppement dans le parcours de plusieurs étudiants voulant compléter la maîtrise, l'essai professionnel, une activité aux traits plutôt académisants, est transformé afin d'en réduire les exigences, voire même de la rendre optionnelle. D'autres activités plus théoriques ou plus académisantes sont également éliminées ou reléguées à des blocs optionnels, comme la formation aux méthodes de recherche par exemple.

Troisièmement, il est à noter que les deux organisations développent des activités « coquilles » au sein desquelles elles peuvent reconnaître et intégrer certaines des formations offertes par les commissions scolaires, dans la mesure où ces dernières font l'objet d'une évaluation en bonne et due forme.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Il est à noter que dans les deux unités, le développement de plusieurs de ces activités pratiques est soutenue par des demandes du milieu, mais également par une évolution du champ de la formation des DES, qui a appelé cette professionnalisation des activités. Dans les deux unités, ce développement entraîne quelques accrocs aux normes universitaires, mais à terme, les entrepreneurs cherchent, dans les deux cas, à régulariser le statut de ces activités au fur et à mesure qu'elles sont acceptées, voire exigées, au sein des universités.

2.3.4 Vers des équipes enseignantes plus diversifiées…

En ce qui a trait à l'évolution du corps enseignant, là encore quelques similitudes sont observées. Ainsi, dans les deux unités, les programmes de FPU destinés aux DES reposent sur les épaules de petites équipes professorales auxquelles s'adjoint du personnel enseignant d'appoint, composé de cadres d'expérience cooptés dans le milieu scolaire. De plus, la croissance importante des inscriptions, le vieillissement du corps professoral en place et les pressions normatives en provenance du milieu universitaire entraînent une transformation du corps professoral dans les deux unités, qui se concrétise par l'émergence d'équipes plus diversifiées. Cette transformation s'est cependant faite un peu différemment dans les deux unités.

À l'UdeS, des cadres d'expérience avaient déjà rejoint la très petite équipe professorale en place avant le début de la période observée, avec le statut de professeur adjoint. Au cours de la première phase, l'agrégation de certaines de ces personnes est compromise par le fait qu'elles n'ont pas complété leur doctorat, l'obtention du grade devenant, aux yeux de la Faculté et de l'Université, une condition *sine qua non* de leur maintien en poste. À la deuxième phase, la croissance des inscriptions permet de nouvelles embauches et, encore une fois, la cooptation est privilégiée, l'unité procédant à l'engagement de plusieurs personnes provenant du milieu scolaire. À ce moment, un compromis est obtenu de l'Université, permettant l'embauche de ces dernières sous promesse qu'elles complètent leur doctorat. Cette stratégie se poursuit tout au long de la période observée. Cependant, à la troisième phase, la question du développement de la recherche émerge comme un enjeu central pour le maintien de la qualité de la formation. À ce moment, l'unité procède à l'embauche de certaines personnes qui, tout en étant bien

placées pour nourrir les programmes de formation professionnelle, ont un profil plus marqué en recherche. Cette « académisation » du corps professoral est soulevée par certains des informateurs-clés interviewés (voir, notamment, **Entrevues UdeS, extrait #59** et **Entrevues UdeS, extrait #60,** p. 276).

À l'UdeM, les deux premières phases sont marquées par un certain déséquilibre au sein du corps professoral du département d'ETA, où sont intégrés les professeurs d'administration de l'éducation lors de la départementalisation qui précède la période observée. En fait, si le département d'ETA (aujourd'hui AFE) comptait un grand nombre de professeurs, l'équipe en administration de l'éducation n'en comptait que quelques-uns. Or, les programmes du champ, malgré une chute dans les inscriptions, demeuraient les plus populaires du département. À ce moment, le nombre élevé de professeurs dans le département rend difficile l'embauche de nouvelles ressources en administration de l'éducation pouvant appuyer une offre de formation plus professionnelle. À la troisième phase, les départs à la retraite et la croissance dans les inscriptions permettent au département de procéder à des embauches et de tenter de rééquilibrer le corps professoral en fonction des divers champs du département et des inscriptions dans les programmes. Là encore, la cooptation est de mise. À la différence de ce qui est observé à l'UdeS, à l'UdeM, l'unité favorise l'utilisation du statut de « professeurs invités » pour embaucher des cadres d'expérience, à côté desquels elle continue d'embaucher des professeurs ayant des profils universitaires plus traditionnels. Le défi est de faire reconnaître ce statut au sein de l'Université et de maintenir ces ressources, toujours vues comme étant d'appoint. Si elle est perçue comme étant cruciale pour l'évolution de la formation, cette « professionalisation » du corps professoral affecte, selon certains des répondants-clés interviewés, la stabilité de l'équipe professorale en administration de l'éducation, de même que la capacité de recherche de l'unité (voir notamment, **Entrevues UdeM, extrait #52**, p.174).

Au cours de la période observée, la stratégie générale à l'UdeS consiste à « académiser » des cadres d'expérience cooptés, en leur permettant de compléter un doctorat en cours de fonction, alors qu'à l'UdeM, la stratégie générale vise à « professionnaliser » un corps professoral au profil plutôt universitaire, en y adjoignant des

cadres d'expérience. Au bout du compte, ces stratégies ont pour effet, dans les deux cas, de diversifier les équipes professorales.

L'effectif réduit des équipes professorales dans les deux unités et la forte croissance des inscriptions qui suit l'implantation de l'obligation de formation, poussent les unités à recourir à une équipe de chargés de cours de plus en plus nombreuse, pour lesquelles des mécanismes d'intégration et d'encadrement sont développés, que ce soit par une participation directe de ces chargés de cours aux instances départementales, comme à l'UdeS, ou par la création d'une sous-unité spécifique pour répondre à ce besoin, comme à l'UdeM (c.-à-d. la « cellule »).

3. …en équilibrant des pressions multiples,…

L'évolution de la formation professionnelle destinée aux DES dans les deux unités sélectionnées est influencée par diverses pressions institutionnelles (régulatrices, normatives et culturelles-cognitives) et de compétition (d'efficacité ou de concurrence) qui proviennent à la fois de leur environnement intraorganisationnel (Faculté, Université) et de leur environnement externe (ministère de l'Éducation, commissions scolaires, associations professionnelles, autres universités). En réaction à ces pressions multiples, les résultats de cette étude de cas montrent que les deux unités déploient différentes stratégies et tactiques identifiées dans la typologie d'Oliver (1991). Ces stratégies évoluent au cours de la période observée.

3.1 Des pressions institutionnelles intraorganisationnelles et externes à équilibrer

Sur le plan intraorganisationnel, les deux unités sont soumises à des pressions normatives relativement fortes provenant de leur faculté et université respectives. En effet, le milieu universitaire est porteur de normes quant aux formes que doivent prendre les formations universitaires (archétypes) et quant aux outils qui doivent y être déployés, notamment au regard des contenus et gabarits des activités de formation et des qualités attendues du corps professoral.

D'abord, en ce qui a trait aux archétypes, l'UdeS avait déjà développé, avant le début de la période étudié, un archétype, le « module », pouvant accommoder l'intégration d'une formation plus courte au sein d'une maîtrise professionnelle, et l'UdeS a été une des premières universités québécoises à développer des diplômes et des microprogrammes de deuxième cycle. Cela facilite grandement le travail des entrepreneurs de l'unité lorsque vient le temps d'implanter le programme PIDEC au sein de la maîtrise professionnelle et de reconstruire, au sein de cette maîtrise, un *continuum* de formation sur le modèle de PIDEC. En effet, ces derniers peuvent *imiter* d'autres programmes dans l'Université où l'implantation d'un tel *continuum* de formation a déjà été expérimentée (voir Ch. 5, sections 1.5.1 et 2.5.1).

À l'UdeM, les programmes courts de cycles supérieurs prennent plus de temps à s'implanter dans les normes de l'Université. Ainsi, tout au long de la première phase, alors qu'à l'UdeS, l'unité développe un *continuum* de formation, à l'UdeM celle-ci reste attachée à son modèle de maîtrise professionnelle. Ce faisant, l'unité *acquiesce* au modèle dominant des universités anglo-canadiennes et américaines, qui se moule bien à la logique d'académisation en place au sein l'Université et de la Faculté (voir Ch. 4, section 1.5.1). Lors de l'adoption du DESS à la deuxième phase, les entrepreneurs de l'unité et de la Faculté usent d'une stratégie de *compromis*, visant à *pacifier* certaines craintes de l'organisation à l'égard de ce nouvel archétype plus ancré dans une logique de professionnalisation. Le développement d'une politique institutionnelle cadre à la fin de la deuxième phase facilite l'adoption des autres archétypes qui suivent à la troisième phase (voir Ch. 4, section 2.5.1).

Pour ce qui est des activités de formation, dans les deux unités, le développement d'activités plus professionnelles se fait parfois dans une certaine clandestinité, celles-ci ayant quelquefois recours à une tactique de *dissimulation* pour se donner l'espace d'expérimentation nécessaire lorsque les activités développées n'entrent pas tout à fait dans les normes et gabarits institutionnels (voir Ch.4, section 3.5.1 et Ch. 5, section 1.5.1). Dans tous les cas, ces expérimentations sont par la suite institutionnalisées, une fois intégrées aux normes universitaires.

Finalement, la nature du corps professoral est probablement l'élément pour lequel les deux unités subissent le plus de pressions normatives de la part des universités. En effet, les deux unités sont confrontées à des difficultés lors de l'embauche et du maintien de certains membres de leur corps professoral. En fait, dans les deux unités, une stratégie de *compromis* et de *négociation* est déployée afin de faire accepter l'embauche d'individus provenant du milieu scolaire et dont le profil ne répond pas nécessairement aux normes attendues, mais dont l'expertise est jugée essentielle à une offre de formation professionnelle destinée aux DES. Ainsi, à l'UdeS, cette stratégie permet à l'unité, dès la première phase, d'embaucher des cadres d'expérience sous promesse que ces derniers complètent leur doctorat en fonction. À l'UdeM, cette stratégie permet, lors de la troisième phase, l'embauche de professeurs « invités » dont la présence est cruciale dans l'évolution de la formation.

Au-delà de ces pressions normatives intraorganisationnelles, les deux unités sont également soumises à certaines pressions externes, dont certaines pressions régulatrices provenant du ministère de l'Éducation et certaines pressions normatives provenant des commissions scolaires et des associations professionnelles.

En ce qui a trait au ministère de l'Éducation, celui-ci intervient à deux reprises au cours de la période observée. D'abord, suite une longue démarche d'analyse et de consultation, le ministère de l'Éducation rend obligatoire pour toutes les nouvelles DES la réussite d'une formation de 30 crédits en administration de l'éducation dans les cinq premières années de la prise de fonction, et dont les six premiers crédits doivent avoir été complétés avant la prise de fonction. L'arrêté ministériel est adopté en 1999 et l'obligation entre en vigueur à l'automne 2001.

Les deux unités acquiescent à la mise en place de cette obligation de formation pour les nouvelles DES (voir *Le ministère de l'Éducation comme source de pressions régulatrices aux effets limités*, Ch.4, section 3.5.1 et *Des pressions régulatrices aux effets variables,* Ch. 5, section 3.5.1), d'autant plus que cette dernière, comme le soulignent plusieurs des informateurs-clés interviewés et les données d'inscriptions présentées, entraîne une croissance importante des inscriptions. L'imminence de l'implantation de cette obligation de formation sert même de justification dans les deux unités afin d'entamer des

transformations dans la FPU destinée aux DES. En fait, les diplômes de deuxième cycle ayant déjà été développés, l'implantation de cette obligation ne fait que confirmer la tendance en place dans les deux unités.

Ensuite, vers la fin de la période étudiée, le ministère de l'Éducation dépose, encore une fois à la suite d'un travail d'analyse et de consultation, un référentiel de compétences pour la FPU destinée aux DES. Alors que l'obligation de formation est accueillie par les deux unités, l'adoption de ce référentiel engendre plutôt une stratégie collective de *défi*, plus spécifiquement de *rejet* et de *provocation* de la part des universités participant à la formation des DES, à laquelle collabore les deux unités sélectionnées. Cette démarche se concrétise par un avis de l'ADEREQ critiquant différents aspects du référentiel, jugé inadéquat, voire superflu, ainsi que la démarche de consultation ayant mené à l'élaboration de ce dernier.

Dans les deux unités, un des éléments qui est au cœur de la critique de la démarche d'élaboration du référentiel ministériel, est la crainte que soit mis en place un mécanisme d'agrément des formations, comme cela s'est fait dans la formation à l'enseignement. Aucun mécanisme du genre n'ayant été prévu, et aucune forme de coercition n'ayant forcé l'implantation de ce référentiel dans les programmes suite à son adoption, l'influence de ce dernier reste plutôt minime au cours de la période étudiée.

De leur côté, les commissions scolaires font peser quelques pressions normatives sur les deux unités. En fait, à l'UdeS, les entrepreneurs responsables de la FPU destinée aux DES entretiennent des liens privilégiés avec les commissions scolaires tout au long de la période observée, notamment grâce à la mise en place de PIDIGECS, un programme de formation visant les directions générales des commissions scolaires. C'est notamment grâce à ces liens que lors de la deuxième phase, l'unité développe, à la demande et en collaboration avec plusieurs commissions scolaires, le programme FIDÉÉ, qui dans un contexte de renouvellement, a pour but de former un bassin d'aspirants à la fonction de DES identifiés par les CS. La mise en place de ce programme se fait grâce à une stratégie de *compromis* et de *négociation* avec les CS qui mènent à des ententes spécifiques en ce qui a trait à plusieurs modalités de cette formation (voir Ch. 5, section 2.1.2). Au-delà de la *négociation*, la *cooptation* régulière de personnes provenant des commissions scolaires au

sein du corps enseignant de l'unité, permet à cette dernière de toujours être à l'affut des besoins et demandes de ces dernières

À l'UdeM, les relations formelles entre l'unité et les commissions scolaires étant relativement ténues au début de la période observée, les entrepreneurs sentent qu'ils doivent, dès la deuxième phase, mettre tout en œuvre pour se rapprocher de ces dernières et de leurs dirigeants. Le développement de *Cogitôt* et la mise en place d'un comité de réflexion en vue de transformer la formation en sont des exemples. À terme, ces initiatives de rapprochement mènent à une stratégie de *cooptation* d'individus provenant des commissions scolaires, similaires à celle entreprise à l'UdeS, dont certains se sont éventuellement joints à l'équipe enseignante, à titre de chargé de cours ou de professeurs invités. Là aussi, à la suite d'une stratégie de *compromis* et de *négociation*, des ententes plus ou moins formelles sont développées afin d'offrir une formation plus près des besoins de ces dernières.

De fait, les deux unités se rapprochent des commissions scolaires, ces dernières devenant, en quelque sorte, de véritables partenaires dans la formation professionnelle offerte au DES, en servant de lieu de formation, en identifiant les candidats à la formation, en servant de bassin de formateurs et en offrant même des éléments de formation reconnus dans les programmes de formation. Cette réalité est en phase avec l'une des recommandations du comité d'étude dans son rapport de 1995, qui souhaitait voir se développer une approche partenariale plus poussée dans la FPU destinée aux DES (voir section 1.1 qui précède).

En ce qui a trait aux associations professionnelles, des informateurs-clés interviewés dans les deux unités mentionnent l'existence du CPD-Université, une instance mise en place au début de la période observée, où les représentants des associations professionnelles peuvent faire part aux universités de leurs besoins en matière de FPU. Ces personnes soulignent que cette instance sert de lieu de partage d'expériences, sans toutefois être un endroit où des pressions sont formellement exprimées quant aux aspects spécifiques de la formation. En fait, au cours de la période étudiée, les associations professionnelles, qu'elles soient locales ou provinciales, font rarement directement pression sur les unités, mais négocient plutôt avec les commissions scolaires afin de s'assurer d'améliorer les conditions

dans lesquelles la formation est suivie (formation sur le lieu de travail, formation sur le temps de travail).

Les pressions exercées sur les deux unités par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les associations professionnelles ont ceci de particulier au cours de la période observée : elles proviennent souvent de démarches collectives, comme en témoignent la réflexion qui précède la mise en place de l'obligation de formation et la mise sur pied d'un référentiel de compétence qui suit. En effet, bien qu'il s'agisse de démarches chapeautés par le ministère de l'Éducation, ces deux initiatives obtiennent l'aval et la participation formelle de représentants des commissions scolaires et des principales associations professionnelles, contrairement aux universités qui en sont pratiquement absentes, du moins officiellement.

Ainsi, au cours de la période observée, les deux unités, après avoir écarté certaines des pressions de leur environnement, cherchent, de manière générale, à mettre en œuvre des stratégies de compromis afin d'équilibrer diverses pressions institutionnelles externes et intraorganisationnelles. Cette stratégie s'incarne différemment dans les deux unités. À l'UdeS, l'unité fait le choix, dès le début de la période, d'ignorer certaines normes universitaires afin d'implanter un modèle de formation très professionnalisant, voire normalisant, qui va à l'encontre de plusieurs de ces normes, notamment en ce qui concerne le corps enseignant et le gabarit des activités proposés. C'est à coup de compromis et de négociation que l'unité réussit à intégrer son modèle de formation au sein de l'Université, tout en cherchant à ne pas perdre de vue les demandes et exigences du milieu. À l'UdeM, l'unité ignore d'abord les pressions institutionnelles externes et maintient un modèle de formation plus académisant, davantage conforme aux normes intraorganisationnelles. Ce n'est que lors de la deuxième phase qu'elle tente un rapprochement avec les commissions scolaires et les associations professionnelles. Grâce à une stratégie de compromis et de négociation, elle réussit à prendre davantage en compte les exigences et pressions externes et à les intégrer à la formation, tout en ne perdant pas de vue les demandes et exigences de l'Université.

L' « équilibre » est l'une des « tactiques » prévues dans la typologie d'Oliver (1991) qui est ici utilisé comme outil d'analyse. Celle-ci est associée à la stratégie plus générale

Rapport-Gratuit.com

qu'est le compromis. Cependant, la typologie d'Oliver, tout aussi détaillée qu'elle soit, montre quelques limites lorsque vient le temps de discuter de la manière dont les unités responsables de FPU gèrent les pressions plurielles de leur environnement. Or, d'autres auteurs, tout en empruntant des éléments à la typologie d'Oliver, ont développé un cadre afin d'analyser plus spécifiquement la manière dont les organisations gèrent les implications d'une situation de « pluralisme institutionnel », c'est-à-dire, selon Kraatz et Block (2008), la situation à laquelle fait face une « *organisation qui opère au sein de sphères institutionnelles multiples* » (trad. libre, p. 243). Ce qui est le cas des unités responsables de FPU, tel que souligné dans le cadre de la problématique (voir Ch. 1, section 3.3), et ce qui est le cas des deux unités responsables ici étudiées.

En fait, Kraatz et Block distinguent quatre stratégies par lesquelles les organisations peuvent s'adapter à une pluralité de critères de légitimité. Ces quatre stratégies ont été observées dans le cadre de cette étude de cas, mais elles se déploient différemment dans les deux unités observées.

La première est de chercher à « éliminer » ce pluralisme. Cela peut se faire tant vis-à-vis des pressions provenant de l'externe (en niant la validité des affirmations faites par certaines organisations; en attaquant la légitimité de ces organisations ou en tentant de contrôler ces dernières ou de leur échapper) comme de celles provenant de l'interne de l'organisation. Cette stratégie s'observe notamment au début de la période, tant du côté de l'UdeM, où l'unité écarte les demandes du milieu, qu'à l'UdeS où, *a contrario*, l'unité écarte certaines normes intraorganisationnelles pour réussir à implanter son modèle de formation.

La deuxième stratégie consiste à « compartimenter ». En fait, selon Kraatz et Block, une organisation peut répondre de manière séquentielle aux différentes exigences de son environnement ou peut mettre en place des unités ou des initiatives spécifiques, démontrant son engagement envers les valeurs ou aux croyances des différentes constituantes. À l'UdeS, au début de la période, il y a une marginalité assumée de l'unité, celle-ci étant consciemment isolée du reste de la Faculté, tant sur le plan physique (une part importante de l'offre de cours se donnant à l'extérieur des murs de l'Université) que sur le plan des orientations de la Faculté, la formation étant à l'abri des orientations plus académisantes de

la faculté. De plus, c'est grâce à une stratégie de compartimentation que l'entrepreneuriat réussira à intégrer son modèle de formation, qu'il encapsulera d'abord au sein d'un module (PIDEC), intégré à la maîtrise en administration scolaire déjà en place. À l'UdeM, l'analyse de l'évolution de la formation met en lumière quelques exemples de compartimentation. Le maintien de la « section » administration de l'éducation à la suite de la départementalisation, puis la création de la « cellule » en administration de l'éducation sont une manière par laquelle la formation en administration de l'éducation reste sous le contrôle de l'équipe professorale du champ et garde une certaine autonomie, bien que limitée. Le développement d'un modèle de formation plus professionnalisant se fait également de manière compartimentée, celui-ci se développant d'abord dans les commissions scolaires, affectant moins l'offre de formation sur le campus. Finalement, il y a une certaine compartimentation sur le plan du corps professoral, l'unité ayant recours à des professeurs invités (qui ne sont pas officiellement intégrés au corps professoral régulier) pour animer une partie importante de la formation.

La troisième stratégie, selon Kraatz et Block, consiste à « équilibrer » les pressions diverses, en jouant les différentes parties prenantes les unes contre les autres ou en trouvant des solutions plus coopératives aux tensions culturelles et politiques engendrées par le pluralisme institutionnel. Ce travail peut se faire de manière stratégique ou émerger de manière naturelle. À l'UdeS, cette stratégie d'équilibre apparaît plus clairement à la deuxième phase où l'entrepreneuriat travaille davantage à intégrer la formation dans les orientations et normes universitaires. Le développement de la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation fera disparaître le caractère « compartimenté » de cette formation à l'UdeS. À l'UdeM, cette stratégie apparaît à la fin de la troisième phase, lorsque l'entrepreneuriat cherche à mieux institutionnaliser les expérimentations mises en œuvre au début de la phase et ainsi faire émerger un modèle plus typique de l'Université de Montréal (voir notamment **Entrevues UdeM, extrait # 88**, p. 197).

La quatrième stratégie identifiée par Kraatz et Block consiste, pour l'organisation, à se forger une nouvelle identité et à émerger comme une institution en soi, diminuant, transformant, voire éliminant ainsi les problèmes associés au pluralisme. À l'UdeS, la troisième phase, qui est marquée par une évaluation et un renouvellement de la formation

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

grâce à l'implantation d'un référentiel de compétences et par la création du département, permet à l'unité de se forger une nouvelle identité plus marquée. À l'UdeM, cette quatrième et dernière stratégie tarde à émerger au cours de la période observée, l'unité ayant des difficultés à se doter d'orientations communes et partagées.

3.2 Des pressions de compétition de plus en plus fortes

Au-delà de ces pressions « institutionnelles », les pressions de compétition, qui comprennent les pressions d'efficacité et les pressions de concurrence, s'avèrent également, au cours de la période étudiée, un moteur important de l'évolution de la formation dans les deux unités sélectionnées.

3.2.1 L'efficacité, une source importante d'évolution

Les pressions d'efficacité vont être cruciales dans la mise en place d'un *continuum* de formation qui, dans les deux cas, visait à augmenter la persévérance et à améliorer la diplomation dans la formation professionnelle destinée aux DES. Les pressions d'efficacité ont également été au cœur de la réflexion des deux unités lors de l'implantation d'un diplôme de 3^{e} cycle. Finalement, des enjeux d'efficacité ont également été soulevés lors de la transformation dans les deux unités de l'essai de fin de maîtrise.

3.2.2 Des perceptions mitigées à l'égard des pressions de concurrence

Dans les deux unités, les pressions de concurrence jouent aussi un rôle primordial dans l'évolution de la formation, comme en témoignent les sections qui précèdent. Or, si ces pressions de concurrence se font peu sentir au début de la période observée, elles prennent une place de plus en plus importante au fur et à mesure que la période avance et que le champ se structure.

En fait, au début de la période étudiée, les deux unités ne semblent pas, de prime abord, en situation de concurrence. En effet, l'approche sherbrookoise issue de la formation continue non créditée se destine alors davantage aux DES en fonction alors que l'approche montréalaise plus académisante dessert plutôt des enseignants qui sont dans une démarche de formation initiale en administration de l'éducation, aspirant un jour accéder à la fonction de DES. À ce moment, l'unité à l'UdeM se voit plutôt en situation de

concurrence/collaboration avec l'Université Laval, rejetant l'approche sherbrookoise. À l'UdeS, l'unité se voit plutôt seule dans son champ de formation (voir Ch. 4, section 1.5.2 et Ch. 5, section 1.5.2).

Les succès de l'approche adoptée à l'UdeS, la diversification des clientèles qu'entraîne notamment la mise en place du programme FIDÉE qui vise les enseignants qui aspirent à devenir DES, l'implantation des programmes de l'UdeS sur l'ensemble du territoire québécois, y compris sur l'île de Montréal, tous ces éléments vont pousser l'entrepreneuriat à l'UdeM à sortir d'un certain conservatisme et à agir sur la formation offerte aux DES qui, après des années de stabilité, vivait une chute importante dans ses inscriptions. Ainsi, de nombreuses transformations apportées à la formation tout au long de la période étudiée, que ce soit sur le plan des archétypes, des outils ou de la logique de professionnalisation de plus en plus prégnante, ont été explicitement adoptées en réaction à cette concurrence (voir Ch. 4, sections 2.5.2 et 3.5.2).

Avec l'explosion des inscriptions qu'entraîne l'obligation de formation, de nouveaux acteurs entrent dans le champ et d'autres universités vont revoir leur formation. Jusqu'alors peu affectée par les pressions de concurrence, l'unité à l'UdeS prend conscience que sa position de chef de file dans le champ de la formation professionnelle des DES pourrait être attaquée. Ainsi, un des aspects importants de la démarche d'évaluation menée lors de la troisième phase est de prendre acte de cette concurrence et d'y répondre en apportant les modifications nécessaires afin de permettre à la formation professionnelle offerte aux DES de maintenir le caractère novateur pour lequel elle a toujours été reconnue (voir *Une concurrence de plus en plus présente*, dans Ch. 5, section 3.5.2).

Les deux unités prennent également conscience que la croissance des inscriptions qui suit l'implantation de l'obligation de formation est conjoncturelle, puisque liée au mouvement de renouvellement du corps des DES, et qu'elles doivent, par conséquent, agir pour s'assurer du maintien et de la poursuite de la formation à la maîtrise, et si possible, au troisième cycle. Ainsi, la concurrence observée dans la formation professionnelle de deuxième cycle s'étend au troisième cycle avec le développement, dans les deux unités, d'une offre de formation professionnelle à ce niveau.

Si dans les deux unités, les pressions de concurrence ont des effets importants sur l'évolution de la formation professionnelle destinée aux DES, les informateurs-clés interviewés dans les deux unités ont pourtant une perception mitigée des conséquences de cette concurrence. En effet, dans les deux cas, on reconnaît que la concurrence revêt un caractère essentiel pour l'évolution de la formation, puisque génératrice d'innovations et de transformations (voir notamment, **Entrevues UdeM, extrait # 86**, p. 195, et **Entrevues UdeS, extrait # 59**, p. 276). Cependant, dans les deux unités, ces pressions de concurrence sont également perçues comme une menace à la qualité de la formation, ces dernières pouvant entraîner des compromis jugés inacceptables au nom d'une logique clientéliste de mauvais aloi (voir **Entrevues UdeM, extraits # 89** à **91**, p. 197, et **Entrevues UdeS, extrait # 79**, p.296). Les pressions de concurrence sont aussi perçues comme un frein à une collaboration plus poussée et plus fructueuse entre les universités présentes dans ce champ de formation (voir notamment, **Entrevues UdeM, extrait # 76**, p. 189 et **Entrevues UdeS, extrait # 75**, p. 293).

3.2.3 Des pressions de compétition qui découlent de politiques gouvernementales

Il faut noter que cette plus grande préoccupation pour la persévérance et la diplomation dans la FPU destinée aux DES et la concurrence accrue entre les deux unités découlent, du moins en partie, de transformations dans les politiques gouvernementales québécoises qui concernent l'ensemble du réseau universitaire. En effet, à partir du milieu des années 90, la persévérance et la diplomation sont au cœur des préoccupations des politiques gouvernementales à l'égard des universités. Qui plus est, des changements dans les règles de financement des études supérieures favorisent le développement des programmes courts d'études supérieures et la concurrence entre les établissements universitaires, dont le financement dépendra de plus en plus du nombre d'inscriptions. Dans cette perspective, les pressions de compétition exercées sur les deux unités s'avèrent également être la résultante de pressions « régulatrices » plus générales excercées par l'État québécois sur le réseau universitaire. Ces nouvelles orientations et règles de financement visent l'efficience dans l'utilisation des ressources et une meilleure réponse de l'offre de programmes des établissements aux besoins d'un marché du travail en quête de « ressources humaines hautement qualifiées ». Cette réalité témoigne du fait que la ligne

entre les pressions institutionnelles (régulatrices, normatives, culturelles-cognitives) et les pressions de compétition (efficacité, concurrence) s'avère parfois difficile à tracer.

4. …grâce au travail d'entrepreneurs institutionnels,…

Les résultats de l'analyse descriptive de l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités sélectionnées montrent également le rôle essentiel de l'entrepreneuriat institutionnel dans le processus de transformation de cette dernière. La nature de l'entrepreneuriat institutionnel et du « travail institutionnel »[13] qui sont observés dans les deux unités varie quelque peu au cours de la période étudiée.

À l'UdeM, l'entrepreneuriat est conservateur au début de la période, cherchant, dans les suites de la départementalisation, à garder le contrôle sur la FPU destinée aux DES et à maintenir l'archétype en place, une maîtrise professionnelle aux traits plutôt académisants, se moulant bien aux normes de l'Université et du champ universitaire de l'administration de l'éducation. À l'UdeS, c'est plutôt le moment où cet entrepreneuriat se fait missionnaire, cherchant à défendre, formaliser et faire rayonner un nouveau modèle de formation beaucoup plus professionnel, adapté de la formation continue non créditée, qui, bien qu'appuyé tacitement par le décanat, est plus ou moins en phase avec les orientations de la Faculté et de l'Université. Ce nouveau modèle de formation, un entrepreneuriat plus pragmatique travaillera à le consolider à la deuxième phase, en le rendant viable sur le plan financier, en le diversifiant, et en faisant en sorte qu'il soit mieux intégré au sein des orientations de la Faculté et de l'Université.

À l'UdeM, alors que le modèle de formation sherbrookois est rejeté à la première phase, la concurrence de plus en plus forte de celui-ci force l'entrepreneuriat de l'unité à sortir peu à peu de son conservatisme lors de la deuxième phase, et à adopter une position réactive et pragmatique qui est à la source d'une première opération de transformation de la formation, permettant l'adoption de nouveaux archétypes plus professionnels, tout en

---

[13] Lawrence et Suddaby définissent le « travail institutionnel » comme étant « *toute action délibérée de la part d'individus ou d'organisations qui visent à créer, maintenir ou perturber des institutions* » (2006, p.215, trad. libre).

cherchant à maintenir une légitimité au sein de l'Université, qui intègre plus lentement ce type de développement.

Toujours à l'UdeM, un entrepreneuriat de transformation et de consolidation s'ensuit à la troisième phase, ce qui entraîne plusieurs expérimentations dans la formation, dont plusieurs seront institutionnalisées par la suite, au fur et à mesure qu'elles sont acceptées et même promues au sein de l'Université. Au même moment, à l'UdeS, l'entrepreneuriat renouvelle la formation, lançant une démarche d'évaluation et d'implantation d'un référentiel de compétences, deux initiatives qui entraînent un nouveau cycle d'expérimentations et un renouvellement dans la FPU destinée aux DES.

Au-delà des différences observées dans l'évolution de l'entrepreneuriat, certaines similitudes apparaissent dans la manière dont s'incarne l'entrepreneuriat au sein des deux unités. En effet, dans les deux cas, l'entrepreneuriat s'exerce d'abord dans un contexte de marginalité au sein de la Faculté et de l'Université, bien que cette marginalité soit vécue de manière très différente dans les deux unités. Dans les deux cas, l'entrepreneuriat s'incarne au sein d'individus, des entrepreneurs, qui, par leur travail institutionnel, jouent un rôle-clé dans l'évolution de la formation. Au-delà de ces individus, cet entrepreneuriat est également favorisé par la présence d'espaces d'autonomie, de réflexion et de partage, et par le développement d'orientations collectives.

Tableau XXII. Évolution de l'entrepreneuriat institutionnel dans la FPU destinée aux DES offerte à l'UdeM et à l'UdeS, 1988-1989 à 2008-2009

<table>
<tr><th></th><th>1988-89</th><th>1989-90</th><th>1990-91</th><th>1991-92</th><th>1992-93</th><th>1993-94</th><th>1994-95</th><th>1995-96</th><th>1996-97</th><th>1997-98</th><th>1998-99</th><th>1999-00</th><th>2000-01</th><th>2001-02</th><th>2002-03</th><th>2003-04</th><th>2004-05</th><th>2005-06</th><th>2006-07</th><th>2007-08</th><th>2008-09</th></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeM</td><td colspan="7">Entrepreneuriat conservateur dont les actions et orientations sont perçues comme plutôt marginales au décanat</td><td colspan="4">Entrepreneuriat réactif et pragmatique, poussé, notamment, par la concurrence</td><td colspan="10">Entrepreneuriat de transformation et de consolidation mais dont les orientations ne sont pas toujours claires et partagées</td></tr>
<tr><td colspan="7">PHASE 1 : DETA</td><td colspan="4">PHASE 2: DETA</td><td colspan="10">PHASE 3 : DAFE</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UdeS</td><td colspan="9">Entrepreneuriat missionnaire dont les actions et orientations, appuyées tacitement par le décanat, sont en marge des principales orientations facultaires et institutionnelles</td><td colspan="6">Entrepreneuriat pragmatique dont les actions et les orientations de consolidation sont de plus en plus en liens avec les orientations facultaires et institutionnelles</td><td colspan="6">Entrepreneuriat de renouvellement dont les actions et orientations sont en lien avec les orientations facultaires et institutionnelles, de même qu'appuyées et reconnues pour leur caractère novateur</td></tr>
<tr><td colspan="9">PHASE 1 : DOPAS</td><td colspan="6">PHASE 2 : DOPGEF</td><td colspan="6">PHASE 3 DGEF</td></tr>
</table>

4.1 L'entrepreneuriat aux marges, l'entrepreneuriat au centre...

Tel que mentionné, dans les deux unités, l'entrepreneuriat relatif à la formation professionnelle destinée aux DES et autres cadres de l'éducation s'exerce dans un contexte où cette formation, du moins au début de la période, conserve un statut plutôt marginal au sein des deux facultés auxquelles sont rattachées ces unités.

En effet, le début de la période est davantage marqué par une démarche où les facultés des sciences de l'éducation du Québec cherchent à défendre et à légitimer leur présence au sein des universités. Cela se traduit par le fait que les deux facultés cherchent à se positionner plus avantageusement sur le plan du développement de la recherche et de la formation à la recherche, dans une démarche d'académisation. À cela, s'ajoutera, au cours des années 1990, une grande entreprise de restructuration des programmes de formation à l'enseignement à l'échelle provinciale, à laquelle toutes les facultés/unités en sciences de l'éducation sont tenues de participer. Ainsi, entre le développement de la recherche en sciences de l'éducation et la restructuration de la formation à l'enseignement, dans les deux universités, la formation professionnelle destinée aux DES et autres cadres de l'éducation, n'apparaît pas, du moins dans les premières années de la période analysée, comme étant un dossier prioritaire.

4.1.1 Une marginalité « assumée » et « soutenue » vs. une marginalité « subie »

À l'UdeS, cette position marginale est pleinement assumée par les entrepreneurs de l'unité, dans la mesure où celle-ci leur permet de parachever l'universitarisation de leur modèle de formation issu de la formation continue non créditée et de procéder à diverses expérimentations, tout en étant sciemment en décalage par rapport à certaines normes universitaires, en ayant même parfois recours à des tactiques de dissimulation pour se faire (voir Ch. 5, section 1.2.3). Cette audace du marginal est tempérée par le fait que les entrepreneurs obtiennent un soutien tacite du décanat, les deux premiers doyens voyant là une formation de niche à protéger (voir Ch. 5, sections 2.3.2). Cette marginalité est également d'autant plus facilement assumée qu'elle n'est qu'interne à l'université. En effet, les entrepreneurs bénéficient depuis longtemps du soutien et de la participation de plusieurs

organisations du milieu (associations professionnelles et commissions scolaires) qui appuient le développement de leur modèle de formation.

À l'UdeM, cette marginalité est davantage subie par les entrepreneurs responsables de la formation professionnelle destinée aux DES. En effet, plusieurs d'entre eux vivent difficilement le fait que la section administration de l'éducation ne se transforme pas en département lors de la restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation, quelques années avant la période étudiée. Émergent à ce moment un discours plutôt pessimiste nourrissant la crainte que le champ soit noyé dans le nouveau Département d'études et d'administration de l'éducation et un sentiment d'injustice devant le fait que les effectifs étudiants en administration de l'éducation soutiennent l'existence de sections du nouveau département jugées non viables (voir Ch. 4, sections 1.1.3 et 1.2.1). Ces éléments peuvent expliquer la réaction conservatrice de sauvegarde qui s'ensuit de la part de ces entrepreneurs (voir Ch. 5, section 1.4.2). Qui plus est, la position marginale de la formation professionnelle des DES à l'UdeM est accentuée par le fait que l'unité a peu de liens institutionnalisés à l'externe, les relations avec les organisations du milieu (ministère de l'Éducation, associations professionnelles, commissions scolaires) étant beaucoup moins serrées qu'à l'UdeS (voir Ch. 4, section 2.4.2). Les entrepreneurs en place sont également méfiants vis-à-vis du décanat et de la haute administration, davantage perçus comme étant les responsables de leur situation de marginalité (voir Ch. 4, sections 1.1.3) que comme des alliés potentiels pour le développement de la formation.

4.1.2 Une formation de moins en moins marginale…

Dans les deux cas cependant, la marginalité de la formation professionnelle destinée aux DES s'estompe à la fin des années 1990, au fur et à mesure que le renouvellement du corps des DES et l'importance accrue accordée au rôle des DES dans la réforme des structures du système éducatif québécois mettent en lumière le caractère crucial que revêt la formation de ces derniers.

Rapport-Gratuit.com

À l'UdeM, la prise de conscience par les entrepreneurs que l'unité est peut-être sur la voie de rater l'occasion du renouvellement du corps des DES entraîne une réaction qui pousse ceux-ci à chercher à sortir cette formation de sa situation de marginalité, à l'interne comme à l'externe. Bien que les relations entre les entrepreneurs et le décanat demeurent plutôt froides tout au long de la période étudiée, la formation devient une priorité dans les orientations de la Faculté, tout comme les formations professionnelles de cycles supérieurs le deviennent dans les orientations de l'Université (voir Ch. 4, section 2.4.1 et 2.4.3). À l'externe, l'entrepreneuriat de l'unité cherche à multiplier les initiatives visant à établir des ponts avec les organisations du milieu (voir Ch. 4, section 2.4.2). Au sein du département, il y a un recentrement autour de la formation en administration de l'éducation, comme en témoigne le changement de nom de l'unité, qui devient le Département d'administration et de fondements de l'éducation.

À l'UdeS, la consolidation et la diversification du *continuum* de formation développé à la première phase s'accompagnent d'une croissance importante du nombre d'inscriptions, le nombre de professeurs augmente dans l'unité et les liens avec les CS sont encore plus renforcés. La formation des DES passe donc du statut de formation de niche à protéger, à un statut de formation reconnue et viable, un élément important de la mission de la Faculté d'éducation. La mise en place d'un département destiné spécifiquement à la gestion de l'éducation et de la formation vient concrétiser cette réalité.

Avec l'implantation de l'obligation de formation et l'explosion des inscriptions qui s'ensuit, la FPU destinée aux DES devient donc un enjeu de concurrence central entre les deux facultés, et ce, tant au regard des inscriptions qu'au regard de la qualité des modèles de formation proposés et de la reconnaissance de la part du milieu. Par conséquent, il n'est dorénavant plus approprié de voir la formation des DES comme étant une mission marginale de ces deux facultés.

4.2 Des entrepreneurs qui laissent leur marque…

Dans les deux unités, l'entrepreneuriat relatif à la FPU destinée aux DES est entre les mains de quelques personnes qui jouent un rôle primordial dans l'évolution de la formation au cours de la période observée. Ces entrepreneurs sont soit à la tête de la section/du secteur, soit à la direction du département, selon l'évolution des structures dans chacune des unités.

À l'UdeS, l'entrepreneuriat de [Directeur, 1988-1990/1992-1994] et de [Directeur, 1990-1992/1994-1996] est crucial pour l'implantation du modèle de formation sur lequel repose la formation professionnelle des DES tout au long de la période observée. De même, celui de [Directeur, 1996-2001] permet de mieux intégrer ce modèle de formation au sein de la Faculté et de l'Université et de le rendre viable au point de vue financier. Finalement, l'entrepreneuriat de [Directeur, 2004-2009] permet de lancer une démarche de renouvellement dans cette formation.

À l'UdeM, l'entrepreneuriat conservateur de [Responsable des études professionnelles, 1988-2006] permet à l'équipe d'administration de l'éducation de maintenir le contrôle sur la FPU destinée aux DES dans une période de restructuration organisationnelle qui créent une certaine instabilité dans l'unité. Cependant, c'est l'entrepreneuriat de [Directeur, 1997-2001] qui permet de relancer cette formation, dans une opération de transformation importante de cette dernière. Le travail de [Directeur, 2001-2008] permet de poursuivre le travail de transformation et d'institutionnaliser plusieurs des changements apportés.

Bien entendu, ces entrepreneurs peuvent profiter du travail de plusieurs collègues qui les appuient dans leur entreprise de transformation de la formation. À l'UdeS, c'est une équipe de coordonnateurs, ayant parfois le statut de professeur, parfois le statut de professeur invité et parfois le statut de chargé de cours à forfait, qui appuie les directions dans la mise en œuvre des transformations apportées dans la formation. À l'UdeM, ce sont souvent des professeurs invités (quoique pas exclusivement) qui appuient les directions

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

dans leurs initiatives de transformation et d'institutionnalisation des changements apportés à la formation.

Cependant, et tel que mentionné précédemment, une des grandes différences observées entre l'UdeM et l'UdeS est l'appui que les entrepreneurs des deux unités obtiennent de la part de leur décanat et de la haute administration. À cet effet, il est à noter qu'au cours de la période observée, plusieurs membres du département d'OPAS occupent des postes clés au décanat ([Doyen, 1988-1993] et [Doyen, 1993-2001]) et dans la haute administration ([Doyen, 1988-1993] et [Doyen, 1993-2001] sont devenus vice-recteurs et [Directeur, 1996-2001] a été adjoint de ces derniers avant de revenir au secteur plus tard). Or, l'appui de ces personnes s'avère crucial à certains moments dans l'évolution de la formation. À l'UdeM, si des individus provenant du département d'AFE (anciennement ETA) occupent des rôles-clés au décanat et dans la haute administration ([Doyen, 1988-1991] et [Doyen, 1991-1995]), il semble que les entrepreneurs responsables de FPU destinée aux DES ne veulent pas ou ne peuvent pas se servir de ces personnes comme levier pour appuyer l'évolution de la formation.

Dans les deux unités, différents entrepreneurs se font les porteurs de logiques spécifiques de formation. Or, comme il a été soulevé précédemment, ces logiques entrent parfois en conflit. De temps à autre, cette réalité se traduit en conflits entre entrepreneurs, et, dans les deux unités, mène même à quelques départs au cours de la période observé. Cependant, ces départs se transforment parfois en « échanges » entre les deux unités, ce qui permet à certains de ces entrepreneurs d'avoir une influence sur la formation offerte dans les deux unités. Ainsi à l'UdeS, [Directeur, 1990-1992/1994-1996], qui avait déjà travaillé à l'UdeM au début des années 1970, quitte ses fonctions suite à certains désaccords avec [Directeur, 1996-2001]. Il est recruté à l'UdeM, où il occupe un poste de professeur invité et participe à la transformation de la formation lancée par [Directeur, 1997-2001]. De même, [Professeur et coordonnateur, 1988-2004] quitte l'UdeM à la suite de certains conflits avec [Directeur, 2001-2008], et se joint à l'équipe de l'UdeS, où il participe à la

relance du programme de 3e cycle en gestion de l'éducation. Ainsi, par-delà la concurrence et les différences observées entre les deux unités, ces échanges témoignent de l'existence de liens importants entre les deux unités.

4.3 De l'importance des espaces d'autonomie, du développement d'orientations collectives

Que ce soit le secteur de l'administration scolaire, le secteur de la gestion de l'éducation et de la formation et, finalement, le département de GEF à l'UdeS, ou que ce soit la section d'administration de l'éducation, puis la « cellule » en administration de l'éducation au département d'AFE à l'UdeM, au-delà des individus, les entrepreneurs des deux unités peuvent compter sur la présence d'espaces d'autonomie, de réflexion et de partage pour faire évoluer la FPU destinée aux DES. À la fois lieu de régulation, de gestion et de développement de la formation, et d'intégration d'un corps enseignant de plus en plus nombreux, ces espaces aux statuts diversifiés jouent un rôle de premier plan dans l'évolution de cette formation.

Cependant, au-delà de cette similitude, il existe des différences importantes entre l'UdeM et l'UdeS en ce qui concerne cette réalité. D'abord le degré d'autonomie de ces espaces est fort limité à l'UdeM, où la section d'administration de l'éducation, puis la « cellule », ont un statut informel au sein du département d'AFE (anciennement ETA), alors qu'à l'UdeS, le secteur d'administration scolaire qui devient le secteur de gestion de l'éducation et de la formation fonctionne de manière pratiquement autonome, selon l'entente tacite qui existe avec le secteur d'orientation professionnelle. La mise en place du département de GEF vient donner un statut formel à cette autonomie.

Forte de cette autonomie plus grande, l'équipe d'administration scolaire, puis de gestion de l'éducation et de la formation développe une vision claire et partagée des orientations à donner à la FPU destinée aux DES. D'abord à travers des écrits qui servent à formaliser le modèle de formation privilégié au début de la période observée, puis à travers

un plan de développement qui sert à consolider et diversifier ce modèle de formation à la deuxième phase. De même, de la démarche d'évaluation qui est menée à la troisième phase découlent des orientations de renouvellement de la formation. Certes, quelques conflits émergent au cours de la période observée, mais, de manière générale, la formation est toujours guidée par des orientations développées dans une démarche collective.

À l'UdeM, les orientations claires et partagées pouvant encadrer le développement de la FPU destinée aux DES tardent à émerger au cours de la période étudiée. En effet, marquée par le *statu quo*, la première phase n'engendre pas de nouvelles orientations pour cette formation, les divisions au sein même du corps professoral en administration de l'éducation étant plutôt importantes à cet effet. La deuxième phase voit poindre le résultat d'une démarche collective d'orientation du département, mais où la FPU offerte aux DES occupe peu de place, les constats et appels de la section d'administration de l'éducation trouvant peu d'échos dans les recommandations de la Commission chargée de rédiger le rapport devant développer des perspectives d'avenir pour le département. Le début de la troisième phase est, pour sa part, marqué par l'adoption d'un important projet de modification de la formation professionnelle destiné aux DES. Or, si cette modification de programme repose sur le travail d'un comité et sur les écrits dans le champ de l'administration de l'éducation, il demeure que certains des éléments proposés, dont l'adoption d'une approche par compétences, ne prennent jamais véritablement forme, ces derniers n'obtenant pas, malgré leur adoption, l'aval de plusieurs des professeurs du champ. Quelques modifications successives suivent au cours de la troisième phase, dont certaines réussissent et d'autres avortent. Aucune de ces modifications n'étant véritablement ancrée dans une démarche formelle d'évaluation ou toute autre démarche de réflexion collective appuyée permettant de dégager des orientations spécifiques à cette formation pouvant les encadrer, elles donnent plutôt l'impression de modifications à la pièce, d'une évolution par essais itératifs.

5. … stimulées ou contraintes par leurs choix historiques.

Les résultats de cette étude de cas permettent d'observer deux entreprises de professionnalisation de la formation destinée aux DES, dans un contexte de recherche d'efficacité et de concurrence. Si les deux unités mènent une démarche claire de professionnalisation de leur formation, qui est « en phase » avec la restructuration observée dans le champ organisationnel de la FPU destinée aux DES, il demeure que leur point de départ est fort différent. Cette réalité n'est pas sans affecter la nature de l'entrepreneuriat observé, du travail institutionnel effectué et la manière dont les pressions du champ sont vécues et les stratégies mises en œuvre pour y répondre. En effet, dans les deux unités, l'évolution de la FPU offerte aux DES est balisée par des choix historiques qui ont laissé une empreinte (un *imprint* en terme institutionnaliste) sur cette dernière.

Suddaby et Greenwood (2009) rappellent que le concept d'*imprint,* tiré des travaux de Stinchcombe (1965), réfère à la réalité selon laquelle les organisations formées à un certain moment présentent une structure et des pratiques différentes de celles qui ont été fondées à un autre moment. Les auteurs soulignent que le contexte institutionnel qui marque la fondation d'une organisation réduit donc de manière radicale l'éventail d'options disponibles pour cette organisation. Ainsi, les initiatives visant à modifier ces organisations (ou leurs pratiques) ne peuvent passer outre cette réalité. Ces choix historiques limitent par conséquent les choix qui peuvent être faits, et par le fait même, créent des dépendances de sentier (*path dependencies*). Ainsi, à l'UdeS, tout au long de la période observée, l'entrepreneuriat de l'unité travaille essentiellement à « universitariser » un modèle de formation continue, alors qu'à l'UdeM cet entrepreneuriat travaille plutôt à « professionnaliser » une formation aux traits plutôt académisants.

5.1 Universitariser un modèle de formation continue

Si elle offrait une formation plus traditionnelle de maîtrise en administration scolaire depuis la fin des années 1960, ce qui relance véritablement la FPU destinée aux

DES à l'UdeS, c'est la mise en place, au début des années 1970, d'un modèle de formation continue sur mesure destiné aux DES nouvellement nommées. Or, ce modèle de formation, et les principes sur lesquels il a été bâti, ont profondément marqué (« imprégné » en terme institutionnaliste) l'évolution de la formation, comme cela a déjà été soulevé au chapitre 5 (voir, notamment, **Corpus UdeS, extrait # 2**, p. 209).

De cette « empreinte » découlent des dépendances de sentier qui font en sorte qu'au cours de la période observée, l'essentiel de l'entrepreneuriat se concentre à réussir l'intégration de ce modèle de formation dans le cadre universitaire, puis à le renouveler, sans en perdre l'essence. L'évolution de la formation, se fait donc, en quelque sorte, de l'extérieur vers l'intérieur :

> Cette équipe, qui était d'abord une équipe milieu, qui répondait à des besoins du milieu, elle s'est introduite graduellement, tout en continuant à se développer, et ça, ça été le génie à la fois des personnes, des doyens de l'époque qui ont cru à ce que l'on faisait[…] [L]'appui était tellement fort du milieu que l'université n'aurait pas pu résister, ç'aurait été trop fort, on avait derrière nous la masse des commissions scolaires, des directions, des associations… Qu'est-ce qu'une université peut faire par rapport à cela, quand on a 40% des effectifs québécois? Et ils ont bien vu, et ils voyaient bien au fur et à mesure… qu'il y avait vraiment une volonté de travailler à la fois dans l'université, mais en étant baigné des problèmes du milieu. **Entrevues UdeS, Extrait # 81, Professeure et coordonnatrice, 1988-2003**

Ainsi, l'entrepreneuriat bénéficie d'un capital de légitimité externe, et travaille à construire, à partir d'une stratégie de compromis, une légitimité intraorganisationnelle plus forte. Pour ce faire, le modèle de formation a dû être formalisé, le corps enseignant qui le portait s'est en partie académisé, et celui-ci cherche, en parallèle avec le renouvellement de cette offre de formation, à développer la recherche dans le champ. Tout au long de la période cependant, et jusque dans la démarche d'évaluation qui a mené à un renouvellement de la formation, à la fin de cette dernière, il y aura des craintes de voir s'instaurer au sein de l'unité une logique d'académisation de la formation et du personnel (voir, notamment, **Entrevues UdeS, extraits # 64** et **65**, p. 282).

5.2 Accentuer le caractère professionnel d'une formation aux traits académisants

À l'UdeM, comme le montre les premières sections du chapitre 4, le début de la période est marqué par un entrepreneuriat qui travaille à protéger un modèle de FPU plus académisant, un « héritage » dont les traits principaux sont grandement inspirés du modèle de formation que plusieurs membres du corps professoral ont connu dans les universités canadiennes-anglaises qu'ils ont fréquentées (voir, notamment**, Entrevues UdeM, extrait # 12,** p. 123**)**. Ce modèle de formation bénéficie encore d'un certain capital de légitimité intraorganisationnelle au début de la période observé, puisqu'il est en phase avec la logique d'académisation qui prévaut à ce moment à la Faculté et à l'Université.

Ce modèle de formation connaît cependant assez rapidement une crise de légitimité externe, qui se confirme par une chute dans les inscriptions, au profit de la formation offerte chez les concurrents, plus particulièrement à l'UdeS. Rapidement, l'entrepreneuriat de l'unité est appelé à construire, à partir d'une stratégie de compromis, une légitimité externe plus forte pour sa FPU destinée aux DES (voir, notamment, **Entrevues UdeM, extrait # 56**, p. 176).

Ici, contrairement à ce qui est observé à l'UdeS, l'évolution de la formation se fait donc de l'intérieur vers l'extérieur, l'objectif de l'entrepreneuriat étant d'accroître la légitimité externe de la formation, sans s'éloigner des normes intraorganisationnelles, elles-mêmes en évolution. Pour ce faire, l'entrepreneuriat implante les nouveaux archétypes attendus, ajoute des activités professionnalisantes et s'adjoint un corps enseignant d'appoint, souvent coopté du milieu. Cependant, tout au long de la période étudiée, il y a toujours cette crainte de voir ces initiatives de professionnalisation entraîner une perte de qualité dans la formation, la rendant « indigne » de l'Université qui l'abrite (voir, notamment, **Entrevues UdeM, extraits # 70**, **#71** (p.185 **)** et **#88,** (p.197)).

Conclusion

Les constats issus de cette étude de cas portant sur l'évolution de la FPU offerte aux DES dans deux unités universitaires québécoises entre les années universitaires 1988-1989 à 2008-2009 montrent comment, tout en maintenant certaines particularités, ces unités tendent à se rendre isomorphes à leur environnement, et comment cela se fait, en grande partie, en réponse à des pressions institutionnelles et de compétition multiples émanant d'un champ organisationnel en pleine transformation. En fait, poussée par des transformations plus profondes touchant l'administration de l'éducation, pilotée en grande partie par le ministère de l'Éducation, et avalisée par plusieurs organisations du champ, il émerge de cette transformation un champ organisationnel plus structuré, selon les indices invoqués par DiMaggio et Powell (1983), où les attentes concernant la FPU destinée aux DES, devenue obligatoire au cours de cette période, sont plus explicites, bien que pas toujours partagées par les unités universitaires qui en sont responsables. Or, cette transformation n'est pas sans conséquence sur l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités sélectionnées. Ainsi, en accord avec les prémisses de l'approche institutionnelle, les constats dégagés témoignent d'un phénomène d'isomorphisme croissant dans cette évolution. En effet, cette formation connaît des changements importants dans les deux unités, dont plusieurs convergent autour d'une logique de professionnalisation, d'un archétype spécifique de formation (un continuum de formation de 2^{e} cycle, au cœur duquel se trouve un diplôme de deuxième cycle) et d'outils conséquents (conditions d'admission et populations étudiantes élargies; flexibilité dans la structure du programme et activités professionnalisantes accrues; équipes enseignantes plus diversifiées). De manière générale, ces changements se font en adéquation, et au gré de l'évolution des orientations privilégiées dans le champ organisationnel de la formation des DES observée au Québec.

Au-delà de ces convergences, et du phénomène d'isomorphisme vers lequel elles pointent, les deux unités observées n'apparaissent cependant pas impuissantes devant les pressions institutionnelles et de compétition qui émergent de leur champ organisationnel en

restructuration. En effet, les constats dégagés témoignent d'un certain niveau d'agence des deux unités analysées, qui déploient un éventail de stratégies en réaction à ces pressions. Ces stratégies évoluent au cours de la période observée et visent, en grande partie, à gérer la situation de « pluralisme institutionnel » à laquelle elles sont confrontées, notamment entre les pressions externes, de nature plus professionnalisantes, et les pressions intraorganisationnelles, de nature plus académisantes. Ainsi, plusieurs des stratégies et tactiques composant la typologie d'Oliver (1991) ont été observées, les stratégies de compromis et de manipulation occupant, dans les deux unités, une place de plus en plus importante au gré de l'évolution du champ. De manière générale, la mise en œuvre de ces stratégies par ces unités vise surtout à maintenir la légitimité de leur offre de formation devant ces pressions plurielles et parfois contradictoires. À cet effet, les stratégies observées se rapprochent des différentes stratégies (élimination, compartimentation, équilibre, création) identifiées par Kraatz et Block (2008), qui ont exploré le concept de pluralisme institutionnel.

Les constats dégagés témoignent également de comment l'agence dont font preuve ces unités repose en grande partie sur les responsables de la formation dans les deux unités. En fait, la nature de leur entrepreneuriat détermine en grande partie les stratégies que déploient les unités devant les pressions institutionnelles ou de compétition auxquelles elles sont confrontées. Ce faisant, dans les deux unités, cet « entrepreneuriat » et le travail institutionnel qui en découle sont au cœur de l'évolution de cette formation. Cependant, les constats montrent également comment cet entrepreneuriat est en partie contraint ou, *a contrario*, stimulé par les choix historiques qui ont été faits par les unités, et par l'empreinte et les dépendances de sentier qui en découlent. En effet, l'une cherche à universitariser son offre de formation, alors que l'autre vise à professionnaliser cette dernière. Ainsi, malgré l'isomorphisme observé à la fin de la période, la manière dont les deux unités ont vécu les pressions de leur champ, les stratégies qu'elles ont mises en œuvre, et le rythme auquel les entrepreneurs ont apporté des changements à la formation varient grandement entre les deux unités.

Rapport-Gratuit.com

Les différents constats qui se dégagent des résultats de l'étude de cas « à unités enchâssées » déployée dans le cadre de cette thèse apportent un éclairage « institutionnaliste » sur la manière dont deux unités universitaires québécoises responsables de FPU destinée aux DES ont réagi, à une période donnée, aux pressions multiples provenant de leur environnement. Ce faisant, ils améliorent notre compréhension des relations entre les FPU et leur environnement. L'apport de cette thèse aux différents champs auxquels elle participe (enseignement supérieur, administration de l'éducation, étude des organisations), de même que les forces et limites de cette dernière et les perspectives de recherche qu'elle ouvre seront discutés plus amplement dans la conclusion générale qui suit.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse avait pour but d'améliorer notre compréhension des relations entre les formations professionnelles universitaires (FPU) et leur environnement. En fait, elle a cherché, à partir d'une étude de cas portant sur la FPU destinée aux nouvelles directions d'établissement scolaire (DES) québécoises, à décrire et à analyser, selon une approche institutionnelle, comment des unités responsables de FPU réagissent aux pressions multiples auxquelles elles sont confrontées. Cette conclusion générale revient sommairement sur les principaux éléments qui composent cette thèse. Elle présente également ses principales forces et limites, ainsi que sa contribution aux champs de l'administration de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de l'étude des organisations. Elle se termine par une description de quelques pistes de recherches futures qui s'en dégagent.

Retour sur les différentes composantes de la thèse

Le premier chapitre de cette thèse a mis en lumière comment, dans un contexte de professionnalisation accrue des formations offertes dans les universités occidentales, les écrits scientifiques ont dégagé plusieurs des caractéristiques des FPU, dont une est leur grande perméabilité aux pressions de leur environnement. Cependant, ces écrits sont plutôt silencieux sur la manière dont les unités responsables de FPU vivent et réagissent à ces pressions. La FPU destinée aux nouvelles DES québécoises s'avérait un cas fort intéressant pour décrire et analyser ce phénomène, cette formation ayant fait l'objet, au Québec comme ailleurs, de transformations importantes au cours des vingt dernières années, poussées par des transformations plus profondes des systèmes éducatifs, tant sur le plan pédagogique qu'administratif.

Afin d'éclairer la problématique soulevée, cette thèse a fait appel à plusieurs concepts issus de la théorie institutionnelle, et plus spécifiquement du « néo-institutionnalisme », une des multiples approches théoriques dites « à système ouvert » qui

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

s'est développée en sociologie des organisations à la fin des années soixante-dix, et dont le développement s'est poursuivi activement dans le champ de l'étude des organisations, où elle a pris la forme de l'« institutionnalisme organisationnel ». Le deuxième chapitre a fait une synthèse de l'évolution de cette approche et s'est attardé à la manière dont celle-ci a été utilisée en éducation, notamment dans le champ de l'enseignement supérieur, et comment elle a été, à quelques reprises, utilisée pour étudier les FPU et la formation des DES. Les principaux concepts et outils d'analyse qui ont été retenus pour cette thèse y ont également été explicités, dont les notions de pressions institutionnelles, de champ organisationnel, de logiques institutionnelles, d'archétypes et d'outils, et comment ces concepts trouvent des échos dans les écrits scientifiques portant sur les FPU et la formation des DES. Les concepts d'agence, d'entrepreneuriat institutionnel, de même que la typologie d'Oliver (1991) et ses quelques critiques y ont également été exposés. Quelques études dans le champ de l'enseignement supérieur ayant fait l'usage de cette typologie ont également été décrites, dont deux plus profondeur : celle d'Etherington et Richardson (1994) et celle de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009), deux études similaires à celle ici réalisée, et dont les caractéristiques et limites ont inspiré certains des choix méthodologiques effectués dans cette thèse.

À cet effet, cette thèse repose sur une étude de cas interprétative simple dite « à unités enchâssées ». Si le choix du cas de la FPU destinée aux DES québécoises a été justifié dans le cadre de la problématique, c'est au troisième chapitre que le rationnel derrière le choix de cette stratégie de recherche, le choix du « design » de l'étude de cas réalisée, le choix des deux unités sélectionnées et de la période temporelle privilégié, a été explicité. Il en est de même pour les choix qui ont été faits sur le plan de la collecte de données, ici des entrevues semi-dirigées menées auprès d'informateurs-clés et la constitution de corpus documentaires, et du type d'analyse qualitative, une analyse du discours, qui a été privilégié.

Les résultats de l'étude de cas ont été présentés aux quatrième et cinquième chapitres sous la forme de portraits détaillés de l'évolution de la FPU destinée aux DES dans chacune des unités sélectionnées. Ces portraits ont mis en lumière comment, au cours de la période étudiée, cette formation a évolué selon différentes « phases », chacune d'elles se distinguant d'une façon ou d'une autre, sur le plan des logiques institutionnelles encadrant la formation, des archétypes de formation proposés, des outils qui les soutiennent ou de la nature de l'entrepreneuriat les animant. Ces phases se distinguent également sur le plan des pressions institutionnelles et de compétition vécues par les deux unités, de même que par les stratégies et tactiques mises en œuvre en vue d'y répondre.

Dans le sixième chapitre, un regard croisé a été porté sur l'évolution de la formation observée dans les deux unités. Il s'en est dégagé certains constats qui viennent éclairer, selon la perspective « institutionnaliste » privilégiée, la question de recherche qui a guidé cette thèse : ***comment les unités responsables de FPU réagissent-elles aux pressions multiples provenant de leur environnement?*** En fait, les résultats de l'étude de cas montrent bien comment les deux unités, tout en maintenant certaines particularités, tendent à se rendre isomorphes à leur environnement, et comment cela se fait, en grande partie, en réponse à des pressions institutionnelles et de compétition multiples, émanant d'un champ organisationnel en pleine transformation. En effet, la FPU destinée aux DES connaît des changements importants dans les deux unités, dont plusieurs convergent autour d'une logique de professionnalisation, d'un archétype spécifique de formation et d'outils conséquents. Malgré cet isomorphisme, les unités n'apparaissent pas impuissantes devant ces pressions. En fait, elles font preuve d'un certain niveau d'agence en déployant un éventail de stratégies en réaction à ces dernières. Ces stratégies, qui évoluent au cours de la période observée, visent essentiellement à gérer la situation de « pluralisme institutionnel » à laquelle elles sont confrontées, notamment entre les pressions externes de nature plus professionnalisantes et les pressions intraorganisationnelles de nature plus académisantes. Plusieurs des stratégies et tactiques composant la typologie d'Oliver (1991) ont donc été observées, les stratégies de compromis et de manipulation occupant une place de plus en

plus importante, au gré de l'évolution du champ. Or, cette « agence » des unités repose en grande partie sur le travail des responsables de la formation dans les deux unités : la nature de leur entrepreneuriat détermine en grande partie les stratégies que déploient les unités devant ces pressions et leur travail institutionnel est au cœur de l'évolution de cette formation. Il demeure que cet entrepreneuriat est en partie contraint ou, *a contrario*, stimulé par les choix historiques qui ont été faits par les unités, et par l'empreinte et les dépendances de sentier qui en découlent, comme le montrent les évolutions spécifiques que connait la formation dans chacune des unités.

Forces et limites

L'étude de cas réalisée dans le cadre de cette thèse présente certaines forces et limites qui méritent d'être soulignées. D'abord sur le plan méthodologique, le recours à la stratégie de l'étude de cas a permis, comme souhaité, de faire une analyse en profondeur, et, ce faisant, de dégager toute la diversité des pressions institutionnelles vécues par les deux unités sélectionnées et des stratégies qu'elles ont mises en œuvre en réaction à ces dernières. Le fait qu'il s'agisse d'une étude de cas dite à « unités enchâssées » a également permis un niveau de nuances et de détails qui a évité de produire un portrait trop monolithique, en dégageant tant les convergences et les divergences observées entre les deux unités. Qui plus est, puisqu'il s'agissait d'une démarche « rétrospective » portant sur la période allant des années universitaires 1988-89 à 2008-09, les résultats obtenus offrent un portrait des pressions institutionnelles et des stratégies mises en œuvre qui n'est pas statique, mais plutôt dynamique et évolutif.

Le choix du cas de la formation des DES au Québec présentait également un intérêt marqué. Certes, ce champ n'est pas aussi structuré que certains champs de formation professionnelle universitaire plus établis. Il reflète cependant un niveau de structuration similaire à plusieurs champs de FPU, émergents ou établis, où les relations entre les unités universitaires responsables et les diverses organisations externes ne sont pas clairement

établies. Aussi, si le cas québécois ne reflète pas nécessairement les autres cas de formation de DES sur la planète, il offre cependant suffisamment de similarités avec la situation de plusieurs pays anglo-saxons, où la formation des DES s'est universitarisée depuis plusieurs décennies déjà. Ainsi, malgré certaines spécificités du cas québécois de la formation des DES, les éléments soulevés sont tout de même garants d'un certain niveau de « transférabilité » des résultats.

En ce qui a trait à la collecte de données, le recours à des sources multiples en provenance des unités universitaires responsables de cette formation (doyens, directeurs, responsables de la formation ou de cohortes) accroît la crédibilité des résultats. Il en est de même pour l'utilisation de méthodes diverses de collecte de données (corpus documentaires et entrevues semi-dirigées). Les difficultés rencontrées lors de la collecte de données menée auprès des autres organisations du champ organisationnel de la formation des DES au Québec ont cependant limité le portrait qui a pu être fait de l'évolution de ce dernier.

Ces forces et limites sur le plan méthodologique ont des conséquences sur l'étendue et la portée des constats qui peuvent être tirés des résultats de cette thèse. Ainsi, il se dégage de ces résultats, une forte perspective agentielle, comme en témoigne l'importance de la nature de l'entrepreneuriat observée au sein des deux unités dans l'évolution de la formation, la manière dont les pressions sont vécues et comment les unités y réagissent. Or, cette réalité est peut-être un simple artefact des limites de la collecte de données qui s'est davantage concentrée auprès des acteurs responsables de la formation, et de la préoccupation, lors de l'analyse, de mettre en évidence les stratégies déployées par ces derniers. À cet effet, cette étude de cas n'a peut-être pas complètement évité le piège soulevé par certaines critiques de la typologie d'Oliver (notamment celle de Goodrick et Salancik (1996)), pour qui l'utilisation de cette typologie, qui introduit une perspective de choix stratégique, peut perdre de vue le fait que les institutions sont des faits sociaux établis. Il demeure que le portait témoigne bien de la manière dont l'« entrepreneuriat » observé est à la fois contraint et stimulé, et donc « encadré », par les choix historiques qui

ont été faits par les deux unités, leur faculté et université respectives. En ce sens, il est loin de celui qui aurait pu être produit si l'étude de cas avait été guidée par un modèle d'analyse de type acteur « rationnel », les contraintes institutionnelles vécues par les entrepreneurs jouant ici un rôle marquant dans les évolutions spécifiques que connait la formation dans chacune des unités.

De plus, si elle brosse un portrait détaillé de l'évolution de la FPU offerte aux DES dans les deux unités sélectionnées, cette thèse offre une perspective plus limitée sur l'évolution du champ organisationnel, en se concentrant sur les textes officiels (règlementation, législation et documents produits par la DFTPS et le CSE). Ainsi, bien que ces textes aient souvent été produits par des comités multipartites, il demeure que les perspectives spécifiques aux autres organisations du champ organisationnel, et des individus qui ont porté le dossier formation des DES dans ces organisations, demeurent moins bien éclairées, cette thèse s'étant davantage construite, faute de données disponibles, sur la manière dont cette évolution a été vécue par les deux unités.

Finalement, comme la thèse s'est surtout concentrée à dégager comment les deux unités réagissaient aux pressions de leur champ organisationnel, elle s'est moins penchée sur l'impact de pressions sociétales plus diffuses (p. ex. question des emprunts de politique et du rôle des organismes internationaux) qui, elles aussi, auraient pu restreindre ou canaliser le travail institutionnel des entrepreneurs de chacune des unités. Ces pressions apparaissent tout de même en filigrane dans le portrait présenté (p. ex. l'influence des politiques américaines et canadiennes-anglaises, le développement de l'approche par compétences qui percole vers la formation des DES, les pressions de concurrence et d'efficacité stimulées par la politique universitaire provinciale, etc.).

Contribution à différents champs d'études

L'étude de cas déployée dans le cadre de cette thèse offre un portrait empirique détaillé de l'évolution de la FPU destinée aux DES au Québec pour la période couvrant les

années universitaires 1988-1989 à 2008-2009, en s'appuyant sur la situation vécue dans deux unités universitaires ayant formé plus des trois quarts des nouvelles DES au cours de cette période. Ce portrait est complémentaire à d'autres travaux **du champ de l'administration de l'éducation** qui témoignent, à leur manière, de l'évolution de la formation des DES au Québec, et qui ont été, pour la plupart, invoquées dans la problématique ou le cadre théorique de cette thèse (voir p. ex : Brassard, 2004; Gélinas et Fortin; 1999; Massé, 1994; Pelletier, 1999). Ici, cependant, le portrait de cette évolution est plus approfondi, plus détaillé, et est construit à partir de données empiriques recueillies pour une période de temps délimitée. Ce portrait est également ancré dans une dimension comparative qui a permis de mettre en lumière tant les convergences et divergences observées dans l'évolution de la formation dans deux unités, dont l'engagement historique dans ce type de formation avait déjà été soulevé. À cet effet, il se distingue d'autres travaux qui témoignent de l'évolution de la formation, mais pour une unité donnée (voir p. ex : Boyer, Corriveau et Pelletier, 2007; Brassard, 2000; Corriveau et Boyer, 2011; Pelletier, 2010).

En ce sens, le portrait de l'évolution de la formation des DES se rapproche davantage, et se veut en quelque sorte en continuité avec le travail de Barnabé et Toussaint (2002), qui se sont intéressés à l'évolution historique du champ de l'administration scolaire, en mettant en lumière, l'évolution de ce champ au Québec. Ici encore, le portrait se veut plus précis et plus détaillé : d'abord, parce qu'il ne s'attarde qu'à l'évolution de la formation destinée aux DES (et non à celui du champ universitaire de l'administration de l'éducation), et ce, pour deux unités spécifiques; ensuite, parce qu'il est ancré dans une approche théorique spécifique, l'approche institutionnelle, qui a guidé l'analyse interprétative l'ayant produit.

Finalement, parce qu'il a cherché à articuler l'évolution de la formation des DES observée dans les deux unités sélectionnées à celle, plus générale, du champ organisationnel auquel elles appartiennent, ce portrait est également complémentaire aux

travaux de Bernatchez (2011), qui ont décrit l'évolution récente du champ de la FPU destinée aux DES québécoises.

Au-delà d'une contribution au champ de l'administration de l'éducation, cette analyse interprétative de l'évolution de la FPU destinée aux DES québécoise avait pour but premier d'améliorer notre compréhension de la manière dont les unités responsables de FPU réagissent aux pressions multiples de leur environnement. Ainsi, la contribution de cette thèse se voulait avant tout **au champ de l'enseignement supérieur**. En fait, cette thèse se voulait un prolongement de certains travaux portant sur le phénomène de professionalisation des formations universitaires, et plus particulièrement des travaux s'étant penchés sur les caractéristiques des FPU, notamment ceux de Lessard et Bourdoncle (2002) et Bourdoncle et Lessard (2003), et ceux de Karseth et Solbrekke (2006), cités dans la problématique. Ces travaux ont mis en lumière la dualité des FPU qui, tout en étant intégrées au milieu universitaire ont des finalités dépendantes de l'extérieur de l'université. Ces formations sont donc à la fois contraintes et stimulées par des pressions qui cherchent à en influencer formes et finalités, portées, à l'interne, par les différentes conceptions universitaires et, à l'externe, par des « partenaires » influents. Il arrive que ces pressions entrent en contradiction. Construisant sur un appareillage conceptuel issu de l'approche institutionnelle, mais dont plusieurs des éléments trouvent des échos dans les écrits sur la FPU, l'étude de cas déployée dans cette thèse a offert un portrait empirique, évolutif et détaillé, qui a permis d'explorer en profondeur la manière dont deux unités dans un champ de FPU donné, la formation des DES au Québec, ont vécu cette réalité. Or, ce portrait présente une image complexe et nuancée de la manière dont ces unités, et les personnes qui y œuvrent, réagissent aux pressions multiples et contradictoires provenant de leur environnement, et, ce faisant, vient approfondir notre compréhension de cette spécificité des FPU.

Dans cette foulée, cette thèse poursuit, sans toutefois être ancrée dans le même champ de FPU, le travail d'Etherington et Richardson (1994) portant sur la formation en

comptabilité au Canada, en offrant, cette fois-ci, un portrait plus évolutif de la manière dont réagissent des unités responsables de FPU aux pressions de leur champ. Il poursuit également le travail de Gonzalez Gonzalez, Arquero Montano et Hassal (2009), mais, grâce à la perspective comparative, propose un portrait moins monolithique que celui présenté par ces auteurs pour la formation en gestion et en comptabilité en Espagne.

De plus, cette thèse permet de « relativiser » certaines des critiques relevées par Grubb et Lazerson (2005), qui présentent les FPU comme étant soit obnubilées par les aspects techniques de la profession, soit, *a contrario*, ignorantes des aspects professionnels au profit de la recherche et des cours théoriques. La réalité est, comme en témoigne l'évolution de la formation des DES ici observée, beaucoup plus complexe et nuancée, du moins pour ce champ de formation au Québec. Ainsi, tout en contribuant au développement des connaissances scientifiques sur une des caractéristiques inhérentes aux FPU, cette thèse apporte un certain éclairage à un débat social, politique et économique qui concerne la professionnalisation des formations universitaires et ses conséquences sur l'évolution du milieu universitaire.

Finalement, la contribution de cette thèse **au champ de l'étude des organisations** est plus limitée. En fait, l'étude de cas déployée dans le cadre de celle-ci a permis d'offrir un nouveau terrain empirique, celui de la FPU, et plus spécifiquement celui de la FPU destinée aux DES québécoises, pour déployer certains outils conceptuels déjà bien établis dans l'approche institutionnelle, que ce soit les concepts proposés par DiMaggio et Powell (1983) et peaufinés par Scott (2008b) (pressions institutionnelles et de compétition, mécanismes régulateurs, normatifs et culturels cognitifs,), la typologie d'Oliver, ainsi que les concepts de logiques institutionnelles, d'archétypes et d'outils. Or, le portrait qui se dégage de l'étude de cas vient confirmer la force évocatrice de ces outils conceptuels pour décrire et interpréter l'évolution d'une FPU, et la dynamique interactive qui s'établit entre les pressions institutionnelles et de compétition provenant de leur champ organisationnel, et

Rapport-Gratuit.com

la nature de l'entrepreneuriat et les stratégies déployées dans les unités responsables de cette formation en réaction à ces pressions.

Si les choix qui ont été faits sur le plan de l'outillage conceptuel restent, somme toute, plutôt conservateurs, les résultats de l'étude de cas témoignent de l'intérêt que présentent certaines tendances en émergence dans le courant dit de l' « institutionnalisme organisationnel ». Ainsi, le portrait montre que les deux unités font indéniablement face à une situation de « pluralisme institutionnel », et que les stratégies qu'elles mettent en œuvre visent en grande partie à gérer cette situation. Or, les travaux de Kraatz et Block (2008), invoqués dans la discussion, s'attaquent justement à cette réalité, et les quatre stratégies qu'ils ont identifiées pour cette situation, dont certaines sont dérivées de la typologie d'Oliver (1991), reflètent bien certaines des stratégies déployées par les deux unités sélectionnées.

Le portrait témoigne également du rôle de premier plan que joue l'entrepreneuriat des responsables de la formation dans l'évolution de celle-ci. Cela met en lumière le niveau d'agence de ces individus, et montre l'intérêt d'un concept comme celui du travail institutionnel, développé notamment par Lawrence et Suddaby (2006; 2010), afin d'explorer plus à fond le concept d'entrepreneuriat institutionnel d'abord invoqué par DiMaggio (1988). Ils mettent également en lumière l'importance du *leadership* de ces individus dans la gestion du pluralisme organisationnel auquel sont confrontés les unités et, à cet effet, témoignent de l'intérêt de la réflexion de Kraatz (2010) qui, reprenant les travaux classiques de Selznick (1957), s'intéresse à la manière dont ce *leadership* peut s'exprimer dans un tel contexte.

Pistes de recherches futures

Les forces et limites ainsi que les contributions de cette thèse soulevées dans les sections qui précèdent laissent entrevoir plusieurs pistes de recherches futures qui sont décrites dans les paragraphes suivants qui viennent clore cette thèse.

Le champ, le champ, toujours le champ…

Des difficultés lors de la collecte de données ont limité l'analyse qui a pu être faite de l'évolution du champ organisationnel de la formation des DES. Une prochaine étude pourrait s'attaquer à cette limite en cherchant à déployer une collecte de données plus achevée auprès des différentes organisations du champ organisationnel de la FPU, notamment auprès des différentes associations professionnelles et des employeurs (commissions scolaires et écoles privées). Cela permettrait de mieux saisir les attentes spécifiques de ces organisations quant aux logiques, aux archétypes et aux outils qui devraient être déployés dans la FPU destinée aux DES, les divergences et convergences observées à cet effet, de même que les mécanismes par lesquelles elles tentent de les faire valoir.

Et ailleurs dans la formation des DES?

Une autre limite mentionnée est le niveau de transférabilité restreint de l'étude de cas qui s'est employée à approfondir la situation dans deux unités. Dans un premier temps, il serait intéressant de reprendre l'exercice, toujours dans le champ de la FPU destinée aux DES québécoises, mais en intégrant l'ensemble des unités offrant de la formation dans ce champ, ou du moins des unités étant entrées plus tardivement dans le champ (comme l'UQAM, par exemple), ce qui nous permettrait de mieux comprendre comment le phénomène d'empreinte et les dépendances de sentier qui en découlent affectent la réaction des unités aux pressions de leur environnement. Il serait également intéressant de faire des comparaisons avec des unités responsables de FPU destinée aux DES ailleurs dans le monde, ce qui permettrait de mieux dégager les « pressions sociétales diffuses », qui ont été plus ou moins observées dans le cadre de cette thèse.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Et dans les autres FPU?

Dans le même ordre d'idées, il serait également éclairant de reprendre l'exercice, mais cette fois-ci, dans d'autres champs de FPU. D'abord avec des FPU provenant du grand champ de l'éducation, par exemple la formation à l'enseignement, ou encore la psychoéducation, afin de voir le niveau d'influence de pressions institutionnelles provenant de champs parallèles. Ensuite, avec des formations professionnelles de champs présentant un niveau de structuration similaire et, enfin, avec des formations professionnelles présentant des structures de champ plus lâches ou plus structurées. Ces comparaisons permettraient encore une fois de mieux cerner l'importance des pressions sociétales diffuses qui affecteraient l'ensemble des FPU et l'influence du niveau de structuration du champ sur les stratégies déployées par les unités responsables de la formation.

Pluralisme institutionnel, travail institutionnel et leadership

Finalement, à la lumière des constats qui se dégagent de cette thèse, les travaux qui découleront des pistes proposées devraient attaquer de front la question du pluralisme institutionnel et des stratégies spécifiques qu'une telle situation engendre au sein des unités. Ils devraient également s'intéresser davantage à la nature du travail institutionnel réalisé par les personnes à la tête de ces unités ou par les responsables de la formation. Finalement, au-delà d'une contribution scientifique, ces travaux devraient avoir des visées plus pragmatiques visant à appuyer le développement des programmes de FPU, en soutenant le processus de prise de décision dans les unités responsables de FPU et en dégageant des pistes de réflexion sur le type de leadership qui doit être attendu des personnes à la tête de ces unités ou des responsables de ces programmes de formation et sur la nature du travail qu'ils sont appelés à accomplir.

BIBLIOGRAPHIE

Association des doyennes, doyens, directeurs et directrices pour l'étude et la recherche en éducation. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles. Avis de l'Association des doyennes, doyens, directeurs et directrices pour l'étude et la recherche en éducation (*ADEREQ). Montréal (QC) : ADEREQ.

Barnabé, C., et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique.* Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.

Bassey, M. (2007). Case studies. Dans A. R. J. Briggs et M. Coleman (dir.), *Research methods in educational leadership and management* (2e éd.) (pp. 142-155). Los Angeles (CA): SAGE publications.

Bastedo, M. N. (2005). The Making of an Activist Governing Board. *Review of Higher Education, 28*(4), 551-570.

Bastedo, M. N. (2007a). Sociological frameworks for higher education policy research. Dans P. J. Gumport (dir.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 295-316). Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press.

Bastedo, M. N. (2007b). Bringing the State Back In: Promoting and Sustaining Innovation in Public Higher Education. *Higher Education Quarterly, 61*(2), 155-170.

Berger, P.L., et Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. New York (NY): Doubleday.

Bernasconi, A. (2006). Breaking the Institutional Mold: Faculty in the Transformation of Chilean Higher Education From State to Market. Dans H.-D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The New Institutionalism in Education* (pp. 187-202). Albany (NY): State of New York University Press.

Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec: apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Téléscope, 17*(3), 158-175.

Bjork, L. G., et Richardson, M. D. (1997). Institutional Barriers to Educational Leadership Training: A Case Study. *Educational Forum, 62*(1), 74-81.

Bourdieu, P. (1971). Intellectual field and creative project. Dans M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres, Grande-Bretagne: Collier–Macmillan.

Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions : un itinéraire de recherche sociologique.* Paris, France: L'Harmattan.

Bourdoncle, R., et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*(142), 131-181.

Boyer, M., Corriveau, L., et Pelletier, G. (2007). Innovation collective et formation des dirigeants de l'éducation. Dans F. Cros (dir.), *L'agir innovationnel: entre créativité et formation*. Bruxelles, Belgique: DeBoeck.

Brassard, A. (2000). L'institutionnalisation du champ d'études de l'administration de l'éducation : une analyse critique de l'expérience québécoise. *Revue française de pédagogie, 130*(janvier-février-mars), 15-28.

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie, 32*(2), 36-61.

Briggs, A. R. J., et Coleman, M. (2007). *Research methods in educational leadership and management.* (2e éd.). Los Angeles (CA): SAGE Publications.

Brint, S. (2002). The rise of the "practical arts". Dans S. Brint (dir.), *The future of the city of intellect: The changing american university* (pp. 231-259). Stanford (CA): Stanford University Press.

Brint, S., Riddle, M., et Hanneman, R. A. (2006). Reference Sets, Identities, and Aspirations in a Complex Organizational Field: The Case of American Four-Year Colleges and Universities. *Sociology of Education, 79*, 229-252.

Brookes, M., et Huisman, J. (2009). The Eagle and the Circle of Gold Stars: Does the Bologna Process Affect US Higher Education? *Higher education in Europe, 34*(1), 3 - 23.

Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational researcher, 36*(2), 84-95.

Burrage, M. (1993). From practice to school-based professional education: patterns of conflict and accommodation in England, France, and the United States. Dans S. Rothblatt et B. Wittrock (dir.), *The European and American university since 1800: historical and sociological essays* (pp. 142-187). Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press.

Campbell, J. L., et Pedersen, O. K. (1996). *Legacies of Change: transformations of Postcommunist European Economies*. New York: Aldine de Gruyter.

Cartwright, D. K. (1998). *Strategic responsiveness to institutional pressures: Resistance and internalization strategies in response to conflicting institutional pressures regarding assessment in higher education.* Thèse de doctorat inédite, University of Missouri - Columbia.

Casile, M., et Davis-Blake, A. (2002). When Accreditation Standards Change: Factors Affecting Differential Responsiveness of Public and Private Organizations. *The Academy of Management Journal, 45*(1), 180-195.

Clemens, B. W., et Douglas, T. J. (2005). Understanding strategic responses to institutional pressures. *Journal of Business Research, 58*(9), 1205-1213.

Coase, R.H. (1937). The nature of the firm. *Economica, 4*(16), 386–405.

Colbeck, C. L. (2002). Assesing institutionalization of curricular and pedagogical reforms. *Research in higher education, 43*(4), 397-421.

Collins, R. (2002). Credential inflation and the future of universities. Dans S. Brint (dir.), *The future of the city of intellect: The changing american university* (pp. 23-46). Stanford (CA): Stanford University Press.

Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1991-1992*. Québec (QC) : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, des nouveaux défis*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec

Corriveau, L., et Boyer, M. (2011). De l'élaboration d'un référentiel de compétences des directrices et des directeurs d'établissement scolaire à la mise en œuvre d'un parcours de formation situé. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation. Perspectives internationales* (pp. 213-230). Côte-Saint-Luc (QC): Éditions Peisaj.

Covaleski, M. A., et Dirsmith, M. W. (1988). An Institutional Perspective on the Rise, Social Transformation, and Fall of a University Budget Category. *Administrative science quarterly, 33*, 562-587.

Crespo, M. (2006). L'Université se professionnalise-t-elle au Canada? Une analyse longitudinale des choix de programmes de formation, *Colloque "Enjeux et défis des sociétés de la connaissance au Canada et dans l'Union Européenne"*. Université Libre de Bruxelles.

Crespo, M., Lecomte, M., et Drisdi, H. (2007). Vocationalization in the research intensive university, *20th CHER Conference The Research Mission of University*. Dublin, 30th of August - 1st of September 2007.

Dezalay, Y., et Garth, B. G. (1996). *Dealing in virtue: international commercial arbitration and the construction of a transnational legal order*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Dill, D., et Sporn, B. (1995). *Emerging patterns of social demand and university reform : through a glass darkly*. (1re éd.). Oxford; Tarrytown (NY): IAU Press et Pergamon.

Dima, A.-M. (1998). Romanian private higher education viewed from a neo-institutional perspective. *Higher education in Europe, 23*(3), 397-406.

DiMaggio, P. J. (1988). Interest and agency in institutional theory. Dans L. G. Zucker (dir.), *Institutional patterns and culture* (pp. 3-21). Cambridge (MA): Ballinger Publishing Company.

DiMaggio, P. J., et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160.

Donaldson, J., et Peterson, G. J. (2007). *Cohort doctoral programs: neo-institutional perspectives*. Ypsilanti (MI) : NCPEA. Repéré à http://cnx.org/content/m14518/1.1/.

Drori, G. S., et Moon, H. (2006). The changing nature of tertiary education: Neo-institutional perspectives on cross-national trends in disciplinary enrolment, 1965-1995. Dans D. P. Baker et A. W. Wiseman (dir.), *The impact of comparative education research on institutional theory* (Vol. 7). Oxford, Grande-Bretagne : JAI-Elsevier.

Durand, R., et McGuire, J. (2005). Legitimating Agencies in the Face of Selection: The Case of AACSB. *Organization Studies, 26*(2), 165-196.

Durru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire.* Paris, France: Éditions du Seuil.

Edelman, L. B. (1992). Legal ambiguity and symbolic structures: organizational mediation of civil rights. *American Journal of Sociology*, 95, 1401–1440.

Ellinger, A. D., Watkins, K. E., et Marsick, V. J. (2005). Case study research methods. Dans R. A. Swanson et E. F. Holton (dir.), *Research in organizations*. San Francisco (CA): Berret- Koehler Publishers.

Etherington, L. D., et Richardson, A. J. (1994). Institutional Pressures on University Accounting Education in Canada. *Contemporary Accounting Research*, 141-162.

Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Anjou (QC) : FQDE.

Fitzgerald, T. (2007). Documents and documentary analysis: reading between the lines. Dans A. R. J. Briggs et M. Coleman (dir.), *Research methods in educational leadershiop and management* (pp. 278-294). Los Angeles (CA): SAGE Publications.

Fortin, R., et Gélinas, A. (1999). Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école. Dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de*

l'éducation. Apprentissage dans l'action. (pp. 47-69). Paris, France ; Bruxelles, Belgique: DeBoeck Université.

Frank, D. J., et Gabler, J. (2006). *Reconstructing the university: Worlwide shifts in academia in the 20th century.* Stanford: Stanford University Press.

Freitag, M. (1995). *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique.* Québec (QC): Nuit blange éditeur.

Galbraith, J.R. (1973). *Designing Complex Organizations*. Reading (MA): Addison-Wesley.

Gates, G. S. (1997). Isomorphism, homogeneity and rationalism in university retrenchment. *The Review of Higher Education, 20*(3), 253-275.

Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. Berkeley (CA): University of California Press.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley (CA) : University of California Press

Giroux, H. A., et Myrsiades, K. (dir.). (2001). *Beyond the corporate university : culture and pedagogy in the new millennium*. Lanham (MD): Rowman et Littlefield.

Glazer-Raymo, J. (2005). *Professionalizing graduate education : the master's degree in the marketplace.* San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Gonzalez Gonzalez, J. M., Arquero Montano, J. L., et Hassall, T. (2009). Pressures and resistance to the introduction of skills in business administration and accounting education in Spain: a new institutional theory analysis. *Journal of Vocational Education et Training, 61*(1), 85 - 102.

Goodrick, E. (2002). From management as a vocation to management as a scientific activity: An institutional account of a paradigm shift. *Journal of management, 28*(5), 649-668.

Goodrick, E., et Salancik, G. R. (1996). Organizational Discretion in Responding to Institutional Practices: Hospitals and Cesarean Births. *Administrative science quarterly, 41*(1), 1-28.

Goodstein, J. D. (1994). Institutional Pressures and Strategic Responsiveness: Employer Involvement in Work-Family Issues. *The Academy of Management Journal, 37*(2), 350-382.

Gornitzka, A. (1999). Governmental Policies and Organisational Change in Higher Education. *Higher Education, 38*(1), 5-31.

Gornitzka, A., et Larsen, I. M. (2004). Towards Professionalisation? Restructuring of Administrative Work Force in Universities. *Higher Education, 47*(4), 455-471.

Greenwood, R., Oliver, C., Sahlin, K., et Suddaby, R. (2008). Introduction. Dans R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin et R. Suddaby (dir.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 1-46). Londres, Grande-Bretagne: Sage Publications.

Grogan, M., Bredeson, P. V., Sherman, W. H., Preis, S., et Beaty, D. M. (2009). The design and delivery of leadership preparation. Dans M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy et R. T. Ogawa (dir.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 395-415). New York (NY): Routledge.

Gronn, P. (2007). Interviewing leaders: penetrating the romance. Dans A. R. J. Briggs et M. Coleman (dir.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 189-204). Los Angeles (CA): SAGE Publications.

Grubb, W. N., et Lazerson, M. (2005). Vocationalism in higher education: The triumph of the education gospel. *Journal of Higher Education, 76*(1), 1-25.

Gumport, P. J. (2002). Universities and knowledge: Restructuring the city of intellect. Dans S. Brint (dir.), *The future of the city of intellect: The changing american university* (pp. 47-81). Stanford (CA): Stanford University Press.

Gumport, P. J., et Sporn, B. (1999). *Institutional adaptations: Demands for management reform and university administration*. Stanford (CA): National Center for Postsecondary Improvement.

Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization: 1980-2002. Dans P. Hallinger (dir.), *Reshaping the landscape of school*

Rapport-Gratuit.com

leadership development: A global perspective (pp. 3-22). Lisse, Pays-Bas: Swets et Zeitlinger.

Hannan, M.T. et Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology, 82*(5), 929–964.

Hartley, J. (2004). Case study research. Dans C. Cassel et G. Symon (dir.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 323-333). Londres, Grande-Bretagne: Sage Publications.

Hashem, M. (2007). Becoming an independant field: Societal pressures, state and professions. *Higher education, 54*, 181-205.

Haug, G. (2001). L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence vers un espace universitaire européen. *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaison internationales, 2001-02*(2), 11-26.

Hawley, A. (1950). *Human Ecology*. New York (NY): Ronald.

Hoffman, A. J. (1999). Institutional evolution and change: Environmentalism and the US chemical industry. *Academy of Management Journal, 42*(4), 351-371.

Holm, P. (1995). The dynamics of institutionalism: transformation processes in Norwegian fisheries. *Administrative Science Quarterly*, 40, 398–422.

Huber, S. G. (2003). School leader development: Current trends from a global perspective. Dans P. Hallinger (dir.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 273-288). Lisse, Pays-Bas: Swets & Zeitlinger.

Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of educational administration*, 42 (6), 669-684.

Huber, S.G. (2010). Preparing School Leaders – International Approaches in Leadership Development. Dans S.G. Huber (dir.) *School Leadership – International Perspectives* (pp.225-251). Dordrecht, Pays-Bas; Londres, Grande-Bretagne: Springer.

Huber, S. G., et West, M. (2002). Developing school leaders: a critical review of current practices, approches and issues, and some directions for the future. Dans K.

Leithwood et P. Halliger (dir.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (Vol. 2), (pp. 1071-1101). Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.

Huisman, J. (1998). Differention and diversity in higher education systems. Dans J. C. Smart (Éd.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. XIII), (pp. 75-110). New York (NY): Agathon Press.

Huisman, J., et Naidoo, R. (2006). The Professional Doctorate: From Anglo-Saxon to European Challenges. *Higher Education Management and Policy, 18*, 57-69.

Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politiques d'éducation et de formation. Analyse et comparaison internationales, 2001/2002*(2), 27-48.

Ingram, P., et Simons, T. (1995). Institutional and Resource Dependence Determinants of Responsiveness to Work-Family Issues. *The Academy of Management Journal, 38*(5), 1466-1482.

Jacobson, S. L. (2005). The recruitment and retention of school leaders: Understanding administrator supply and demand. Dans N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (Dir.), *International handbook of educational policy* (Vol. 1, pp. 457-470). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.

Karsenti, T., et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (2e éd.) (pp. 225-247). Sherbrooke (QC): Éditions du CRP.

Karseth, B. (2002). The construction of curricula in a new educational context: Roles and responsabilities in nursing education in Norway. Dans A. Amaral, G. A. Jones et B. Karseth (dir.), *Governing higher education: National perspectives on institutional governance*. Dordrecht, Pays-Bas: Kluwer Academic Publishers.

Karseth, B., et Solbrekke, T. D. (2006). Characteristics of graduate professional education: expectations and experiences in psychology and law. *London Review of Education, 4*(2), 149 - 167.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Kraatz, M. S. (1998). Learning by Association? Interorganizational Networks and Adaptation to Environmental Change. *The Academy of Management Journal, 41*(6), 621-643.

Kraatz, M. S. (2009). Leadership as institutional work: a bridge to the other side. In T. B. Lawrence, R. Suddaby et B. Leca (dir.), *Institutional work* (pp. 59-91). Cambridge, Grande-Bretagne: Cambridge University Press.

Kraatz, M. S., et Block, E. S. (2008). Organizational implications of institutional pluralism. In R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin et R. Suddaby (dir.), *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 243-275). Londres, Grande-Bretagne: Sage Publications.

Kraatz, M. S., et Moore, J. H. (2002). Executive Migration and Institutional Change. *The Academy of Management Journal, 45*(1), 120-143.

Kraatz, M. S., et Zajac, E. J. (1996). Exploring the Limits of the New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change. *American Sociological Review, 61*(5), 812-836.

Kuhn, T.S. (1962). *Structure of Scientific Revolutions.* Chicago (IL): University of Chicago Press.

Landry, R. (2000). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 329-356). Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.

Lawrence, P.R. et Lorsch, J.W. (1967). *Organization and Environment: Managing Differentiation and Integration*. Boston (MA): Graduate School of Business Administration, Harvard University.

Lawrence, T. B. et Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. In S. R. Clegg, C. Hardy, W. R. Nord et T. Lawrence (dir.), *The Sage handbook of organization studies*. Londres, Grande-Bretagne; Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Lawrence, T.B., Suddaby, R. et Leca, B. (dir.) (2010). *Institutional work : Actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge, Grande-Bretagne : Cambridge University Press.

Lessard, C., et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*(139), 131-154.

Lewis, C. C. (2007). *A balancing act: An exploration of how a public flagship institution responds to pressures for racial equity and institutional excellence.* Thèse de doctorat inédite, University of Maryland, College Park.

Lounsbury, M., et Pollack, S. (2001). Institutionalizing Civic Engagement: Shifting Logics and the Cultural Repackaging of Service-Learning in US Higher Education. *Organization, 8*(2), 319-339.

Lounsbury, M., Ventresca, M. J., et Hirsch, P. M. (2003). Social movements, field frames, and industry emergence: a cultural-political perspective. *Socio-Economic Review*, 1, 70–104.

Lumby, J., Bryant, M., Bush, T., et Bjork, L. G. (2009). Research on leadership preparation in a global context. Dans M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy et R. T. Ogawa (dir.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 157-194). New York (NY): Routledge.

Massé, D. (1994). Les programmes de formation en administration scolaire au Québec et recherches connexes. Dans M. Bernard (dir.), *Pour les sciences de l'éducation. Approches franco-québécoises* (pp. 281-296). Montréal (QC) ; Lyon, France: Centre de coopération interuniversitaire franco-québécoise; Revue des sciences de l'éducation; Institut national de recherche pédagogique.

McCarthy, M. M. (1999). The evolution of educational leadership preparation programs. Dans J. Murphy et K. S. Louis (dir.), *Handbook of research on educational administration* (2e éd.) (pp. 119-139). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

McCarthy, M. M. (2002). Educational Leadership Preparation Programs: A Glance at the Past With an Eye Toward the Future. *Leadership and policy in schools, 1*(3), 201-221.

McDonough, P., Ventresca, M. J., et Outcalt, C. (2000). Fields of dreams: Organization fields approaches to understanding: The transformation of college access, 1965-1995. Dans J. C. Smart (dir.), *Higher education : Handbook of theory and research* (Vol. XV), (pp. 371-405). New York (NY): Agathon Press.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Meyer, H.-D., et Rowan, B. (dir.). (2006). *The new institutionalism in education*. Albany: State University of New York Press.

Meyer, H.-D., et Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. Dans H.-D. Meyer et B. Rowan (dir.), *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). Albany (NY): State University of New York Press.

Meyer, J. W., et Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363.

Meyer, J. W., et Scott, W. R. (1983). *Organizational environments: Ritual and rationality.* Beverly Hills (CA): Sage.

Ministère de l'éducation. (2000). *Arrêté du ministre de l'Éducation concernant le Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires en date du 17 février 2000*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation et des qualifications. (1992). *Décentralisation de la gestion du perfectionnement des gestionnaires scolaires*. Québec(QC) : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire. Résultats d'un sondage*. Québec (QC): Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire: Rapport d'un comité d'étude*. Québec (QC): Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec (QC) : Gouvernement du Québec.

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

Morphew, C. C., et Huisman, J. (2002). Using institutional theory to reframe research on academic drift. *Higher education in Europe, 27*(4), 491-506.

Murphy, J. (2006). *Preparing school leaders: Defining a research and action agenda.* Lanham (MD): Rowman et Littlefield Education.

Ogawa, R. T., Crowson, R. L., et Goldring, E. B. (1999). Enduring dilemmas of school organization. Dans J. Murphy et K. S. Louis (dir.), *Handbook of research on educational administration* (2e éd.) (pp. 277-295). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review, 16*(1), 145-179.

Orrù, M., Biggart, N. W., et Hamilton, G. G. (1991). Organizational isomorphism in East Asia. Dans W. W. Powell, et P. J. DiMaggio (dir.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Parsons, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. Glencoe (IL): Free Press.

Pelletier, G. (dir.). (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action.* Paris, France ; Bruxelles, Belgique: DeBoeck Université.

Pelletier, G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action. Dans G. Pelletier (Éd.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action.* (pp. 9-28). Paris, France ; Bruxelles, Belgique: DeBoeck Université.

Pelletier, G. (2010). Une histoire collective inachevée... Le département GEF. Sherbrooke (QC): Département de la gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke.

Peterson, M. W. (2007). The study of colleges and universities as organizations. Dans P. J. Gumport (dir.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 147-184). Baltimore (MD): The Johns Hopkins University Press.

Pfeffer, J., et Salancik, G. (1978). *The External Control of Organizations*. New York (NY): Harper & Row.

Pont, B., Nusche, D., et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 1 : Politiques et pratiques*. Paris, France: Éditions OCDE.

Powell, W. W. (1991). Expanding the scope of institutional analysis. Dans W. W. Powell, et P. J. DiMaggio (dir.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Powell, W. W., et Colyvas, J. A. (2008). New institutionalism. Dans S. R. Clegg et J. R. Bailey (Éds.), *International encyclopedia of organization studies* (pp. 975-979). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec: de la maternelle à l'université.* Montréal (QC) : Chenelière éducation.

Rakic, V. (2001). Converge or not converge: the European Union and higher education policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany. *Higher Education Policy, 14*(3), 225-240.

Réginald Grégoire Inc. (1993). *La formation du personnel de direction de l'école : un aperçu de son organisation et de son orientation aux États-Unis et dans deux provinces canadiennes*. Québec (QC): Ministère de l'éducation du Québec.

Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: conversations with a purpose. Dans A. R. J. Briggs et M. Coleman (dir.), *Research methods in educational leadership and management* (2e éd.) (pp. 207-223). Los Angeles (CA): SAGE Publications.

Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: changing ideas for changing times. Dans B. Rowan et H.-D. Meyer (dir.), *The new institutionalism in education* (pp. 15-32). New York (NY): State University of New York Press.

Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 199-226). Québec (QC): Presses de l'Université du Québec.

Rynes, S. L., et Trank, C. Q. (1999). Behavioral Science in the Business School Curriculum: Teaching in a Changing Institutional Environment. *The Academy of Management Review, 24*(4), 808-824.

Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 415-444). Québec (QC): Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-360). Québec (QC): Presses de l'Université du Québec.

Schneiberg, M., et Clemens, E. S. (2006). The Typical Tools for the Job: Research Strategies in Institutional Analysis. *Sociological Theory, 24*(3), 195-227.

Scott, W. R. (1987). The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative science quarterly, 32*(4), 493-511.

Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations.* (2e éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Scott, W.R. (2004). Reflections on a Half-Century of Organizational Sociology. *Annual Review of Sociology, 30*(1), 1-21.

Scott, W. R. (2008a). Approaching adulthood: the maturing of institutional theory. *Theory and Society, 37*, 427-442.

Scott, W. R. (2008b). *Institutions and organizations : ideas and interests.* (3e éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Scott, W. R., et Davies, G. F. (2007). *Organisations and organizing: Rational, natural and open system perspectives.* Upper Saddle River (NJ): Prenctice Hall.

Scott, W. R., et Meyer, J. W. (1983). The organization of societal sectors. Dans J. W. Meyer, et W. R. Scott (dir.), *Organizational environments: ritual and rationality*. Beverly Hills (CA): Sage.

Scott, W. R., et Meyer, J. W. (1991). The organization of societal sectors: propositions and early evidence. Dans W. W. Powell, et P. J. DiMaggio (dir.), *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Scott, W. R., Ruef, M., Mendel, P. J., et Caronna, C. A. (2000). *Institutional change and healthcare organizations: from professional dominance to managed care*. Chicago (IL): University of Chicago Press.

Selznick, P. (1949). *TVA and the Grass Roots*. Berkeley (CA): University of California Press.

Selznick, P. (1957). *Leadership in administration*. New York (NY): Harper & Row.

Siegel, D. J. (2006). Organizational response to the demand and expectation for diversity. *Higher education, 52*, 465-486.

Smith, D. (2005). Liberal Arts vs. Applied Programming: The Evolution of University Programs in Manitoba. *The Canadian Journal of Higher Education, 35*, 111-132.

Smylie, M. A., Bennett, A., Konkol, P., et Fendt, C. R. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next steps fo new study. Dans W. A. Firestone et C. Riehl (dir.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York (NY): Teachers College Press.

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3e éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis.* New York: The Guilford Press.

Stark, D. (1996). Recombinant property in East European capitalism. *American Journal of Sociology*, 101, 993–1027.

Stark, J. S., Lowther, M. A., Hagerty, B. M. K., et Orczyk, C. (1986). A Conceptual Framework for the Study of Preservice Professional Programs in Colleges and Universities. *Journal of Higher Education, 57*(3), 231-258.

Suchman, M. C. (1995). Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *Academy of Management Review, 20*(3), 571-610.

Lawrence, T. B., et Suddaby, R. (2006). Institutions and institutional work. Dans S. R. Clegg, C. Hardy, W. R. Nord et T. Lawrence (dir.), *The Sage handbook of organization studies*. Londres, Grande-Bretagne; Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

Thornton, P. H. (2002). The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics. *The Academy of Management Journal, 45*(1), 81-101.

Tolbert, P. S. (1985). Institutional environments and resource dependence: Sources of administrative structure in institutions of higher education. *Administrative science quarterly, 30*, 1-13.

Townley, B. (1997). The institutional logic of performance appraisal. *Organizational studies, 18*(2), 261-285.

Trottier, C., et Bernatchez, J. (2005). *Les politiques publiques d'enseignement supérieur au Québec: étude de cas*. New York (NY): AIHEPS.

Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. Dans J. J. F. Forest et P. G. Altbach (dir.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht, Pays-Bas: Springer.

Ventresca, M. J., et Mohr, J. W. (2002). Archival research methods. Dans J. A. C. Baum (dir.), *The Blackwell companion to organizations* (pp. 805-828). Oxford, Grande-Bretagne : Blackwell Publishers.

Rapport-Gratuit.com

Von Bertalanffy, L. (1956). General systems theory. Dans L. von Bertalanffy et A. Rapoport (dir.). *General Systems: Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory*, *1*:1–10. Ann Arbor (MI): The Society.

Wacquant, L. J. D. (1989). Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu. *Sociological Theory, 7*(1), 26-63.

Watling, R., et James, V. (2007). The analysis of qualitative data. Dans A. R. J. Briggs et M. Coleman (dir.), *Research methods in educational leadership and management* (pp. 350-366). Los Angeles (CA): Sage Publications.

Westphal, J. D. et Zajac, E. J. (1994). Substance and symbolism in CEOs' long-term incentive plans. *Administrative Science Quarterly*, 39, 367–390.

Westphal, J. D., et Zajac, E. J. (1998). The symbolic management of stockholders: corporate governance reforms and shareholder reactions. *Administrative Science Quarterly*, 43, 127–153.

Williamson, O.E. (1975). *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications*. New York (NY): Free Press.

Williamson, O.E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.

Whitley, R. (1992a). *Business systems in east asia: firms, markets and societies*. Londres, Grande-Bretagne: Sage.

Whitley, R. (1992b). The social construction of organizations and markets: the comparative analysis of business recipes. Dans M. Reed, et M. Hughes (dir.), *Rethinking organizations: new directions in organization theory and analysis*. Newbury Park (CA): Sage.

Woodward, J. (1958). *Management and Technology*. Londres, Grande-Bretagne: HMSO

Wooten, M., et Hoffman, A. J. (2008). Organizational fields: Past, present and future. Dans R. Greenwood, C. Oliver, K. Sahlin et R. Suddaby (dir.), *The Sage handbook of organizational institutionalism*. Thousand Oaks (CA): Sage publications.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods.* (3^{e} éd.). Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

ANNEXE 1

ÉLÉMENTS RELATIFS À LA CUEILLETTE ET À L'ANALYSE DES DONNÉES

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe 1A

Documents de renseignement et formulaires de consentement

RENSEIGNEMENTS AUX UNITÉS SÉLECTIONNÉES

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX UNITÉS PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée aux **directions d'établissement scolaire au Québec** (État, associations professionnelles, employeurs et organisations universitaires) et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les unités universitaires responsables de cette formation en réponse à ces pressions, et ce, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre département a joué un rôle important dans l'établissement d'une offre de formation professionnelle universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et continue, par son offre de programme, d'être un des plus important acteur du champ. C'est pourquoi votre département est aujourd'hui invité à participer à notre recherche. En fait, votre département pourrait

grandement faciliter la réalisation de cette dernière, et ce, de deux manières précises. D'abord, en facilitant le repérage et l'accès à la documentation institutionnelle (c.-à-d. descriptions de programmes; matériel promotionnel; documents institutionnels liés à la création, l'évaluation et la modification des programmes) qui a été produite au cours de la période visée (1988-2008) et qui concerne plus spécifiquement vos programmes de formation destinés aux directions d'établissement scolaire. Ensuite, en nous permettant d'identifier et d'interviewer les personnes qui ont occupé le poste de direction de votre département et, le cas échant, de responsable des programmes destinés aux directions d'établissement scolaire au cours de la période visée. À cet effet, notez que les entrevues réalisées auprès des informateurs-clés auront une durée d'environ une heure trente (1h30).

3. Confidentialité

Comme votre département a joué un rôle historique primordial dans la mise en place de formations universitaires destinées aux directions d'établissement scolaire, et comme il est toujours un des plus important acteur dans le champ, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de notre recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » identifiés seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier ces individus nominativement ne sera publiée. Les renseignements personnels concernant ces informateurs seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que votre organisation et les gens qui y

travaillent nous accorderont et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

La participation de votre organisation est entièrement volontaire. Votre organisation est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par l'entremise de votre organisation ou de ses représentants seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

7. Questions et contacts

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : [redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ([redacted] ou à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES INFORMATEURS-CLÉS DES UNITÉS SÉLECTIONNÉES

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées par différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée aux **directions d'établissement scolaire du Québec** et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les universités responsables de cette formation en réponse à ces pressions, et ce, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre département a joué un rôle important dans l'établissement d'une offre de formation professionnelle universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec, et continue, par son offre de programmes, d'être un des plus important acteur du champ. C'est pourquoi votre département est aujourd'hui invité à participer à notre recherche. Or, comme vous

avez agi à titre de directeur de département ou comme responsable des programmes destinés aux directions au cours de la période visée par notre étude (1988-2008), vous êtes donc en position privilégiée pour nous témoigner de l'évolution de la pensée et de l'action de votre département à cet effet. Pour ce faire, vous êtes invité participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure trente (1h30) dans un lieu et à une heure de votre convenance.

3. Confidentialité

Comme votre département a joué un rôle historique primordial dans la mise en place de formations universitaires destinées aux directions d'établissement scolaire, et comme il est toujours un des plus important acteur dans le champ, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de cette recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, sachez que les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » identifiés seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ainsi, aucune information permettant de vous identifier nominativement ne sera publiée. Aussi, les renseignements personnels vous concernant seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, malgré tous ces efforts de « dénominalisation » des informations recueillies, votre rôle et votre travail au sein de votre organisation sont probablement connus et reconnus dans votre milieu. Par conséquent, il nous est impossible de vous assurer la confidentialité absolue de vos propos.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que vous pourrez nous accorder et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par votre entremise seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux librement me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui ☐	Non ☐

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : [redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ([redacted] ou à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Rapport-Gratuit.com

RENSEIGNEMENTS AUX UNITÉS SÉLECTIONNÉES

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX UNITÉS PARTICIPANTES

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée aux **directions d'établissement scolaire au Québec** (État, associations professionnelles, employeurs et organisations universitaires) et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les unités universitaires responsables de cette formation en réponse à ces pressions, et ce, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre faculté a joué un rôle important dans l'établissement d'une offre de formation professionnelle universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et continue, par son offre de programme, d'être un des plus important acteur du champ. C'est pourquoi votre faculté est aujourd'hui invité à participer à notre recherche. En fait, votre faculté pourrait grandement faciliter

la réalisation de cette dernière, et ce, de deux manières précises. D'abord, en facilitant le repérage et l'accès à la documentation institutionnelle (c.-à-d. descriptions de programmes; matériel promotionnel; documents institutionnels liés à la création, l'évaluation et la modification des programmes) qui a été produite au cours de la période visée (1988-2008) et qui concerne plus spécifiquement vos programmes de formation destinés aux directions d'établissement scolaire. Ensuite, en nous permettant d'identifier et d'interviewer les personnes qui ont occupé le poste de doyen au cours de la période visée. À cet effet, notez que les entrevues réalisées auprès des informateurs-clés auront une durée d'environ une heure trente (1h30).

3. Confidentialité

Comme votre faculté a joué un rôle historique primordial dans la mise en place de formations universitaires destinées aux directions d'établissement scolaire, et comme il est toujours un des plus important acteur dans le champ, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de notre recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » identifiés seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier ces individus nominativement ne sera publiée. Les renseignements personnels concernant ces informateurs seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que votre organisation et les gens qui y travaillent nous accorderont et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

La participation de votre organisation est entièrement volontaire. Votre organisation est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par l'entremise de votre organisation ou de ses représentants seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

7. Questions et contacts

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : ([redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [redacted] ou à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES INFORMATEURS-CLÉS DES UNITÉS SÉLECTIONNÉES

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées par différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée aux **directions d'établissement scolaire du Québec** et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les universités responsables de cette formation en réponse à ces pressions, et ce, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre faculté a joué un rôle important dans l'établissement d'une offre de formation professionnelle universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec, et continue, par son offre de programmes, d'être un des plus important acteur du champ. C'est pourquoi votre faculté est aujourd'hui invitée à participer à notre recherche. Or, comme vous avez agi à titre de doyen au

cours de la période visée par notre étude (1988-2008), vous êtes donc en position privilégiée pour nous témoigner de l'évolution de la pensée et de l'action de votre faculté à cet effet. Pour ce faire, vous êtes invité participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure trente (1h30) dans un lieu et à une heure de votre convenance.

3. Confidentialité

Comme votre faculté a joué un rôle historique primordial dans la mise en place de formations universitaires destinées aux directions d'établissement scolaire, et comme il est toujours un des plus important acteur dans le champ, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de cette recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, sachez que les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » identifiés seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ainsi, aucune information permettant de vous identifier nominativement ne sera publiée. Aussi, les renseignements personnels vous concernant seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, malgré tous ces efforts de « dénominalisation » des informations recueillies, votre rôle et votre travail au sein de votre organisation sont probablement connus et reconnus dans votre milieu. Par conséquent, il nous est impossible de vous assurer la confidentialité absolue de vos propos.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que vous pourrez nous accorder et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par votre entremise seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux librement me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui ☐	Non ☐

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : [redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [redacted] ou à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

RENSEIGNEMENTS AUX ORGANISATIONS PARTICIPANTES

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées par différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée **aux directions d'établissement scolaire au Québec** (État, associations professionnelles, employeurs et organisations universitaires) et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les unités universitaires responsables de cette formation en réponse à ces pressions, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre organisation a été identifiée comme étant une partie prenante importante dans l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec. C'est pourquoi elle est aujourd'hui invitée à participer à notre recherche. En fait, votre organisation pourrait grandement faciliter la réalisation de cette dernière, et ce, de deux manières précises. D'abord, en nous facilitant le repérage et l'accès à la documentation « publique » que votre organisation a pu produire au cours de la période visée (1988-2008) et qui concerne, de près ou de loin, la question de la formation des directions d'établissement scolaire. Ensuite, en nous permettant

d'identifier et d'interviewer la (ou les) personne qui serait le plus à même de nous témoigner de l'évolution de la pensée de votre organisation à cet effet. Notez que l'entrevue réalisée aura une durée d'environ une heure trente (1h30).

3. Confidentialité

Comme votre organisation est un acteur « public » important dans le système éducatif québécois, et comme cette recherche se nourrira surtout à la documentation que votre organisation consentira à rendre publique, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de notre recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » identifiés seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier ces individus nominativement ne sera publiée. Les renseignements personnels concernant ces informateurs seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que votre organisation et les gens qui y travaillent nous accorderont et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

Évidemment, la participation de votre organisation est entièrement volontaire. Votre organisation est libre de se retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les

renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par l'entremise de votre organisation ou de ses représentants seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

7. Questions et contact

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : ([redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [redacted] ou à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Rapport-Gratuit.com

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES INFORMATEURS-CLÉS DES ORGANISATIONS DU « CHAMP »

Titre de la recherche : Pressions et stratégies dans les formations professionnelles universitaires: Le cas de la formation des directions d'établissement scolaire au Québec (1988-2008)

Chercheur : **David D'Arrisso**, candidat au doctorat en administration de l'éducation, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

Directeur de recherche : **Claude Lessard**, professeur titulaire, Département d'administration et de fondements de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les formations professionnelles prennent une place de plus en plus importante dans les universités, notre recherche a pour but de mieux comprendre l'évolution des relations entre les unités universitaires responsables de formations professionnelles et leur « environnement ». Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser l'évolution des pressions exercées par différentes organisations « partie prenante » de la formation universitaire destinée aux **directions d'établissement scolaire du Québec** et l'évolution des «stratégies» mises en œuvre par les universités responsables de cette formation en réponse à ces pressions, et ce, pour la période allant de 1988 à 2008.

2. Participation à la recherche

Votre organisation a été identifiée comme étant une partie prenante importante dans l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec. C'est pourquoi elle est aujourd'hui invitée à participer à notre recherche. Or, vous avez été identifié comme étant la ou une des personnes qui seraient le plus à même de nous témoigner de l'évolution de la pensée de votre organisation à cet effet. Pour ce faire, nous vous demandons de bien vouloir

accepter de participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure trente (1h30) dans un lieu et à une heure de votre convenance.

3. Confidentialité

Comme votre organisation est un acteur « public » important dans le système éducatif québécois, et comme cette recherche se nourrira surtout à la documentation que votre organisation consentira à rendre publique, il serait difficile, voire incompatible avec les objectifs de cette recherche, de conserver la « confidentialité » de votre organisation dans ce processus.

Par ailleurs, sachez que les entrevues réalisées auprès des « informateurs-clés » seront transcrites et les enregistrements effacés. Ces informateurs se verront attribuer un numéro et seul le chercheur principal aura la liste des informateurs et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Ainsi, aucune information permettant de vous identifier nominativement ne sera publiée. Aussi, les renseignements personnels vous concernant seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, malgré tous ces efforts de « dénominalisation » des informations recueillies, votre rôle et votre travail au sein de votre organisation sont probablement connus et reconnus dans votre milieu. Par conséquent, il nous est impossible d'assurer la confidentialité absolue de vos propos.

4. Avantages et inconvénients

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un portrait empirique plus complet de l'évolution récente de la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire du Québec et, surtout, un portrait prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de votre organisation à cette évolution. Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que vous pourrez nous accorder et que nous chercherons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements « privilégiés » qui auront pu être recueillis par votre entremise seront détruits.

6. Indemnité s'il y a lieu

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux librement me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations	Oui	Non
	☐	☐

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec David D'Arrisso (chercheur principal), au numéro de téléphone : [redacted] ou à l'adresse courriel : [redacted].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [redacted] à l'adresse courriel suivante: [redacted] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe 1B

Corpus documentaire de l'UdeM

Annuaires

Faculté des études supérieures. (1988). *Annuaire 1988-1989*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1989). *Annuaire 1989-1990*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1990). *Annuaire 1990-1991*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1991). *Annuaire 1991-1992*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1992). *Annuaire 1992-1993*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1993). *Annuaire 1993-1994*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1989, août). *Études supérieures en administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1990, février). *Certificat en administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1990, février). *Programmes d'études supérieures. Administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1992, décembre). *Études supérieures en administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1996, janvier). *Études supérieures en administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Section d'administration scolaire (1987, juin). *Des études en administration de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Section d'administration scolaire. (1988, mars). *Études supérieures en administration de l'éducation*. Montréal Université de Montréal.

Université de Montréal. (1994). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1994-1995]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1995). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1995-1996]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1996). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1996-1997]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1997). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1997-1998]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1998). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1998-1999]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1999). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 1999-2000]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2000). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 2000-2001]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2001). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 2001-2002]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2002). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 2002-2003]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2003). *Annuaire général. Tome II. Faculté des études supérieures* [Annuaire 2003-2004]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2004). *Annuaire 2004-2005. Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2005). *Annuaire 2005-2006. Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2006). *Annuaire 2006-2007. Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2007). *Annuaire 2007-2008. Études de 2e et 3e cycle.* Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2008). Annuaire général. Études de 2e et 3e cycles. 2008-2009. Montréal : Université de Montréal.

Documents de création, modification, évaluation de programmes ou d'unités

Comité de la planification. Sous-comité des structures académiques. (1987, 18 décembre). *Restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation en trois départements*. Montréal. Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (1987, octobre). *Projet de restructuration de la Faculté des sciences de l'éducation en trois départements*. Montréal : Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation. (2001, avril). *Rapport d'auto-évaluation 1995-1996/1999-2000*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 11 décembre). *Dossier afférent au point 9 de la 868e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 11 décembre). *Dossier afférent au point 10 de la 868e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 11 décembre). *Dossier afférent au point 11 de la 868e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2004, 21 avril). *Dossier afférent au point 11 de la 886e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2005, avril). *Rapport du comité chargé de l'évaluation du diplôme d'études professionnelles approfondies (DÉPA) de 3e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1994, février). *Rapport d'auto-évaluation*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1992, avril). *Dossier afférent au point 6.8 de la 885e séance de la Commission des études* [A33-885-286 et 291]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1996, avril). *Dossier afférent au point 5.1 de la 915e séance de la commission des études* [A33-915-536]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1998, 8 décembre). *Dossier afférent au point 6.1 de la 932e séance de la Commission des études* [A33-932-726]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2000, 11 avril). *Dossier afférent au point 6.5 de la 946e séance de la Commission des études* [A33-946-955]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2002, 17 décembre). *Dossier afférent au point 7.1 de la 963e séance de la Commission des études* [A33-963-187.1]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2003, 28 mai). *Dossier afférent au point 6 de la 968e séance de la Commission des études* [A33-968-211]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2004, 4 mai). *Dossier afférent au point 6.2 de la 976e séance de la Commission des études* [A33-976-276]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2004, 4 mai). *Dossier afférent au point 6.3 de la 976e séance de la Commission des études* [A33-976-277]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2004, 4 mai). *Dossier afférent au point 6.5 de la 976e séance de la Commission des études* [A33-976-279]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2006, 13 juin). *Dossier afférent au point 7.6 de la 998e séance de la Commission des études* [A33-998-471]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2006, 13 juin). *Dossier afférent au point 7.7 de la 998e séance de la Commission des études* [A33-998-472]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2006, 13 juin). *Dossier afférent au point 7.8 de la 998e séance de la Commission des études* [A33-998-473]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2009, 24 mars). *Dossier afférent au point 6.7 de la 1020e séance de la Commission des études* [A33-1020-660]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2009, 24 mars). *Dossier afférent au point 6.8 de la 1020e séance de la Commission des études* [A33-1020-661]. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2009, 24 mars). *Dossier afférent au point 6.9 de la 1020e séance de la Commission des études* [A33-1020-662]. Montréal : Université de Montréal.

Documents d'orientation…

… du Département d'administration et fondements de l'éducation

Département d'administration et fondements de l'éducation. (2006, mai). *Rapport du CODAFE* [Comité d'orientation du Département d'administration et fondements de l'éducation]. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. (1996, 7 novembre). *Le Département d'études en éducation et d'Administration de l'éducation. Perspectives d'avenir – Pistes et propositions*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Département d'études en éducation et administration de l'éducation. (s.d.). *La mission et les priorités du département*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Rapport-Gratuit.com

…de la Faculté des sciences de l'éducation

Bureau de la planification. (1990, septembre). *Sciences de l'éducation. Entente de planification 1990-1993*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (1995). *Planification stratégique 1995-2000*. Montréal : Université de Montréal

Faculté des sciences de l'éducation. (2000). *Plan d'action 2000-2003*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2004). *Plan d'action 2003-2006*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (s.d.). *Plan d'action 2007-2010*. Montréal : Université de Montréal.

…de la Faculté des études supérieures et post-doctorales

Faculté des études supérieures. (1997, octobre). *Programme cadre de formation continue aux cycles supérieurs*. Montréal : Université de Montréal.

…de l'Université de Montréal

Lacroix, Robert. (1998, 5 octobre). *L'Université de Montréal – Un projet d'avenir*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. Vice-rectorat à la planification. (2000, mars). *Priorités d'action 2000-2003*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2000, décembre). *Entente de réinvestissement avec le ministère de l'Éducation 2000-2003*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. Vice-rectorat à la planification et aux relations internationales. (2003, mai). *Priorités d'action 2003-2006*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2007, juin). *UdeM 2010 : Une force de changement. Livre blanc*. Montréal : Université de Montréal.

Procès-verbaux…

…Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation. (1986, 19 novembre). *Procès-verbal de la 611e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (1992, 5 février). *Procès-verbal de la 709e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (1995, 19 avril). *Procès-verbal de la 746e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (1998, 30 septembre). *Procès-verbal de la 802e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2000, 19 janvier). *Procès-verbal de la 822e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 28 août). *Procès-verbal de la 863e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 13 novembre). *Procès-verbal de la 867e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2002, 11 décembre). *Procès-verbal de la 868e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Faculté des sciences de l'éducation. (2004, 4 février). *Procès-verbal de la 883e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2004, 21 avril). *Procès-verbal de la 886e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2005, 25 mai). *Procès-verbal de la 899e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des sciences de l'éducation. (2006, 15 mars). *Procès-verbal de la 906e séance du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation*. Montréal : Université de Montréal.

…Conseil de la Faculté des études supérieures et post-doctorales

Faculté des études supérieures (1992, avril). *Procès-verbal de la 195e séance du Conseil de la Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1996, 21 mars). *Procès-verbal de la 228e séance du Conseil de la Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (1998, 19 novembre). *Procès-verbal de la 251e séance du Conseil de la Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (2000, 16 mars). *Procès-verbal de la 263e séance du Conseil de la Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

Faculté des études supérieures. (2006, 18 mai). *Procès-verbal de la 309e séance du Conseil de la Faculté des études supérieures*. Montréal : Université de Montréal.

… de la Commission des études

Université de Montréal. (1992, 28 avril). *Procès-verbal de la 885e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1996, 9 avril). *Procès-verbal de la 915e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (1998, 8 décembre). *Procès–verbal de la 932e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2000, 11 avril). *Procès-verbal de la 946e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2002, 17 décembre). *Procès-verbal de la 963e séance de la commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2003, 28 mai). *Procès-verbal de la 968e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2004, 4 mai). *Procès-verbal de la 976e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

Université de Montréal. (2006, 13 juin). *Procès-verbal de la 998e séance de la Commission des études*. Montréal :Université de Montréal.

Université de Montréal. (2009, 24 mars). *Procès-verbal de la 1020e séance de la Commission des études*. Montréal : Université de Montréal.

…de l'Assemblée universitaire

Université de Montréal. (1988, 11 janvier). *Procès-verbal de la 284e séance de l'Assemblée universitaire*. Montréal : Université de Montréal.

…du Conseil de l'Université

Université de Montréal. (1988, 25 janvier). *Procès-verbal de la 303^{e} séance du Conseil de l'Université*. Montréal : Université de Montréal.

Annexe 1C

Corpus documentaire de l'UdeS

Annuaires

Université de Sherbrooke. (1988). *Annuaire 1988-1989*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1989). *Annuaire 1989-1990*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1990). *Annuaire 1990-1991*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1991). *Annuaire 1991-1992*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1992). *Annuaire 1992-1993*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1993). *Annuaire 1993-1994*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1994). *Annuaire 1994-1995*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1995). *Annuaire 1995-1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996). *Annuaire 1996-1997*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1997). *Annuaire 1997-1998*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1998). *Annuaire 1998-1999*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1999). *Annuaire 1999-2000*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2000). *Annuaire 2000-2001*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2001). *Annuaire 2001-2002*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2002). *Annuaire 2002-2003*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2003). *Annuaire 2003-2004*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2004). *Annuaire 2004-2005*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2005). *Annuaire 2005-2006*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2006). *Annuaire 2006-2007*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2007). *Annuaire 2007-2008*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2008). *Annuaire 2008-2009*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Documents de création, modification, évaluation de programmes ou d'unités

Faculté d'éducation. (1994, 30 mars). *Projet de diplôme d'études supérieures en administration scolaire*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (2000, août). *Dossier de présentation. Projet de diplôme d'études de troisième cycle en gestion de l'éducation et de la formation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (2004, mars). *Évaluation périodique du programme de maîtrise en gestion de l'éducation. Première étape : prédiagnostic, plan et devis de l'évaluation ciblée*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (2005, mars). *Évaluation périodique de la Maitrise en gestion de l'éducation du Département de la gestion de l'éducation et de la formation. Cheminement en Gestion de l'éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. Département de gestion de l'éducation et de la formation. (s.d.). *Plan de réalisation des recommandations* [Évaluation périodique de la maîtrise en gestion de l'éducation]. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1992, 7 décembre). *Dossier afférent au point 4.2 a) de la réunion du Conseil universitaire du 7 décembre 1992*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996, 5 février). *Dossier afférent au point 5.3 b) de la réunion du Conseil universitaire du 5 février 1996.* Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996, 4 mars). *Dossier afférent au point 5.3 b) de la réunion du Conseil universitaire du 4 mars 1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996, 4 novembre). *Dossier afférent au point 5.2b) de la réunion du Conseil universitaire du 4 novembre 1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1998, 2 février). *Dossier afférent au point 5.2 b) de la réunion du Conseil universitaire du 2 février 1998*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2000, 4 décembre). *Dossier afférent au point 6.3b) de la réunion du Conseil universitaire du 4 décembre 2000*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2006, avril). *Avis du Comité du Conseil universitaire sur l'évaluation de programme de maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation de la Faculté d'éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2006). *Liste des personnes expertes qui ont contribué à la démarche d'évaluation et rapports obtenus. Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke (2006, 6 juin). *Dossier afférent au point 6.1.1 de la réunion du Conseil universitaire du 6 juin 2006*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Documents d'orientation…

…de l'Université de Sherbrooke

Université de Sherbrooke. (1987). *Choisir et exceller. Pour un plan de développement de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1994, mai). *Paver la voie à l'initiative. Une réflexion stratégique. Orientations structurantes et grandes lignes d'action. 1994-1999*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Vice rectorat aux études et Vice rectorat aux études supérieures et à la formation continue. (2007, mai). *Plan d'action stratégique 2006-2010. Volet études*. Sherbrooke; université de Sherbrooke.

…de la Faculté d'éducation

Faculté d'éducation. (s.d.1995?). *Notre mission. Orientations stratégiques*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation (1990, 19 juin). *Éléments d'un plan de développement de la Faculté d'éducation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (1991, mai). *La réorientation des programmes de maîtrise*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (2004, janvier). *Plan d'action 2003-2004*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (2005, décembre). *Plan d'action 2004-2005*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

…du Département de gestion de l'éducation et de la formation

Faculté d'éducation (1996, juin). *Plan de développement et Plan d'action du Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. Secteur de la gestion de l'éducation et de la formation. (2000, janvier). *Pour la formation de gestionnaires scolaires visionnaires et mobilisateurs*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Procès-verbaux …

…du Conseil de la Faculté des sciences de l'éducation

Faculté d'éducation. (1992, 30 novembre). *Procès-verbal de la 84e réunion du Conseil de faculté*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (1996, 19 février). *Procès-verbal de la 102e réunion du Conseil de faculté*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Faculté d'éducation. (1996, 18 novembre). *Procès-verbal de la 108e réunion du Conseil de faculté*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

…du Conseil universitaire

Rapport-Gratuit.com

Université de Sherbrooke. (1992, 7 décembre). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 7 décembre 1992*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke

Université de Sherbrooke. (1996, 5 février). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 5 février 1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996, 4 mars). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 4 mars 1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1996, 4 novembre). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 4 novembre 1996*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (1998, 2 février). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 2 février 1998*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2000, 4 décembre). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 4 décembre 2000*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Université de Sherbrooke. (2006, 6 juin). *Procès-verbal de la réunion du Conseil universitaire du 6 juin 2006*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Annexe 1D

Corpus documentaire des organisations du champ

Association des doyennes, doyens, directeurs et directrices pour l'étude et la recherche en éducation. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles. Avis de l'Association des doyennes, doyens, directeurs et directrices pour l'étude et la recherche en éducation (*ADEREQ). Montréal : ADEREQ.

Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation 1991-1992*. Québec : Les Publications du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, des nouveaux défis*. Québec : Gouvernement du Québec.

Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. (2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement*. Anjou : FQDE.

Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation et des qualifications. (1992). *Décentralisation de la gestion du perfectionnement des gestionnaires scolaires*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire. Résultats d'un sondage*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications. (1995). *Préparation à la direction d'un établissement scolaire: Rapport d'un comité d'étude*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

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

Réginald Grégoire Inc. (1993). *La formation du personnel de direction 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 du Québec.

Annexe 1E

Protocoles d'entrevue

Protocole d'entrevue

Directeurs d'unité/responsables de programmes

<u>AU COURS DE VOTRE MANDAT À TITRE DE XXX …</u>

1. Quelles sont les principales organisations qui ont tenté d'influencer la formation offerte aux directions d'établissement scolaire?

    1.1 Comment la composition de ces organisations a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

2. Quelle conception de la formation des directions d'établissement scolaire ces organisations proposaient-elles?

    2.1 Comment cette conception a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

3. Quel(s) moyen(s) ces organisations prenaient-elles afin d'influencer la formation?

    3.1 Comment ces moyens ont-ils évolué au cours de votre mandat?

4. Comment votre unité a-t-elle réagi face à ces moyens?

    4.1. Comment la réaction de votre unité a-t-elle évolué au cours de votre mandat

Protocole d'entrevue

Doyens

AU COURS DE VOTRE MANDAT À TITRE DE DOYEN-NE …

À l'extérieur de la faculté

1. Quelles sont les principales organisations qui ont tenté d'influencer la formation offerte aux directions d'établissement scolaire?

    1.1 Comment la composition de ces organisations a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

2. Quelle conception de la formation des directions d'établissement scolaire ces organisations proposaient-elles?

    2.1 Comment cette conception a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

3. Quel(s) moyen(s) ces organisations prenaient-elles afin d'influencer la formation?

    3.1 Comment ces moyens ont-ils évolué au cours de votre mandat?

4. Comment votre faculté a-t-elle réagi face à ces moyens?

    4.1. Comment la réaction de votre unité a-t-elle évolué au cours de votre mandat

À l'intérieur de la faculté

5. Votre faculté proposait-elle une conception particulière de ce que devait être une formation professionnelle universitaire?

    5.1. Comment cette conception a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

6. Quels moyens votre organisation a-t-elle pris pour influencer l'unité responsable des formations destinées aux directions d'établissements afin que leurs programmes reflètent cette conception?

6.1. Comment ces moyens ont-ils évolué au cours de votre mandat?

7. Comment l'unité responsable des formations destinées aux directions d'établissement scolaire a-t-elle réagi à ces moyens?

7.1. Comment la réaction de cette unité a-t-elle évolué au cours de votre mandat?

Protocole d'entrevue

Organisations du champ

1. Votre organisation propose-t-elle une conception particulière de ce que devrait être la formation universitaire destinée aux directions d'établissement scolaire?

    1.1. Comment cette conception a-t-elle évolué au cours des 20 dernières années?

2. Quels moyens votre organisation prend-elle pour influencer les universités afin que les formations qu'elles offrent aux directions d'établissement scolaire reflètent cette conception?

    2.1. Comment ces moyens ont-ils évolué au cours des 20 dernières années?

3. Comment les universités réagissent-elles à ces moyens?

    3.1. Comment la réaction des universités a-t-elle évolué au cours des 20 dernières années?

ANNEXE 2

TABLEAUX RELATIFS À L'ÉVOLUTION DES OUTILS, UdeM

Annexe 2A

Évolution des objectifs

Rapport-Gratuit.com

Tableau XXIII. Objectifs du programme de M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995

	M.Ed., option administration de l'éducation (1988-1989)	**M.Ed., option administration de l'éducation (1994-1995)**
Objectif général	« La maitrise professionnelle en administration de l'éducation vise à développer chez l'étudiant l'aptitude à diriger efficacement des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des administrateurs de ce genre d'organisme. Elle vise également à le socialiser à la culture administrative propre aux organismes publics et plus particulièrement aux organismes d'éducation. »	« La Maîtrise professionnelle, option administration de l'éducation, vise à développer chez l'étudiant l'aptitude à diriger efficacement des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des administrateurs de ce genre d'organisme. Elle vise également à le socialiser à la culture administrative propre aux organismes publics et plus particulièrement aux organismes d'éducation. «
Objectifs spécifiques	« Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation.	« Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »
Habiletés/ compétences	« Au terme du programme, l'étudiant devrait être plus apte: a) à favoriser l'atteinte des buts de l'organisation ainsi que l'utilisation optimale des ressources dont il est imputable; b) à tenir compte de l'environnement propre aux organisations d'éducation et à le maîtriser de façon efficace; c) à solutionner dans une perspective de court et de long terme l'ensemble des problèmes qui constituent la trame d'une dynamique où interagissent de multiples acteurs (individus, groupes ou organismes); d) à développer une attitude proactive; e) à gérer les ressources humaines de son organisation tout en tenant compte des facteurs de sa personnalité, de telle sorte que chacun se sente pleinement engagé dans son travail et fournisse un rendement maximum dans la poursuite de buts communs et à l'intérieur d'un climat sain; f) à adopter une approche congruente avec la spécificité des organisations d'éducation. »	« Au terme du programme, l'étudiant devrait être plus apte à: a) favoriser l'atteinte des buts de l'organisation ainsi que l'utilisation optimale des ressources dont il est imputable ; b) tenir compte de l'environnement propre aux organisations d'éducation et à le maîtriser de façon efficace; c) solutionner dans une perspective de court et de long terme l'ensemble des problèmes qui constituent la trame d'une dynamique où interagissent de multiples acteurs (individus, groupes ou organismes); d) développer une attitude proactive; e) gérer les ressources humaines de son organisation tout en tenant compte des facteurs personnels, de telle sorte que chacun se sente pleinement engagé dans son travail et fournisse un rendement maximum dans la poursuite de buts communs et à l'intérieur d'un climat sain ; f) adopter une approche congruente avec la spécificité des organisations d'éducation. »

Source : *Annuaires FES*, 1988-1989 et 1994-1995 et *Études supérieures en administration de l'éducation*, 1988-1989 et 1994-1995

Tableau XXIV. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999

	M.Ed., option administration de l'éducation	DESS en administration de l'éducation	Microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation
Objectif général	« Cette option vise à développer l'aptitude à diriger efficacement des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des administrateurs de ce genre d'organisme. »	« Les objectifs de la formation professionnelle de deuxième cycle en gestion de l'éducation sont : développer chez l'étudiant l'aptitude à gérer efficacement, soit à titre de dirigeant, soit à un autre titre, des organismes d'éducation; socialiser l'étudiant à la culture de l'administration publique et plus spécifiquement à celle des organismes d'éducation. »	« Ce microprogramme vise à offrir au personnel de l'éducation une ouverture à une formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation de façon à le préparer à œuvrer dans ce domaine tout en favorisant la poursuite des études vers l'obtention d'un D.E.S.S. ou d'une maîtrise. Ce faisant, il vise à rejoindre une clientèle qui fréquente le PIDEC (programme d'initiation à la direction d'école). »
Objectifs spécifiques	« Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »	« Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »	
Habiletés/ compétences	« Au terme du programme, l'étudiant devrait être plus apte: à favoriser l'atteinte des buts de l'organisation ainsi que l'utilisation optimale des ressources dont il est imputable; à tenir compte de l'environnement propre aux organisations d'éducation et à le maîtriser de façon efficace; à solutionner l'ensemble des problèmes, etc. »	-	-

Source : *Annuaire FESP*, 1998-1999

Tableau XXV. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2000-2001 à 2008-2009

	M.Ed., option administration de l'éducation (2001-2002)	**M.Ed. en administration de l'éducation (2005-2006)**	**M.Ed., option administration de l'éducation (2008-2009)**
Objectifs	« D'une manière globale, cette option **vise à développer la compétence** à gérer des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des gestionnaires de ce genre d'organisme. **D'une manière plus spécifique, elle s'adresse avant tout aux personnes qui veulent exercer ou qui exercent une fonction de direction dans un établissement d'enseignement**. »	« D'une manière globale, cette option vise à développer la compétence à gérer des organismes d'éducation ou à agir comme conseiller auprès des gestionnaires de ce genre d'organisme. D'une manière plus spécifique, elle s'adresse avant tout aux personnes qui veulent exercer ou qui exercent une fonction de direction dans un établissement d'enseignement. »	« D'une manière globale, cette option vise à développer la compétence à gérer des organismes d'éducation ou à agir comme **cadre de service** dans ce genre d'organisme. D'une manière plus spécifique**, elle s'adresse aux personnes qui, ayant obtenu un D.É.S.S. correspondant aux exigences ministérielles minimales pour exercer une fonction de direction ou de cadre, veulent se perfectionner dans la perspective d'un développement de carrière**. »
	DESS en administration de l'éducation (2001-02)	**DESS en administration de l'éducation (2005-06)**	**DESS en administration de l'éducation (2008-09)**
	« Les objectifs de la formation professionnelle de deuxième cycle en gestion de l'éducation sont : développer chez l'étudiant l'aptitude à gérer efficacement, soit à titre de dirigeant, soit à un autre titre, des organismes d'éducation; socialiser l'étudiant à la culture de l'administration publique et plus spécifiquement à celle des organismes d'éducation. Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »	« Les objectifs de la formation professionnelle de deuxième cycle en gestion de l'éducation sont : développer chez l'étudiant l'aptitude à gérer efficacement, soit à titre de dirigeant, soit à un autre titre, des organismes d'éducation; socialiser l'étudiant à la culture de l'administration publique et plus spécifiquement à celle des organismes d'éducation. Plus spécifiquement, elle se propose d'aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur, à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés administratives (faites d'habiletés conceptuelles humaines et techniques) nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »	« Les objectifs de la formation professionnelle de 2e cycle en administration de l'éducation sont : – développer chez l'étudiant l'aptitude à gérer efficacement, soit à titre de dirigeant, soit à un autre titre, des organismes d'éducation; – socialiser l'étudiant à la culture de l'administration publique et notamment à celle des organismes d'éducation; – aider l'étudiant à prendre conscience des différents facteurs qui influencent (ou influenceront) son comportement comme administrateur; – aider l'étudiant à se former une conception dynamique de l'administration en éducation et à acquérir les habiletés nécessaires à l'administration des organismes d'éducation. »
	Micro en administration de l'éducation (2001-02)	**Micro en administration de l'éducation (2005-06)**	**Micro en administration de l'éducation (2008-09)**
	« Ce microprogramme vise à offrir au personnel de l'éducation une ouverture à une formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation de façon à le préparer à œuvrer dans ce domaine tout en favorisant la poursuite des études vers l'obtention d'un D.E.S.S. ou d'une maîtrise. Ce faisant, il vise à rejoindre une clientèle qui fréquente le PIDEC (programme d'initiation à la direction d'école). »	« Ce microprogramme vise à offrir au personnel de l'éducation une ouverture à une formation de deuxième cycle en gestion de l'éducation de façon à le préparer à œuvrer dans ce domaine tout en favorisant la poursuite des études vers l'obtention d'un D.E.S.S. ou d'une maîtrise. »	« Ce microprogramme vise à offrir au personnel de l'éducation une ouverture à une formation de 2e cycle en gestion de l'éducation de façon à le préparer à œuvrer dans ce domaine tout en favorisant la poursuite des études vers l'obtention d'un D.É.S.S. ou d'une maîtrise. »

Source : *Annuaires FES*, 2001-2002; 2005-2006 et 2008-2009

Tableau XXVI. Objectifs des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2008-2009

	Microprogramme de 2e cycle en gestion du changement (2008-2009)	**Microprogramme de 2e cycle d'insertion (2008-2009)**	**Microprogramme de 2e cycle d'approfondissement (2008-2009)**
Objectif général	« L'objectif de ce programme est d'offrir aux personnels cadres et de direction des établissements scolaires une formation complémentaire axée sur les problèmes reliés à l'implantation de réformes et à la gestion du changement. »	« Le microprogramme de 2e cycle (insertion à la fonction de direction) s'adresse aux étudiants occupant depuis peu un poste de cadre d'un établissement de direction et ayant déjà obtenu un D.É.S.S. en administration de l'éducation ou en administration des systèmes d'éducation et de formation. Il vise à leur permettre de s'approprier les éléments de la culture de leur organisation ainsi que les principes, attitudes et procédures nécessaires à l'exercice de leurs nouvelles fonctions, selon les phases d'une année scolaire. »	« Le microprogramme de 2e cycle (approfondissement en administration de l'éducation) s'adresse aux étudiants qui ont terminé un D.É.S.S. et souhaitent poursuivre leurs études pour obtenir une M.Éd. (administration de l'éducation) »

Source *: Annuaire FESP*, 2008-2009

Annexe 2B

Évolution des conditions d'admission

Tableau XXVII. Conditions d'admission de la M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995

M.Ed., option administration de l'éducation (1988-1989)	M.Ed., option administration de l'éducation (1994-1995)
« Pour être admis à titre d'étudiant régulier au programme de l'option administration de l'éducation de la maîtrise en éducation, le candidat doit détenir un diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit, en outre, avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 70% ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes particulières à l'administration de l'éducation. »	« Pour être admis à titre d'étudiant régulier au programme de l'option administration de l'éducation de la maîtrise en éducation**. le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal, ou d'un autre diplôme de premier cycle** préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit. en outre. avoir obtenu son premier diplôme **avec une moyenne de 2.7** ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes particulières à l'administration de l'éducation. »

Source : *Annuaires FESP*, 1988-1989 et 1994-1995

Tableau XXVIII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999

M.Ed., option administration de l'éducation (1998-1999)	**DESS en administration de l'éducation (1998-1999)**	**Microprogramme en administration de l'éducation (1998-1999)**
« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au programme de l'option administration de l'éducation de la maîtrise en éducation, le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal, ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit, en outre, avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 2,7 ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes particulières à l'administration de l'éducation. »	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration de l'éducation, le candidat doit être titulaire d'une diplôme de premier cycle de l'université de Montréal, ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit, en outre, avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 2,7 ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes marquées pour la poursuite d'études de deuxième cycle en administration de l'éducation. »	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au microprogramme de deuxième cycle en administration de l'éducation, le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation équivalente. Le candidat doit avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 2,7 ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes à entreprendre des études de deuxième cycle en administration de l'éducation. »

Source : *Annuaire FESP*, 1998-1999

Tableau XXIX. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2001-2002 et 2008-2009

	M.Ed., option administration de l'éducation (2001-2002)	M.Ed., option administration de l'éducation (2008-2009)
Conditions d'admission	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au programme de l'option « Administration de l'éducation » de la maîtrise en éducation, le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal, ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit, en outre, avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 2,7 (UdeM) ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses 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 le candidat possède des aptitudes marquées pour la poursuite d'études de deuxième cycle ».	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier à la M. Éd. – option Administration de l'éducation, l'étudiant doit –satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales **–avoir complété le D.É.S.S. (administration de l'éducation) ou le D.É.S.S. (administration des systèmes d'éducation et de formation)** – avoir obtenu, au D.É.S.S., une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent – faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise »
	DESS en administration de l'éducation (2001-2002)	**DESS en administration de l'éducation (2008-2009)**
	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au Diplôme d'études supérieures spécialisées en administration de l'éducation, le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal, ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente. Le candidat doit, en outre, avoir obtenu son premier diplôme avec une moyenne de 2,7 ou une mention équivalente, à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses 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 le candidat possède des aptitudes marquées pour la poursuite d'étude de deuxième cycle. »	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au D.É.S.S. (administration de l'éducation), le candidat doit –satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales – être titulaire d'un diplôme de 1er cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation jugée équivalente – avoir obtenu, au 1er cycle, une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes particulières à l'administration de l'éducation ou que des études subséquentes à l'obtention d'un grade ou d'un diplôme de 1er cycle permettent de conclure que le candidat possède des aptitudes marquées pour la poursuite d'études de 2e cycle - faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise »
	Microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation (2001-2002)	**Microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation (2008-2009)**
	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au microprogramme de deuxième cycle en administration de l'éducation, le candidat doit être titulaire d'un diplôme de premier cycle de l'Université de Montréal ou d'un autre diplôme de premier cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation équivalente. »	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au microprogramme de 2e cycle (administration de l'éducation), le candidat doit – satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales – être titulaire d'un diplôme de 1er cycle préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation équivalente – avoir obtenu, au 1er cycle, une moyenne d'au moins 2,7 sur 4,3 ou l'équivalent à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes à entreprendre des études de 2e cycle en administration de l'éducation – faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise. »

Source : *Annuaire FESP*, 2001-2002 et 2008-2009

Tableau XXX. Conditions d'admission des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2008-09

	Microprogramme de 2e cycle en gestion du changement (2008-09)	**Microprogramme de 2e cycle d'insertion (2008-09)**	**Microprogramme de 2e cycle d'approfondissement (2008-09)**
Conditions d'admission	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au microprogramme de 2e cycle (gestion du changement en éducation), le candidat doit – satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales – être titulaire d'un diplôme de 1er cycle universitaire préparant adéquatement aux études qu'il veut entreprendre, ou bien attester d'une formation équivalente – avoir obtenu, au 1er cycle, une moyenne d'au moins 2,7 sur 4,3 ou l'équivalent à moins que l'expérience professionnelle acquise par le candidat ne démontre ses aptitudes à entreprendre des études de 2e cycle en changement en éducation – faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise. »	« Pour être admis à titre d'étudiant régulier au microprogramme de 2e cycle (insertion àla fonction de direction), le candidat doit – satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales – avoir complété au moins un D.É.S.S. en administration de l'éducation ou un D.É.S.S. en administration des systèmes d'éducation et de formation – avoir obtenu, au D.É.S.S., une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent – faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise – occuper une fonction de direction ou de cadre. »	« Pour être admissible à titre d'étudiant régulier au microprogramme de 2e cycle (approfondissement en administration de l'éducation), le candidat doit – satisfaire aux conditions d'admissibilité de la Faculté des études supérieures et postdoctorales – avoir complété au moins un D.É.S.S. en administration de l'éducation), ou un D.É.S.S. en administration des systèmes d'éducation et de formation, – avoir obtenu, au D.É.S.S., une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent – faire preuve d'une bonne connaissance des langues française et anglaise. »

Source : *Annuaire FESP*, 2008-09

Annexe 2C

Évolution de la structure et des activités des programmes

Rapport-Gratuit.com

Tableau XXXI. Structures et activités de la *M.Ed.* et de la *M.A., option administration de l'éducation*, UdeM, 1988-1989 et 1994-1995

	M.Ed. , option administration de l'éducation (1988-1989)	**M.Ed., option administration de l'éducation (1995-1996)**	**M.A., option administration de l'éducation (1994-1995)**
Structure	« Le programme comprend 45 crédits dont 33 crédits de cours, 3 crédits consacrés à un laboratoire d'expérience administrative ou à un stage et 9 crédits de travaux dirigés. »	« Le programme comporte **un minimum** de 45 crédits, dont 33 crédits de cours, 3 crédits consacrés à un laboratoire d'expérience administrative ou à un stage et 9 crédits de travaux dirigés. »	« Le programme comporte 51 crédits dont un minimum de 21 crédits de cours comptant au minimum 18 crédits de cours de deuxième cycle et 30 crédits attribués à la recherche et à la rédaction d'un mémoire. »
Activités obligatoires	• « ADS 6501 Approches de l'administration de l'éducation (3cr.) • ADS 6605 Théorie des organisations d'éducation I (3cr.) • ADS 6606 Théorie des organisations d'éducation II (3cr.) • EDU6651 Étapes d'une recherche en éducation I (3cr.) • **ADS 6781 Laboratoire d'expérience administratives I ou** • **ADS 6788 Stages pratiques en administration de l'éducation** • **Essai en administration de l'éducation (9cr.) »**	• « ETA6900 Approches de l'administration de l'éducation (3cr.) • ETA6905 Théorie des organisations d'éducation I (3cr.) • ETA6906 Théorie des organisations d'éducation II (3cr.) • ETA6032 Problématiques et méthodes de recherche en éducation (3 cr.) • **ETA6911 Essai en administration de l'éducation (9cr.) »**	• « ETA 6900 Approches de l'administration de éducation (3cr.) • ET A 6905 Théories des organisations d'éducation I (3 cr.) • ETA6906 Théories des organisations d'éducation II (3 cr.) • ETA 6032 Problématique et méthodes de recherche en éducation (3 cr.) • ETA 6000 Séminaire de recherche (3 cr.) • ETA 6033 Étapes d'une recherche en éducation (3 cr.) • Mémoire (30 crédits) »
Activités à options	« Min. 12 cr., max 21cr. • Cours portant sur l'administration de l'éducation selon le type d'organisation • Cours portant sur la connaissance des rapports existants entre les organismes d'éducation et leur environnement • Cours portant sur les champs d'application de l'administration • Cours portant sur les fonctions administratives • Autres »	« Bloc I Laboratoire et stages (min 3cr., max. 6cr.) • **ETA 6959 Laboratoire d'expérience administratives I et** • **ETA 6962 Stages pratiques en administration de l'éducation** Bloc II (min 9 cr., max 21 cr.) • Cours portant sur l'administration de l'éducation selon le type d'organisation • Cours portant sur la connaissance des rapports existants entre les organismes d'éducation et leur environnement • Cours portant sur les champs d'application de l'administration • Cours portant sur les fonctions administratives • Autres »	
Activités au choix	« Min 0 cr.; max 9 cr. à choisir parmi les cours offerts à l'Université de Montréal ou dans une autre institution universitaire. »	« Min 0 cr.; max 9 cr. à choisir parmi les cours offerts à l'Université de Montréal ou dans une autre institution universitaire. »	« 3 cr. à choisir parmi les cours offerts à l'Université de Montréal ou dans une autre institution universitaire. »

Source : *Annuaires FES*, 1988-1989 et 1994-1995 et *Études supérieures en administration de l'éducation*, 1988-89 et 1994-1995

Tableau XXXII. Structures et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeM, 1998-1999

	M.Ed., option administration de l'éducation (1998-1999)	**DESS en administration de l'éducation (1998-1999)**	**Microprogramme de 2e cycle en administration de l'éducation (98-99)**
Structure	« Le programme comporte un minimum de 45 crédits, dont 36 de cours et de 9 crédits de travaux dirigés. » « Le programme d'études du candidat est établi en fonction de ses études antérieures et de son orientation. Il comporte 12 crédits de cours obligatoires, le travail dirigé de 9 crédits, des cours à option et des cours au choix. Les cours au choix ne peuvent totaliser plus de 9 crédits. »	« Le programme comporte un minimum de 27 crédits de cours et de 3 crédits de stage ou de laboratoire. « Le programme d'études du candidat est établi en fonction de ses études antérieures et de son orientation. Il comporte 12 crédits de cours obligatoires, dont 3 crédits de stage ou de laboratoire, et un minimum de 15 crédits de cours à option. Il peut aussi compter 3 crédits de cours au choix. »	« Le microprogramme comporte un total de 15 crédits de cours du niveau des études supérieures. » « Le microprogramme comporte 3 crédits de cours obligatoires, 9 à 12 crédits de cours à options, 0 à 3 crédits de cours au choix. »
Activités obligatoires	• ETA6900 Introduction à l'administration de l'éducation (3cr.) • ETA6905 Théorie des organisations d'éducation I (3cr.) • ETA6906 Théorie des organisations d'éducation II (3cr.) • **ETA6031 Pratique éducative de recherche (3 cr.)** • ETA6911 Essai en administration de l'éducation (9cr.)	« Bloc I • ETA6900 Introduction à l'administration de l'éducation (3cr.) • ETA6905 Théorie des organisations d'éducation I (3cr.) • ETA6906 Théorie des organisations d'éducation II (3cr.) Bloc II • ETA 6959 Laboratoire d'expérience administratives I ou • ETA 6962 Stages pratiques en administration de l'éducation »	• « ETA 6900 Introduction à l'administration de l'éducation »
Activités à options	« Bloc I Laboratoire et stages (min 3cr., max. 6cr.) • ETA 6959 Laboratoire d'expérience administratives I et • ETA 6962 Stages pratiques en administration de l'éducation Bloc II (min 9 cr., max 21 cr.) • Cours portant sur l'administration de l'éducation selon le type d'organisation • Cours portant sur la connaissance des rapports existants entre les organismes d'éducation et leur environnement • Cours portant sur les champs d'application de l'administration • Cours portant sur les fonctions administratives • Autres"	« Min. 15 cr., max 18 cr. • Cours portant sur l'administration de l'éducation selon le type d'organisation • Cours portant sur la connaissance des rapports existants entre les organismes d'éducation et leur environnement • Cours portant sur les champs d'application de l'administration • Cours portant sur les fonctions administratives • Autres »	« Min 9 cr., max 12 cr. • Cours portant sur l'administration de l'éducation selon le type d'organisation • Cours portant sur la connaissance des rapports existants entre les organismes d'éducation et leur environnement • Cours portant sur les champs d'application de l'administration • Cours portant sur les fonctions administratives • Autres »
Activités au choix	« Min 0 cr.; max 9 cr. à choisir parmi les cours offerts à l'Université de Montréal ou dans une autre institution universitaire. »	Idem	Idem

Source : *Annuaire FESP*, 1999-2000

Tableau XXXIII. Structure et activités de la M.Ed., option administration de l'éducation, UdeM, 2001-2002; 2005-2006 et 2008-2009

	M.Ed., option administration de l'éducation (2001-2002)	M.Ed., option administration de l'éducation (2005-2006)	M.Ed., option administration de l'éducation (2008-2009)
Structure	« Le programme comporte un minimum de 45 crédits, dont 42 de deuxième cycle. […] Le programme d'études du candidat comporte 6 crédits de cours obligatoires, 6 crédits de stage ou de laboratoire, un travail dirigé de 6 crédits ou un essai de 12 crédits, des cours à option et des cours au choix. Ces derniers peuvent totaliser au plus 9 crédits. »	« Le programme comporte un minimum de 45 crédits, dont 42 de deuxième cycle.[…]Le programme d'études du candidat comporte 6 crédits de cours obligatoires, 6 crédits de stage ou de laboratoire, un travail dirigé de 6 crédits ou un essai de 12 crédits, des cours à option et des cours au choix. Ces derniers peuvent totaliser au plus 9 crédits. »	« L'option comporte 45 crédits dont 30 crédits réussis obtenus au cours du D.É.S.S. en administration de l'éducation ou du D.É.S.S. en administration des systèmes d'éducation et de formation. Les 15 crédits complémentaires sont ceux qui composent un des microprogrammes d'approfondissement en administration de l'éducation (2-801-6-4) ou d'insertion à la fonction de direction (2-801-6-5). »
Activités obligatoires	« Bloc 01 Obligatoire 6 crédits **ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche (3 cr.)** ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation (3 cr.) »	« Bloc A – Obligatoire (6 cr.) ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche, 3 cr. ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr »	
Activités à options	« Bloc 02 Option 6 crédits ETA 6959 Labo. d'expériences administratives 1 (3 cr.) **ETA 6961 Pratique supervisée (3 cr.)** **ETA 6962 Stage en administration de l'éducation 1 (3 cr.)** **ETA 6964 Pratique supervisée 2 (3 cr.)** Bloc 03 Option minimum 6 cr., maximum 12 cr. **ETA 6908 Travail dirigé en adm. de l'éducation (6 cr.)** ETA 6910 Essai en administration de l'éducation (12 cr.) Bloc 04 Option minimum 12 cr., maximum 27 cr. ETA6010 Programme de lectures individuelles (3 cr.) ETA6060 Élaboration et évaluation de programmes (3 cr.) ETA6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement (3 cr.) **ETA6655 Pratique professionnelle et éthique (3 cr.)** ETA6902 Administration de l' éduc. des adultes (3 cr.) **ETA6904 Théories et modèles éducatifs (3 cr.)** **ETA6906 Théories des organisations d'éducation (3 cr.)** ETA6912 Gestion des ressources humaines en éduc. (3 cr.) ETA6915 Financement de l'éducation (3 cr.) ETA6917 Étude comparée en adm. de l'éduc. (3 cr.) ETA6925 Leadership et animation (3 cr.) **ETA6932 L'établissement et son environnement (3 cr.)** **ETA6935 Prise de décision en adm. de l'éducation (3 cr.)** **ETA6937 Pouvoir et politiques en éducation (3 cr.)** **ETA6940 Gestion du changement et intervention (3 cr**.) ETA6947 Méthodes de planification (3 cr.) **ETA6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire (3 cr.)** ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations (3 cr.)	« Bloc B – Option (6 cr.) **ETA 6959 Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr.** **ETA 6961 Pratique professionnelle 1, 3 cr.** ETA 6962 Stage en administration de l'éducation, 3 cr. **ETA 6964 Pratique professionnelle 2, 3 cr.** **ETA 6966 Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr.** Bloc C – Option (min. 6 cr.; max. 12 cr.) ETA 6908 Travail dirigé en adm. de l'éducation, 6 cr. **ETA 6909 Essai en administration de l'éducation, 12 cr.** Bloc D – Option (min. 12 cr.; max. 27 cr.) ETA 6010 Programme de lectures individuelles, 3 cr. ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes, 3 cr. ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement, 3 cr. ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique, 3 cr. ETA 6902 Administration de l'éduc. des adultes, 3 cr. ETA 6904 Théories et modèles éducatifs, 3 cr. ETA 6906 Théories des organisations d'éducation, 3 cr. ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc., 3 cr. ETA 6915 Financement de l'éducation, 3 cr. ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6925 Leadership et animation, 3 cr. ETA 6932 L'établissement et son environnement, 3 cr. ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation, 3 cr. ETA 6940 Gestion du changement et intervention, 3 cr. ETA 6947 Méthodes de planification, 3 cr. ETA 6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire, 3 cr. ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations 2, 3 cr. ETA 6969 Gestion de projets de formation, 3 cr.	

	ETA6969 Gestion de projets de formation (3 cr.) **ETA6972 Gestion des conflits en milieu d'éducation (3 cr.)** **ETA6977 Gestion informatisée en éducation (3 cr.)** **ETA6978 Gestion des activités éducatives 1 (3 cr.)** ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2 (3 cr) **ETA6982 Gestion des inf. et de la communication (3 cr.)** ETA6984 Gestion des ressources mat. et fin. (3 cr.) **ETA6986 Étude de problèmes de gestion (3 cr.)** **ETA6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc. (3 cr.)** **ETA6996 Comportement org. en milieu d'éduc. (3 cr.)** »	ETA 6972 Gestion des conflits en éducation, 3 cr. ETA 6977 Gestion informatisée en éducation, 3 cr. **ETA 6978 Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr.** **ETA 6979 Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr.** **ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2, 3 cr.** **ETA 6981A Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** **ETA 6981B Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** **ETA 6981C Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication, 3 cr. **ETA 6983A Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** **ETA 6983B Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** **ETA 6983C Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin., 3 cr. ETA 6986 Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éducation, 3 cr. **ETA 6997 Sem. thématique en administration 1, 3 cr.** **ETA 6998 Sem. thématique en administration 2, 3 cr.** »	
Activités au choix	« Bloc 05 Choix minimum 0 cr., maximum 9 cr. Dont 6 crédits de cours de 2e cyc1e. »		

Source : *Annuaires FESP*, 2001-2002, 2005-2006 et 2008-2009

Tableau XXXIV. Structure et activités du DESS en administration de l'éducation, UdeM, 2001-2002; 2005-2006 et 2008-2009

	DESS en administration de l'éducation (2001-2002)	**DESS en administration de l'éducation (2005-2006)**	**DESS en administration de l'éducation (2008-2009)**
Structure	« Le programme comporte 30 crédits de deuxième cycle.[…] Le programme d'études du candidat comporte 3 crédits de cours obligatoires, 6 crédits de stage ou de laboratoire, un minimum de 18 crédits de cours à options et au plus 3 crédits de cours au choix »	« Le programme comporte 30 crédits de deuxième cycle.[…] Le programme d'études du candidat comporte 3 crédits de cours obligatoires, 6 crédits de stage ou de laboratoire, un minimum de 18 crédits de cours à option et au plus3 crédits de cours au choix. »	« Le programme comporte 30 crédits de 2e cycle, incluant 3 crédits de cours obligatoires, 3 crédits de stage ou de pratique, 3 crédits d'activités d'intégration (à la fin du D.É.S.S.) et 21 crédits de cours à option Les étudiants qui n'occupent pas une fonction de direction suivent les cours ETA 6962 et ETA 6959; les étudiants qui occupent une fonction de direction suivent les cours ETA 6961 et ETA 6966. Tous les étudiants commencent le programme par les blocs A et B; ils terminent le programme par le bloc C. »
Activités obligatoires	« Bloc 01 Obligatoire 3 crédits ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation (3 cr.) »	Bloc A – Obligatoire (3 cr.) ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr.	« Bloc A – Obligatoire (3 cr.) ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr »
Activités à options	« Bloc 02 Option 6 crédits **ETA 6961 Pratique supervisée 1 (3 cr.)** **ETA 6962 Stage en administration de l'éducation 1 (3 cr.)** **ETA 6964 Pratique supervisée 2 (3 cr.)** ETA 6959 Labo. d'expériences administratives 1 (3 cr.) Bloc 03 Option minimum 18 cr., maximum 21 cr. ETA 6010 Programme de lectures individuelles (3 cr.) **ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche (3 cr.)** **ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes (3 cr.)** **ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement (3 cr.)** **ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique (3 cr.)** ETA 6902 Administration de l'éduc. des adultes (3 cr.) **ETA 6904 Théories et modèles éducatifs (3 cr.)** **ETA 6906 Théories des organisations d'éducation (3 cr.)** ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc. (3 cr.) ETA 6915 Financement de l'éducation (3 cr.) ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éduc. (3 cr.) ETA 6925 Leadership et animation (3 cr.) **ETA 6932 L'établissement et son environnement (3 cr.)** **ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation (3 cr.)** **ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation (3 cr.)** **ETA 6940 Gestion du changement et intervention (3 cr.)** ETA 6947 Méthodes de planification (3 cr.) **ETA 6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire (3 cr.)** ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations (3 cr.) ETA 6969 Gestion de projets de formation (3 cr.)	« Bloc B – Option (6 cr.) **ETA 6959 Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr.** **ETA 6961 Pratique professionnelle 1, 3 cr.** ETA 6962 Stage en administration de l'éducation, 3 cr. **ETA 6964 Pratique professionnelle 2, 3 cr.** **ETA 6966 Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr.** Bloc C – Option (min. 18 cr.; max. 21 cr.) ETA 6010 Programme de lectures individuelles, 3 cr. ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche, 3 cr. ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes, 3 cr. ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement, 3 cr. ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique, 3 cr. ETA 6902 Administration de l'éduc. des adultes, 3 cr. ETA 6904 Théories et modèles éducatifs, 3 cr. ETA 6906 Théories des organisations d'éducation, 3 cr. ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc., 3 cr. ETA 6915 Financement de l'éducation, 3 cr. ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6925 Leadership et animation, 3 cr. ETA 6932 L'établissement et son environnement, 3 cr. ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation, 3 cr. ETA 6940 Gestion du changement et intervention, 3 cr. ETA 6947 Méthodes de planification, 3 cr. ETA 6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire, 3 cr. ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations 2, 3 cr. ETA 6969 Gestion de projets de formation, 3 cr. ETA 6972 Gestion des conflits en éducation, 3 cr. ETA 6977 Gestion informatisée en éducation, 3 cr. ETA 6978 Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr.	« Bloc B – Option (min. 3 cr.; max. 3 cr.) ETA 6961 Pratique professionnelle 1, 3 cr. ETA 6962 Stage en administration de l'éducation 1, 3 cr. Bloc C – Option (min. 3 cr.; max. 3 cr.) ETA 6959 Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr. ETA 6966 Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr. Bloc D – Option (min. 21 cr.; max. 21 cr.) ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes, 3 cr. ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement, 3 cr. **ETA 6104 L'éducation dans le monde d'aujourd'hui, 3 cr.** **ETA 6105 Efficacité, équité et qualité en éduc., 3 cr.** **ETA 6120 Analyse des politiques en éducation, 3 cr.** **ETA 6160 École et société, 3 cr.** ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique, 3 cr. ETA 6901 L'enseignant, le système éduc. québécois, 3 cr. ETA 6904 Théories et modèles éducatifs, 3 cr. ETA 6906 Théories des organisations d'éducation, 3 cr. ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc., 3 cr. ETA 6915 Financement de l'éducation, 3 cr. ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6925 Leadership et animation, 3 cr. ETA 6932 L'établissement et son environnement, 3 cr. ETA 6934 Enjeux des systèmes d'éducation, 3 cr. ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation, 3 cr. ETA 6940 Gestion du changement et intervention, 3 cr. ETA 6947 Méthodes de planification, 3 cr ETA 6964 Pratique professionnelle 2, 3 cr.

	ETA 6972 Gestion des conflits en milieu d'éducation (3 cr.) **ETA 6977 Gestion informatisée en éducation (3 cr.)** **ETA 6978 Gestion des activités éducatives 1 (3 cr.)** **ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2 (3 cr.)** **ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication (3 cr.)** **ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin. (3 cr.)** ETA 6986 Étude de problèmes de gestion (3 cr.) ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éduc. (3 cr.) ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc. (3 cr.) »	ETA 6979 Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr. ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2, 3 cr. **ETA 6981A Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** **ETA 6981B Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** **ETA 6981C Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication, 3 cr. **ETA 6983A Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** **ETA 6983B Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** **ETA 6983C Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin., 3 cr. ETA 6986 Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éducation, 3 cr. **ETA 6997 Sem. thématique en administration 1, 3 cr.** **ETA 6998 Sem. thématique en administration 2, 3 cr.** »	ETA 6965 Adm. de l'éducation et législations 2, 3 cr. ETA 6969 Gestion de projets de formation, 3 cr. ETA 6972 Gestion des conflits en éducation, 3 cr. ETA 6977 Gestion informatisée en éducation, 3 cr. ETA 6978 Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr. ETA 6979 Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr. ETA 6980 Gestion des activités éducatives, 3 cr. ETA 6981 Savoirs institutionnels 1, 3 cr. ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication, 3 cr. ETA 6983 Savoirs institutionnels 2, 3 cr. ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin., 3 cr. ETA 6986 Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éducation, 3 cr. ETA 6997 Sem. thématique en administration 1, 3 cr. ETA 6998 Sem. thématique en administration 2, 3 cr »
Activités au choix	« Bloc 04 Choix minimum 0 cr., maximum 3 cr. »	« Bloc D – Choix (max. 3 cr.) »	

Source : *Annuaires FESP*, 2001-2002, 2005-2006 et 2008-2009

Tableau XXXV. Structure et activités du Microprogramme en administration de l'éducation, UdeM, 2001-02; 2006-06 et 2008-09

	Micro en administration de l'éducation (2001-2002)	**Micro en administration de l'éducation (2005-2006)**	**Micro en administration de l'éducation (2008-2009)**
Structure	«Le microprogramme comporte un total de 15 crédits de cours du niveau des études supérieures.[…] Le microprogramme comporte 3 crédits de cours obligatoires, 9 à 12 crédits de cours à option, 0 à 3 crédits de cours au choix »	«Le microprogramme comporte un total de 15 crédits de cours du niveau des études supérieures.[…] Le microprogramme comporte 3 crédits de cours obligatoires, 9 à 12 crédits de cours à option, 0 à 3 crédits de cours au choix »	« Le microprogramme comporte un total de 15 crédits de cours du niveau des études supérieures dont 3 crédits de cours obligatoires et 12 crédits de cours à option »
Activités obligatoires	« Bloc 01 Obligatoire 3 crédits ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation (3 cr.) »	« Bloc A – Obligatoire (3 cr.) ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr. ETA 6900A Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr. ETA 6900B Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr. »	« Bloc A – Obligatoire (3 cr.) ETA 6900 Intro. à l'administration de l'éducation, 3 cr. »
Activités à options	« Bloc 02 Option minimum 9 cr., maximum 12 cr. ETA 6010 Programme de lectures individuelles (3 cr.) **ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche (3 cr.)** **ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes (3 cr.)** **ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement (3 cr.)** **ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique (3 cr.)** ETA 6902 Administration de l'édue. des adultes (3 cr.) **ETA 6904 Théories et modèles éducatifs (3 cr.)** **ETA 6906 Théories des organisations d'éducation (3 cr.)** ETA 6912 Gestion des ressources humaines en édue. (3 cr.) ETA 6915 Financement de l'éducation (3 cr.) ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'édue. (3 cr.) ETA 6925 Leadership et animation (3 cr.) **ETA 6932 L'établissement et son environnement (3 cr.)** **ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation (3 cr.)** **ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation (3 cr.)** **ETA 6940 Gestion du changement et intervention (3 cr.)** ETA 6947 Méthodes de planification (3 cr.) **ETA 6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire (3 cr.)** ETA 6959 Labo. d'expériences administratives 1 (3 cr.) **ETA 6961 Pratique supervisée 1 (3 cr.)** **ETA 6962 Stage en administration de l'éducation 1 (3 cr.)** **ETA 6964 Pratique supervisée 2 (3 cr.)** ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations (3 cr.) ETA 6969 Gestion de projets de formation (3 cr) **ETA 6972 Gestion des conflits en milieu d'éducation (3 cr.)** **ETA 6977 Gestion informatisée en éducation (3 cr.)** **ETA 6978 Gestion des activités éducatives 1 (3 cr.)** **ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2 (3 cr.)**	« Bloc B – Option (min. 9 cr.; max. 12 cr.) ETA 6010 Programme de lectures individuelles, 3 cr. ETA 6031 Pratique professionnelle et recherche, 3 cr. ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes, 3 cr. ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement, 3 cr. ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique, 3 cr. ETA 6902 Administration de l'éduc. des adultes, 3 cr. ETA 6904 Théories et modèles éducatifs, 3 cr. ETA 6906 Théories des organisations d'éducation, 3 cr. ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc., 3 cr. ETA 6915 Financement de l'éducation, 3 cr. ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6925 Leadership et animation, 3 cr. ETA 6932 L'établissement et son environnement, 3 cr. ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation, 3 cr. ETA 6940 Gestion du changement et intervention, 3 cr. ETA 6947 Méthodes de planification, 3 cr. ETA 6956 Adm. de l'ens. collégial et universitaire, 3 cr. **ETA 6959 Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr.** **ETA 6959A Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr.** **ETA 6959B Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr.** **ETA 6961 Pratique professionnelle 1, 3 cr.** **ETA 6961A Pratique professionnelle 1, 3 cr.** **ETA 6961B Pratique professionnelle 1, 3 cr.** ETA 6962 Stage en administration de l'éducation, 3 cr. ETA 6962A Stage en administration de l'éducation, 3 cr. ETA 6962B Stage en administration de l'éducation, 3 cr. ETA 6964 Pratique professionnelle 2, 3 cr. ETA 6964A Pratique professionnelle 2, 3 cr. ETA 6964B Pratique professionnelle 2, 3 cr. ETA 6965 Adm. de l'éduc. et législations 2, 3 cr.	« Bloc B – Option (12 cr.) ETA 6060 Élaboration et évaluation de programmes, 3 cr. ETA 6070 Projet éduc. et éval. de l'établissement, 3 cr. **ETA 6104 L'éducation dans le monde d'aujourd'hui, 3 cr.** **ETA 6105 Efficacité, équité et qualité en éduc., 3 cr.** **ETA 6120 Analyse des politiques en éducation, 3 cr.** **ETA 6160 École et société, 3 cr.** ETA 6655 Pratique professionnelle et éthique, 3 cr. **ETA 6901 L'enseignant, le système éduc. québécois, 3 cr.** ETA 6904 Théories et modèles éducatifs, 3 cr. ETA 6906 Théories des organisations d'éducation, 3 cr. ETA 6912 Gestion des ressources humaines en éduc., 3 cr. ETA 6915 Financement de l'éducation, 3 cr. ETA 6917 Étude comparée en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6925 Leadership et animation, 3 cr. ETA 6932 L'établissement et son environnement, 3 cr. **ETA 6934 Enjeux des systèmes d'éducation, 3 cr.** ETA 6935 Prise de décision en adm. de l'éducation, 3 cr. ETA 6937 Pouvoir et politiques en éducation, 3 cr. ETA 6940 Gestion du changement et intervention, 3 cr. ETA 6947 Méthodes de planification, 3 cr. ETA 6959 Analyse d'expériences administratives 1, 3 cr. ETA 6961 Pratique professionnelle 1, 3 cr. ETA 6962 Stage en administration de l'éducation 1, 3 cr. ETA 6964 Pratique professionnelle 2, 3 cr. ETA 6965 Adm. de l'éducation et législations 2, 3 cr. ETA 6966 Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr. ETA 6969 Gestion de projets de formation, 3 cr. ETA 6972 Gestion des conflits en éducation, 3 cr. ETA 6977 Gestion informatisée en éducation, 3 cr. ETA 6978 Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr. ETA 6979 Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr.

	ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication (3 cr.) **ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin. (3 cr.)** **ETA 6986 Étude de problèmes de gestion (3 cr.)** **ETA 6992 L'aide au développement professionnel (3 cr.)** **ETA 6996 Comportement org. en milieu d'édue. (3 cr.)** »	ETA 6966 Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr. ETA 6966A Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr. ETA 6966B Analyse d'expériences administratives 2, 3 cr. ETA 6969 Gestion de projets de formation, 3 cr. ETA 6972 Gestion des conflits en éducation, 3 cr. ETA 6977 Gestion informatisée en éducation, 3 cr. ETA 6978 Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr. ETA 6978A Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr. ETA 6978B Gestion de l'environnement éducatif, 3 cr. **ETA 6979 Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr.** **ETA 6979A Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr.** **ETA 6979B Pol. d'encadrement, services adaptés, 3 cr.** ETA 6980 Gestion des activités éducatives 2, 3 cr. ETA 6980A Gestion des activités éducatives 2, 3 cr. ETA 6980B Gestion des activités éducatives 2, 3 cr. **ETA 6981A Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** **ETA 6981B Savoirs institutionnels 1, 3 cr.** ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication, 3 cr. **ETA 6983A Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** **ETA 6983B Savoirs institutionnels 2, 3 cr.** ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin., 3 cr. ETA 6986 Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6986A Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6986B Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éducation, 3 cr. **ETA 6997 Sem. thématique en administration 1, 3 cr.** **ETA 6997A Sem. thématique en administration 1, 3 cr.** **ETA 6997B Sem. thématique en administration 1, 3 cr.** **ETA 6998 Sem. thématique en administration 2, 3 cr.** **ETA 6998A Sem. thématique en administration 2, 3 cr.** **ETA 6998B Sem. thématique en administration 2, 3 cr** »	ETA 6980 Gestion des activités éducatives, 3 cr. ETA 6981 Savoirs institutionnels 1, 3 cr. ETA 6982 Gestion des inf. et de la communication, 3 cr. ETA 6983 Savoirs institutionnels 2, 3 cr. ETA 6984 Gestion des ressources mat. et fin., 3 cr. ETA 6986 Étude de problèmes de gestion, 3 cr. ETA 6992 L'aide au dév. prof. en adm. de l'éduc., 3 cr. ETA 6996 Comportement org. en milieu d'éducation, 3 cr. ETA 6997 Sem. thématique en administration 1, 3 cr. ETA 6998 Sem. thématique en administration 2, 3 cr »
Activités au choix	« Bloc 04 Choix minimum 0 cr., maximum 3 cr. »	« Bloc C – Choix (min 0 cr.,max. 3 cr.) »	----------

Source : *Annuaires FESP*, 2001-2002, 2005-2006 et 2008-2009

Tableau XXXVI. Structures et activités des nouveaux microprogrammes de FPU destinés aux DES, UdeM, 2007-2008 et 2008-2009

	Microprogramme d' insertion (2007-2008)	**Microprogramme d'approfondissement (2007-2008)**	**Microprogramme d'approfondissement (2008-2009)**
Structure	*Le programme comporte 15 crédits de 2e cycle répartis de la manière suivante : 9 crédits obligatoires, de 3 à 6 crédits à option et de 0 à 3 crédits au choix.*	*Le programme comporte 15 crédits de 2e cycle répartis de la manière suivante : 6 crédits obligatoires, de 6 à 9 crédits à option et de 0 à 3 crédits au choix.*	*Le programme comporte 15 crédits de 2e cycle répartis de la manière suivante : 6 crédits obligatoires, de 6 à 9 crédits à option et de 0 à 3 crédits au choix.*
Activités obligatoires	*Bloc A – Obligatoire (9 cr.)* *ETA 6981 Savoirs institutionnels 1, 3 cr.* *ETA 6998 Sém. thématique en administration 2, 3 cr.* *ETA 6999 Séminaire de projet professionnel, 3 cr.*	*Bloc A – Obligatoire (6 cr.)* *ETA 6907 Séminaire d'essai professionnel, 6 cr.*	*Bloc A – Obligatoire (6 cr.)* *ETA 6908 Séminaire de travail dirigé, 6 cr.*
Activités à options	*Bloc B – Option (min. 3 cr.; max. 6 cr.)* *À choisir dans la banque de cours de 2e cycle du Département d'administration et fondements de l'éducation.*	*Bloc B – Option (min. 6 cr.; max. 9 cr.)* *À choisir dans la banque de cours de 2e cycle du Département d'administration et fondements de l'éducation.*	Bloc B – Option (min. 6 cr.; max. 9 cr.) À choisir dans la banque de cours de 2e cycle du Département d'administration et fondements de l'éducation
Activités au choix	*Bloc C – Choix (min. 0 cr.; max. 3 cr.)* *À choisir dans la banque de cours de 2e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation.*	Bloc C – Choix (min. 0 cr.; max. 3 cr.) À choisir dans la banque de cours de 2e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation.	Bloc C – Choix (min. 0 cr.; max. 3 cr.) À choisir dans la banque de cours de 2e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation.

Source : *Annuaires FESP*, 2007-2009 et 2008-2009

ANNEXE 3

TABLEAUX RELATIFS À L'ÉVOLUTION DES OUTILS, UdeS

Rapport-Gratuit.com

Annexe 3A

Évolution des objectifs de formation

Tableau XXXVII. Objectifs de la *Maîtrise en administration scolaire*, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994

Maîtrise en administration scolaire (1988-1989)	Maîtrise en administration scolaire (1993-1994)
« Permettre à l'étudiant : - d'acquérir une formation en administration, appliquée au milieu scolaire et offrant une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux éducatifs; - d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques; - de développer ses habiletés conceptuelles et techniques; - d'acquérir des valeurs, des attitudes et des comportements adaptés à une philosophie de la gestion soucieuse de l'atteinte des objectifs organisationnels et des besoins du personnel et de la clientèle du milieu scolaire; - de devenir apte à animer, stimuler, diriger et coordonner l'ensemble des ressources éducatives d'un établissement ou d'une organisation scolaire. »	« Permettre à l'étudiant : - d'acquérir une formation en administration, appliquée au milieu scolaire et offrant une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux éducatifs ; - d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques ; - de développer ses habiletés conceptuelles et techniques; - d'acquérir des valeurs, des attitudes et des comportements adapté à une philosophie de la gestion soucieuse de l'atteinte des objectifs organisationnels et des besoins du personnel et de la clientèle du milieu scolaire ; - de devenir apte à animer, stimuler, diriger et coordonner l'ensemble des ressources éducatives d'un établissement ou d'une organisation scolaire »

Source : *Annuaire 1988-1989* et *1993-1994*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Tableau XXXVIII. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-2001

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2000-2001)	**Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire (2000-2001)**	**Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire (2000-2001)**
Objectifs communs	**« Permettre à l'étudiante, l'étudiant :** **- d'améliorer ses habiletés de réflexion, d'analyse, de synthèse et de conceptualisation;** **- de développer ses capacités relationnelles, de communication et de travail en équipe;** **- de développer des habiletés qui lui permettent d'exercer son leadership dans l'organisation;** **- d'analyser les tendances qui marquent l'évolution de la société et d'en dégager l'influence sur l'avenir de son organisation. »**	Le programme ne dispose pas d'objectifs propres	« Permettre à l'étudiante ou à l'étudiant : - de mieux intégrer son nouveau rôle de direction ou de s'y préparer - de se familiariser avec les exigences et les forces politiques, économiques et sociales qui influencent les pratiques de gestion en éducation; - de s'initier aux grandes fonctions de la gestion en éducation; - de comprendre les phénomènes humains reliés à la gestion de l'éducation et de se rendre apte à intervenir d'une façon compétente; - d'étudier la nature et les implications de la gestion des activités éducatives; - de se préparer à mieux gérer la dynamique du changement dans une vision de développement organisationnel - d'observer et d'analyser les pratiques de gestion d'autres organisations scolaires; - de se connaître comme gestionnaire»
Objectifs spécifiques	« - d'acquérir une formation en administration, **appliquée au milieu de l'éducation** et offrant une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux de l'éducation; - d'acquérir des valeurs, des attitudes et des comportements adaptés à une philosophie de la gestion soucieuse de l'atteinte des objectifs **de l'organisation ou de l'établissement éducatif**, des besoins des personnels et des attentes de la clientèle; - de devenir apte à animer, stimuler, diriger et coordonner l'ensemble des ressources éducatives d'une organisation ou d'un établissement éducatif; **- de développer ses capacités de direction des ressources humaines et de gestion des ressources financières et matérielles;** **- de développer ses capacités de gestion des activités éducatives, de supervision et de leadership pédagogique;** **- d'accroître ses connaissances et ses habiletés en gestion des dossiers scolaires et du projet de l'école, en évaluation des apprentissages, en animation pédagogique et en encadrement des élèves:** **- d'apprendre à mieux situer l'organisation ou l'établissement éducatif dans son environnement politique, administratif et juridique.** »		Le programme ne dispose pas d'objectifs spécifiques

Source : *Annuaire 2000-2001*

Tableau XXXIX. Objectifs des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-2009

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2008-2009)	**Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire (2008-2009)**	**Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire (2008-2009)**
Objectifs communs	« Permettre à l'étudiante, l'étudiant : - d'améliorer ses habiletés de réflexion, d'analyse, de synthèse et de conceptualisation; - de développer ses capacités relationnelles, de communication et de travail en équipe; - de développer des habiletés qui lui permettent d'exercer son leadership dans l'organisation; - d'analyser les tendances qui marquent l'évolution de la société et d'en dégager l'influence sur l'avenir de son organisation. »	Le programme ne dispose pas d'objectifs propres	« Permettre à l'étudiante ou à l'étudiant : - de mieux intégrer son nouveau rôle de direction ou de s'y préparer - de se familiariser avec les exigences et les forces politiques, économiques et sociales qui influencent les pratiques de gestion en éducation; - de s'initier aux grandes fonctions de la gestion en éducation; - de comprendre les phénomènes humains reliés à la gestion de l'éducation et de se rendre apte à intervenir d'une façon compétente; - d'étudier la nature et les implications de la gestion des activités éducatives; - de se préparer à mieux gérer la dynamique du changement dans une vision de développement organisationnel - d'observer et d'analyser les pratiques de gestion d'autres organisations scolaires; - de se connaître comme gestionnaire»
Objectifs spécifiques	« - d'acquérir une formation en administration, appliquée au milieu de l'éducation et offrant une vision opérationnelle, dynamique et systémique des milieux de l'éducation; - d'acquérir des valeurs, des attitudes et des comportements adaptés à une philosophie de la gestion soucieuse de l'atteinte des objectifs de l'organisation ou de l'établissement éducatif, des besoins des personnels et des attentes de la clientèle; - de devenir apte à animer, stimuler, diriger et coordonner l'ensemble des ressources éducatives d'une organisation ou d'un établissement éducatif; - de développer ses capacités de direction des ressources humaines et de gestion des ressources financières et matérielles; - de développer ses capacités de gestion des activités éducatives, de supervision et de leadership pédagogique; - d'accroître ses connaissances et ses habiletés en gestion des dossiers scolaires et du projet de l'école, en évaluation des apprentissages, en animation pédagogique et en encadrement des élèves: - d'apprendre à mieux situer l'organisation ou l'établissement éducatif dans son environnement politique, administratif et juridique. »		Pas d'objectifs spécifiques

Source : *Annuaire 2008-2009*

Tableau XL. Référentiel de compétences pour la FPU destinée aux DES, UdeS, 2004

Être compétente ou compétent à : :	**En ayant les capacités de :**
1. Exercer un leadership stratégique sur la base d'une vision partagée.	1.1. Maintenir un équilibre intellectuel, émotionnel et physique. 1.2. Saisir c'est-à-dire analyser, interpréter, anticiper la réalité organisationnelle et environnementale dans toute sa complexité. 1.3. Favoriser le partage du leadership. 1.4. Améliorer sa pratique de façon continue. 1.5. Établir des relations de collaboration. 1.6. Choisir ses stratégies d'action en fonction de la dynamique organisationnelle et politique. 1.7. Conduire et accompagner des processus d'appropriation et de réalisation du changement. 1.8. Faire preuve d'intégrité et de sens éthique.
2. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative.	2.1. Mettre en œuvre des processus de gestion efficaces et participatifs de l'organisation scolaire et des services offerts en fonction des besoins du milieu. 2.2. Mettre en place des procédures de gestion de personnel qui soient efficaces et efficientes et qui favorisent le partage des responsabilités. 2.3. Intervenir pour régulariser des situations qui nuisent à l'atteinte de la mission. 2.4. Mettre en œuvre des stratégies d'évaluation participative et de reddition de comptes visant l'amélioration continue. 2.5. Mettre en œuvre des procédures de gestion des ressources matérielles et financières qui soient efficaces et efficientes et qui favorisent le partage des responsabilités.
3. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous.	3.1. Assurer l'émergence, la réalisation et l'évaluation du projet éducatif. 3.2. Mettre en place des stratégies pour favoriser l'apprentissage continu, le partage des savoirs, la réflexion individuelle et collective et le développement des pratiques éducatives. 3.3. Développer en partenariat un système d'encadrement pédagogique et disciplinaire qui favorise la responsabilisation de tous. 3.4. Favoriser la diversification des parcours, la différenciation pédagogique et la diversité et la qualité des approches et des méthodes pédagogiques. 3.5. Assurer le développement d'un système d'évaluation des apprentissages juste et équitable. 3.6. Établir des liens de collaboration avec les différents réseaux de la communauté en vue de la réussite des élèves. 3.7. Assurer la mise en place d'une vie étudiante qui est un complément éducatif à l'enseignement.
4. Mobiliser les personnes pour réaliser la mission de l'établissement.	4.1. Mettre en place des conditions organisationnelles permettant de rejoindre la motivation des personnes et de favoriser leur engagement dans la réalisation de la mission. 4.2. Mettre en place des stratégies qui favorisent des relations professionnelles de collaboration, notamment le dialogue, la saine confrontation, la résolution de conflits. 4.3. Favoriser le développement du pouvoir individuel et collectif. 4.4. Favoriser la coopération dans la communication. 4.5. Mettre en place des moyens efficaces de communication. 4.6. Créer un environnement organisationnel facilitant l'émergence de projets individuels et collectifs.

Source : *Rapport d'évaluation de la MGE*, 2005, *Annexe B*

Annexe 3B

Évolution des conditions d’admission

Tableau XLI. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994

Maîtrise en administration scolaire (1988-1989)	**Maîtrise en administration scolaire (1993-1994)**	**Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire (1993-1994)**
« **ADMISSION** **Condition générale** Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. Règlement des études) **Condition particulière** Être administrateur ou aspirer à le devenir.»	« **ADMISSION** **Condition générale** Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. Règlement des études) **Condition particulière** **Être administrateur scolaire** »	« Le diplôme d'administration scolaire exige les mêmes conditions d'admission que le programme de maîtrise en administration scolaire et il offre le même régime des études »

Source : *Annuaire 1988-1989* et *1993-1994*

Tableau XLII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-2001

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2000-2001)	**Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire (2000-2001)**	**Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire (2000-2001)**
Conditions générales	« Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. Règlement des études) »	« Le diplôme de 2e cycle d'administration scolaire exige les mêmes conditions d'admission **que celles du cheminement en gestion de l'éducation du programme de maîtrise en gestion de l'éducation** »	« Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. Règlement des études)
Conditions particulières	« Pour le cheminement en gestion de l'éducation : - occuper une fonction de direction ou de direction adjointe d'une commission scolaire ou d'un établissement d'éducation **ou être une candidate ou un candidat sélectionné pour occuper une telle fonction**: **- avoir obtenu le diplôme d'administration scolaire ou l'équivalent avec une moyenne cumulative d'au moins 2,7** »		« Occuper une fonction de direction ou de direction adjointe d'une commission scolaire ou d'un établissement d'éducation ou être une candidate ou un candidat sélectionné pour occuper une telle fonction »

Source : *Annuaire 2000-2001*

Tableau XLIII. Conditions d'admission des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-2009

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2008-2009)	**Diplôme de 2e cycle d'administration scolaire (2008-2009)**	**Microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire (2008-2009)**
Conditions générales	« Condition générale d'admission aux programmes de 2e cycle de l'Université (cf. Règlement des études) »	« Le diplôme de 2e cycle d'administration scolaire exige les mêmes conditions d'admission que celles du cheminement en gestion de l'éducation du programme de maîtrise en gestion de l'éducation »	« Condition générale d'admission aux programmes de 2* cycle de l'Université (cf. Règlement des études)
Conditions particulières	« Pour le cheminement en gestion de l'éducation : - occuper une fonction de direction ou de direction adjointe d'une commission scolaire ou d'un établissement d'éducation ou être une candidate ou un candidat sélectionné pour occuper une telle fonction: - avoir obtenu le diplôme d'administration scolaire ou l'équivalent avec une moyenne cumulative d'au moins 2,7 »		« Occuper une fonction de direction ou de direction adjointe d'une commission scolaire ou d'un établissement d'éducation ou être une candidate ou un candidat sélectionné pour occuper une telle fonction »

Source : *Annuaire 2008-2009*

Annexe 3C

Évolution de la structure et des activités des programmes

Rapport-Gratuit.com

Tableau XLIV. Structure et activités de la *Maîtrise en administration scolaire*, UdeS, 1988-1989 et 1993-1994

	Maîtrise en administration scolaire (1988-1989)	**Maîtrise en administration scolaire (1993-1994)**
Structure	Programme de 45 crédits comportant 36 crédits d'activités obligatoires, 3 à 9 crédits d'activité à options et 0 à 6 crédits d'activités au choix	Programme de 45 crédits comportant 30 crédits d'activités obligatoires, 9 à 15 crédits d'activités à options et 0 à 6 crédits d'activités au choix
Activités obligatoires	« Activités pédagogiques obligatoires (36 crédits) • ADS 802 Développement des organisations scolaires 3 • ADS 807 Gestion des activités éducatives 3 • ADS 808 Organisations scolaires et leur environnement 3 • ADS 821 Introduction à l'administration scolaire 3 • ADS 823 Aspects humains de l'administration scolaire I 3 • ADS 824 Aspects humains de l'administration scolaire II 3 • ADS 825 Gestion des ressources matérielles et financières 3 • ADS 826 Gestion de l'informatique en milieu scolaire 3 • GPE 800 Gestion des ressources humaines 3 • PED 803 Méthodes de recherche 3 • ROP 800 Essai »	« Activités pédagogiques obligatoires (30 crédits) • **ADS 802 Le développement organisationnel (3 cr.)** • ADS 808 Organisations scolaires et environnement (3 cr.) • ADS 821 Introduction è l'administration scolaire 3 • **ADS 823 Aspects humains I (3 cr.)** • ADS 825 Gestion du matériel et des finances 3 • **ADS 827 Gestion des activités éducatives I 3** • GPE 800 Gestion des ressources humaines 3 • PED 803 Méthodes de recherche 3 • ROP 800 Essai 6 »
Activités à options	« Activités pédagogiques à option (3 à 9 crédits) Choisies parmi les activités suivantes : • ADS 812 Séminaire sur la gestion des activités éducatives 3 • ADS 813 Séminaire sur la gestion des ressources matérielles 3 • ADS 814 Séminaire sur la gestion des ressources financières 3 • ADS 815 Séminaire sur le développement des organisations 3 • ADS 818 Projet intégré I 3 • ADS 819 Projet intégré II 3 • ADS 820 Projet intégré III 3 • GPE 801 Séminaire sur la gestion des ressources humaines »	« Activités pédagogiques à option (9 à 15 crédits) Choisies parmi les activités suivantes : • ADS 812 Séminaire sur les activités éducatives 3 • ADS 813 Séminaire sur les ressources matérielles 3 • ADS 814 Séminaire sur les ressources financières 3 • ADS 815 Séminaire en développement organisationnel 3 • ADS 818 Projet intégré I 3 • ADS 819 Projet intégré II 3 • ADS 820 Projet intégré lll 3 • **ADS 824 Aspects humains II (3 cr.)** • **ADS 826 Gestion de l'informatique en milieu scolaire 3 ADS 828 Gestion des activités éducatives II 3** • GPE 801 Séminaire sur la gestion des ressources humaines 3 »
Activités au choix	« Activités pédagogiques au choix (0 à 6 crédits) »	« Activités pédagogiques au choix (0 à 6 crédits) »
Modules	« MODULE : Introduction à la direction d'une école (15 crédits) Activités pédagogiques obligatoires ADS 802 Développement des organisations scolaires 3 ADS 807 Gestion des activités éducatives 3 ADS 808 Les organisations scolaires et leur environnement 3 AD S 821 Introduction à l'administration scolaire 3 AD S 823 Aspects humains de l'administration scolaire I 3 »	« MODULE : Introduction à la direction d'une école (15 crédits) Activités pédagogiques obligatoires (15 crédits) ADS 802 Le développement organisationnel 3 ADS 808 Organisations scolaires et environnement 3 ADS 821 Introduction à l'administration scolaire 3 ADS 823 **Aspects humains I 3** **ADS 827 Gestion des activités éducatives I 3** **MODULE : Perfectionnement à la direction d'une école (15 crédits)** **Activités pédagogiques obligatoires (6 crédits)** **ADS 825 Gestion du matériel et des finances 3** **GPE 800 Gestion des ressources humaines 3** **Activités pédagogiques à option (9 crédits)** **Choisies parmi les activités pédagogiques à option du programme** **MODULE : Approfondissement (15 crédits)** **Activités pédagogiques obligatoires (9 crédits)** **PED 803 Méthodes de recherche 3** **ROP 800 Essai 6** **Activités pédagogiques à option (0 à 6 crédits)** **Choisies parmi les activités pédagogiques à option du programme** **Activités pédagogiques au choix (0 à 6 crédits)** »

Source : *Annuaires 1988-1989* et *1993-1994*

Tableau XLV. Structure et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2000-2001

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2000-2001)	**Diplôme d'administration scolaire (2000-2001)**	**Microprogramme de 2e cycle (2000-2001)**
Structure	Programmes de 45 crédits comportant 21 crédits d'activités obligatoires, 18 à 24 crédits d'activités à option et 0 à 6 crédits d'activités au choix	« **Ce diplôme, totalisant 30 crédits, se compose des 15 crédits du microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire et des activités ADS 824 et ADS 828 et de 9 crédits choisis parmi les activités pédagogiques à option du sigle ADS ou GPE de la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation** »	Programme de 15 crédits, comportant 15 crédits d'activités obligatoires.
Activités obligatoires	**« Activités pédagogiques obligatoires (21 crédits)** ADS 802 Le développement organisationnel ADS 808 Organisations scolaires et environnement ADS 821 Introduction à l'administration scolaire ADS 823 Aspects humains I **ADS 824 Aspects humains II** ADS 827 Gestion des activités éducatives I **ADS 828 Gestion des activités éducatives II »**		« Activités pédagogiques obligatoires (15 crédits) ADS 802 Le développement organisationnel ADS 808 Organisations scolaires et environnement ADS 821 Introduction à l'administration scolaire ADS 823 Aspects humains I ADS 827 Gestion des activités éducatives I »
Activités à options	**« Activités pédagogiques à option (18 à 24 crédits)** **Six crédits choisis parmi les activités suivantes :** **GEF 800 Essai 6** **GEF 801 Projet de formation 3** **GEF 802 Rapport d'intégration 3** Douze à dix-huit crédits choisis parmi les activités suivantes : ADS 812 Séminaire sur les activités éducatives ADS 813 Séminaire sur les ressources matérielles ADS 814 Séminaire sur les ressources financières ADS 815 Séminaire en développement organisationnel ADS 818 Projet intégré I ADS 819 Projet intégré II ADS 820 Projet intégré lll **ADS 825 Gestion du matériel et des finances** ADS 826 Gestion de l'informatique en milieu scolaire **ADS 830 Atelier de gestion I** **ADS 831 Atelier de gestion II** **ADS 832 Atelier de gestion lll** **GPE 800 Gestion des ressources humaines** GPE 801 Séminaire sur la gestion des ressources humaines **PED 803 Méthodes de recherche »**		
Activités au choix	« Activités pédagogiques au choix (0 à 6 crédits) »		

Source : *Annuaire 2000-2001*

Tableau XLVI. Structure et activités des programmes de FPU destinés aux DES, UdeS, 2008-2009

	Maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation (2008-2009)	**Diplôme d'administration scolaire (2008-2009)**	**Microprogramme de 2e cycle (2008-2009)**
Structure	Programmes de 45 crédits comportant 21 crédits d'activités obligatoires, 18 à 24 crédits d'activités à option et 0 à 6 crédits d'activités au choix	« Ce diplôme, totalisant 30 crédits, se compose des 15 crédits du microprogramme de 2e cycle d'administration scolaire et des activités ADS 824 et ADS 828 et de 9 crédits choisis parmi les activités pédagogiques à option du sigle ADS ou GPE d e la maîtrise en gestion de l'éducation et de la formation »	Programme de 15 crédits, comportant 15 crédits d'activités obligatoires.
Activités obligatoires	« Activités pédagogiques obligatoires (21 crédits) ADS 802 Le développement organisationnel ADS 808 Organisations scolaires et environnement ADS 821 Introduction à l'administration scolaire ADS 823 Aspects humains I ADS 824 Aspects humains II ADS 827 Gestion des activités éducatives I ADS 828 Gestion des activités éducatives II »		« Activités pédagogiques obligatoires (15 crédits) ADS 802 Le développement organisationnel ADS 80 8 Organisations scolaires et environnement ADS 821 Introduction à l'administration scolaire ADS 823 Aspects humains I ADS 827 Gestion des activités éducatives I »
Activités à options	« Activités pédagogiques à option (18 à 24 crédits) Six crédits choisis parmi les activités suivantes : GEF 600 Essai 6 GEF 801 Projet de formation 3 GEF 802 Rapport d'intégration 3 Douze à dix-huit crédits choisis parmi les activités suivantes : ADS 812 Séminaire sur les activités éducatives ADS 813 Séminaire sur les ressources matérielles ADS 814 Séminaire sur les ressources financières ADS 815 Séminaire en développement organisationnel ADS 818 Projet intégré I ADS 819 Projet intégré II ADS 820 Projet intégré lll ADS 825 Gestion du matériel et des finances ADS 826 Gestion de l'informatique en milieu scolaire ADS 830 Atelier de gestion I ADS 831 Atelier de gestion II ADS 832 Atelier de gestion lll GPE 800 Gestion des ressources humaines GPE 801 Séminaire sur la gestion des ressources humaines PED 803 Méthodes de recherche »		
Activités au choix	« Activités pédagogiques au choix (0 à 6 crédits) »		

Source : *Annuaire 2008-2009*