

La revue des

Échanges

Volume 25 - N° 2
Numéro 97, 2008

L'ACCOMPAGNEMENT
PROFESSIONNEL
UNE NÉCESSITÉ ICI
ET AILLEURS



ASSOCIATION FRANCOPHONE
INTERNATIONALE DES DIRECTEURS
D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES



Les sections AFIDES européennes vous invitent au

4^e COLLOQUE EUROPÉEN

13-14 mars 2009

Neufchatel (Suisse)

THÈME :

« DEVENIR CHEF D'ÉTABLISSEMENT : RÉUSSIR UNE TRANSITION,
DES STRATÉGIES À DÉCOUVRIR. »

La responsabilité d'une transition de qualité appartient autant au successeur qu'au succédé. La transition doit non seulement permettre de se préparer en mettant en place des outils performants, mais aussi en adoptant des méthodes de transmission comme le mentorat et l'intervision après l'entrée en fonction et cela de la même façon que la formation des directeurs doit aussi constituer une pierre angulaire dans la construction des savoirs professionnels d'un chef d'établissement.



Merci à l'**Organisation internationale de la Francophonie**
pour son soutien



La revue des Échanges de l'AFIDES

Revue publiée 4 fois l'an par l'Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires

500, boul. Crémazie Est

Montréal, Québec, Canada H2P 1E7

Courrier électronique : afides@afides.org

Sur l'inforoute : http://afides.org

Téléphone : 1.514.383.7335

Télécopieur : 1.514.384.7321

Éditeur : Denise Bergeron
Secrétaire générale
de l'AFIDES

Impression : Imprimerie Dumaine

Cotisation Canada : 45 \$ CDN

annuelle : Belgique : 38 Euros

France : 47 Euros

Suisse : 80 FS

Membres du Conseil d'administration

AFRIQUE
Côte D'ivoire
Lazare Kouassi, conseiller

Guinée

Baba Gallé Soumah,
conseiller

République Centrafricaine

David Tandjio, conseiller

Togo

Sama Badamasi Gnaro,
conseiller

Tunisie

Ali Khalladi, Président pour
l'Afrique

EUROPE

Communauté française

Wallonie-Bruxelles

Anne-Françoise Deleixhe,
Présidente pour l'Europe

France

Maurice Naigeon, conseiller

Luxembourg

Jo Troian, conseiller

Suisse

Laurent Feuz, conseiller

AMÉRIQUE

Ontario et ouest canadien

Luc Carrier, Président pour
l'Amérique

Québec

Viviane Guignerat,
conseillère aux finances

Dépôt légal

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISSN 0822-8329

Les articles paraissant dans *La revue des Échanges* expriment l'opinion de leur auteur et non pas nécessairement celle de l'AFIDES.

La reproduction des textes et des photos est permise à la condition d'en citer la provenance et de faire parvenir à *La revue des Échanges* copie de la publication.

Sommaire

L'accompagnement professionnel, une nécessité ici et ailleurs

Présentation : Un regard sur l'accompagnement en francophonie _____ 2
Denise Bergeron, Secrétaire générale, AFIDES

Conférence d'ouverture : Les modes d'accompagnement, un regard sur la réalité des professionnels d'aujourd'hui _____ 3
Denise Bergeron, Secrétaire générale, AFIDES

Colloque ADIDES-Québec les 23 et 24 octobre 2008 _____ 7
' L'accompagnement professionnel, une nécessité ici et ailleurs '
Viviane Guignerat, Présidente AFIDES Québec

L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire _____ 8
Suzanne Guillemette, doctorante, Université de Sherbrooke
Louise Simon, professeure agrégée, Université de Sherbrooke

Résultat d'une étude sur l'accompagnement professionnel dans 6 pays d'Afrique _____ 16
Viviane Guignerat, présidente d'AFIDES-Québec avec la collaboration des présidents d'Afrique : MM. Sama Gnaro (Togo), Lazarre Kouassi (Côte d'Ivoire), Baba Galle Soumah (Guinée), David Tandjio (République Centre Afrique), et un commentaire du Cameroun

Le système éducatif tunisien _____ 22
Ali Khalladi, Président AFIDES -Tunisie

Le groupe de codéveloppement comme mode d'accompagnement des directions d'établissement scolaire _____ 25
Richard Baudreault, professeur à l'université de Montréal

L'AFIDES rayonne sur la scène internationale _____ 28
Micheline Boisseau, Coordinatrice de projets au siège international de l'AFIDES depuis 2001

RUBRIQUE DES SECTIONS NATIONALES _____ 30

AFIDES QUÉBEC

PREMIÈRE MISSION D'AFIDES-QUÉBEC AU BURKINA-FASO

Viviane Guignerat, présidente d'AFIDES-Québec

Présentation : Un regard sur l'accompagnement en francophonie

En octobre dernier, AFIDES Québec a choisi de faire son colloque annuel sous le thème de « L'accompagnement professionnel » parce que ce sujet est au cœur même des préoccupations des gestionnaires scolaires québécois.

Dans le cadre des 25 ans du grand réseau AFIDES, la section nationale québécoise a donné un couleur internationale à son colloque en ayant procédé auparavant à une enquête sur le sujet auprès de sections nationales africaines. Les représentants de ces sections étaient présents pour venir transmettre les résultats de leurs travaux dont vous retrouverez une synthèse dans la revue.

L'accompagnement professionnel est un concept nouveau pour certains et beaucoup moins pour d'autres. En Amérique du nord, on retrouve au cœur des organisations du travail, des programmes bien implantés ou des mécanismes mis en place depuis quelques années. Vous retrouverez dans la revue quelques modèles intéressants.

Les différents ateliers auxquels les participants ont assisté, ont permis de clarifier le concept, mais aussi de présenter la diversité des modes d'accompagnement et leur complémentarité. Les contextes choisis varient selon les pays du Nord et du Sud, mais il a été intéressant pour chacun de prendre connaissance de différents modèles et de leur niveau d'application dans les différents milieux.

Denise Bergeron
Secrétaire générale, AFIDES



Les personnes ressources, les conférenciers provenaient des commissions scolaires québécoises ou d'universités reconnues ou venaient de firmes de consultants ayant une expertise en ressources humaines ou en éducation. La plupart de ces intervenants ont une expertise notoire dans le réseau des gestionnaires scolaires québécois et font partie des experts que compte l'AFIDES.

Les sujets abordés et les discussions ont certainement permis de mieux situer les modes d'accompagnement dans le cadre du développement de la relève, du développement des compétences personnelles et professionnelles et ont apporté des points de vue variés qui ont répondu certainement aux besoins exprimés par les participants.

Dans les pages suivantes, vous retrouverez les comptes rendus des ateliers du colloque. Nous espérons que la lecture de ces textes vous apportera des nouvelles connaissances, des points de vue nouveaux sur un univers en totale émergence dans nos organisations. ■



Conférence d'ouverture « Les modes d'accompagnement, un regard sur la réalité des professionnels de la gestion »

D'entrée de jeu, je remercie le comité organisateur d'AFIDES Québec de son aimable invitation à l'occasion de son colloque annuel

Dans un premier temps, dans le grand univers des modes d'accompagnement, je situerai l'accompagnement au regard des différents modes sans faire un historique de son évolution depuis une décennie; je donnerai les définitions de divers modes d'accompagnement selon les auteurs les plus reconnus et j'apporterai le point de vue de certains auteurs sur certains aspects comparatifs des modes d'accompagnement. En dernier lieu je situerai le rôle d'acteurs clés dans les relations interpersonnelles lors d'un accompagnement en jetant un regard sur l'aspect du leadership partagé.

Dans notre milieu de travail, nous entendons tous parler de mode d'accompagnement, que ce soit de coaching ou de mentorat. Comment ce mécanisme est-il apparu dans l'univers du travail? Est-ce le symptôme de la postmodernité? Sommes-nous comme êtres humains, amenés à gérer de multiples ruptures et transitions qui nécessitent d'être accompagnés? Assistons-nous à la venue de nouveaux métiers? Est-ce que les besoins reliés à l'accompagnement sont plus évidents? Avons-nous plus besoin d'aide, de conseil, de soutien?

Ce que nous pouvons d'emblée constater, c'est que le monde du travail a changé et change constamment. Dans les pays du Nord industrialisés, nous subissons tous l'évolution d'une démographie importante qui amène nécessairement la présence de gens de tranches d'âge fort différentes. Ceux que nous avons nommés la génération X et Y, rejoignent les diverses sphères du travail en véhiculant avec eux des valeurs générationnelles fort différentes de

Peu d'auteurs ont étudié les modes d'accompagnement dans leur aspect comparatif, mais ceux qui l'ont fait ont permis de mieux cerner ce paradigme.

celles des baby boomers qui les précédaient. D'autre part, le départ massif à la retraite de ces derniers soulève des problèmes de relève et surtout de perte d'acquis importants pour toute l'organisation.

Parfois s'ajoute à ces éléments, des changements organisationnels qui modifient le contexte de travail.

Devant de tels constats, on se demande comment remédier à une telle situation?

Nous pensons que la formation vient répondre aux besoins en comblant certains lacunes des ressources humaines en place, mais les nouveaux contextes des directions d'établissement scolaire sont tellement changeants et nécessitent tellement un grand niveau de compétences dès l'entrée en fonction que seule la formation ne peut combler toutes les lacunes dans les contextes de travail de plus en plus complexes et multifactoriels. C'est pourquoi, l'accompagnement peut apporter des réponses. Mais avant d'aller plus loin dans notre réflexion, il faut se demander quel accompagnement ou quel mode d'accompagnement pourra répondre aux besoins exprimés.

Peu d'auteurs ont étudié les modes d'accompagnement dans leur aspect comparatif, mais ceux qui l'ont fait ont permis de mieux cerner ce paradigme.

Maela Paul, un auteur français a défini le mode d'accompagnement en se référant au champ sémantique du mot « accompagner ».

Dans le mot accompagner, on peut y voir trois registres de praxies qui renvoient à des rôles spécifiques et transversaux :

- Avec **escorter**, tout le registre de l'aide, de l'assistance, du secours, de la protection



Denise Bergeron
Secrétaire générale, AFIDES



- Avec **guider**, tout le registre du conseil, de la guidance et de l'orientation
- Avec **conduire**, tout le registre de l'éducation, de la formation et de l'initiation.

Ainsi par mode d'accompagnement, on entend « Stratégie visant à conduire, guider ou escorter quelqu'un en concomitance à son cheminement de carrière afin de favoriser son développement » (Paul)

Mais quels sont les différents modes d'accompagnement qui pourront stratégiquement être choisis par une organisation en concordance avec les besoins des personnes désirant être accompagnées?

En jetant un regard antérieur, dans les dernières années on a remarqué l'utilisation de termes différents désignant des interventions presque similaires dans les modes d'accompagnement et pourtant chacun détenait la vérité sur la façon d'intervenir.

Maela Paul a fait ressortir cet aspect par un diagramme intitulé « La nébuleuse des modes d'accompagnement » où elle distingue à la fois les ressemblances et les différences de chacun.

Regardons ensemble, à la lumière de ce schéma les différences importantes des modes d'accompagnement et comment on peut aujourd'hui les

définir avec une plus grande précision.

Le **counselling et l'idée de conseil** peut se définir comme un processus d'aide dans l'orientation. Issu du terme « consilium », il contient l'idée de résolution, de plan, de mesure, de dessein, de projet en ajoutant des valeurs de réflexion, de décision, de sagesse et d'habileté.

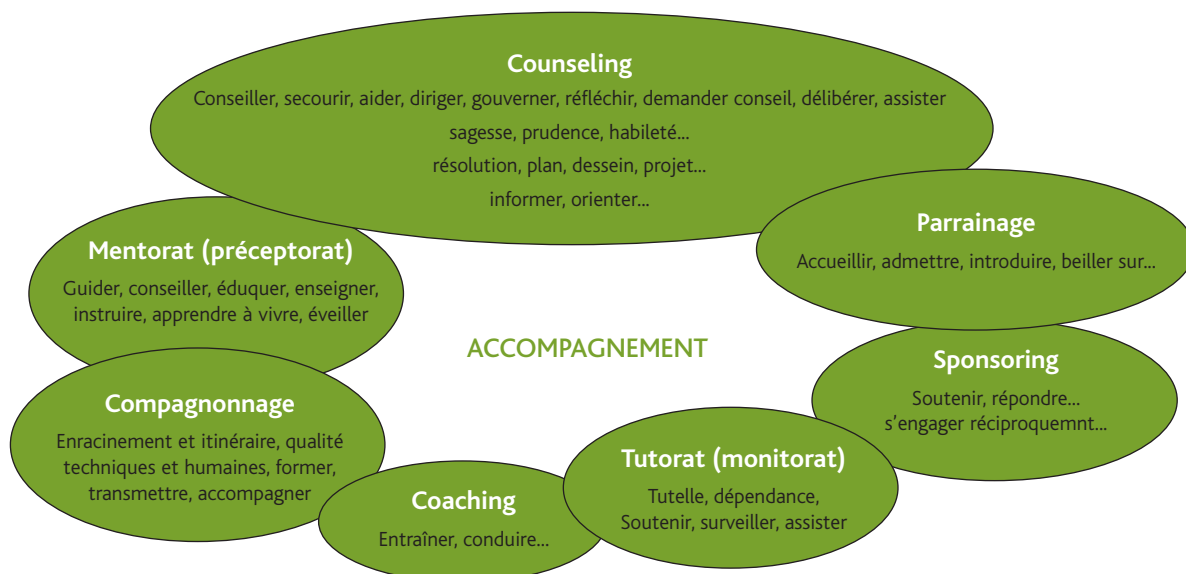
Conseiller quelqu'un veut dire le guider dans sa conduite, lui indiquer quelque chose en couvrant toutes les idées de demander conseil, aider etc..

Le **parrainage** est un mode d'accompagnement qui permet au parrain, souvent un ancien employé d'introduire un nouvel employé dans un cercle particulier ou dans un réseau professionnel. Actuellement la notion de parrainage a migré vers celle du **mentorat**.

Le **coaching et l'idée d'entraînement**, se définit par l'accompagnement d'une personne à partir des besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de son savoir-faire. Il est de l'ordre de l'intervention de la formation auprès d'un individu, une démarche favorisant l'apprentissage dans l'action, une aide qui vise à acquérir de nouvelles compétences (Lescarbeau)

Ou selon un autre auteur comme une forme d'aide qui concerne le développement des compétences afin d'augmenter les performances de l'individu

La nébuleuse des modes d'accompagnement



pour atteindre l'objectif de rendement de l'organisation (Cuerrier).

Le **mentorat ou l'idée d'éducation** se définit par une relation fondée sur le respect mutuel entre un employé d'expérience reconnu et crédible (mentor) et une personne moins expérimentée (mentorée) qui permet à cette dernière d'être soutenue dans le développement de sa carrière et dans ses apprentissages liés à son intégration professionnelle (Cohe, Galbraith; Guay, Lirette; Houde)

Où le mentorat est aussi considéré comme une relation d'apprentissage et/ou de counselling entre une personne d'expérience qui partage son expertise avec une personne moins expérimentée sur le plan professionnel, afin de développer ses compétences et ses habiletés (Étude du Conseil du Trésor du Canada).

Le **compagnonnage ou l'idée de transmission** évoque d'abord le fait de se rassembler entre gens de même métier (développant la transmission de la technique et de la solidarité de métier) et d'une tradition philosophique respectueuse de la vocation et des gestes par lesquels s'expriment l'identité humaine (Paul). Le compagnonnage désigne en fait la finalité d'un accompagnement.

Le **tutorat** est la prise en charge de jeunes en phase d'intégration par le travail par des adultes qui assument un rôle social et professionnel. Le tutorat s'inscrit dans une transition de transmission de culture par les pairs avec une double mission, celle de transmettre le savoir-faire et de socialiser (Paul)

Ces quelques définitions ont pu mieux situer les modes d'accompagnement, en nuancant les façons d'intervenir et d'interagir, mais regardons maintenant dans le tableau suivant les différents aspects comparatifs de trois modes d'accompa-

gnement, reconnus comme les plus utilisés dans les organisations où nous pouvons distinguer les zones d'intervention variées pour chacun.

En comparant les zones de savoir, les enjeux, la portée et les valeurs rattachées à chaque mode d'accompagnement, on précise plus leur intervention dans les milieux de travail et ainsi on permet aux organisations de faire des choix éclairés en fonction des besoins de leur personnel de direction.

Regardons maintenant les principaux acteurs de deux modes d'accompagnement de plus en plus choisis dans les milieux de travail à savoir le coaching et le mentorat.

Quand on prend connaissance de plusieurs études sur le leadership, on constate que des entretiens avec ceux identifiés comme leaders de tous types ont fait ressortir six grands types de rôles exercés par des personnes significatives dans l'actualisation du leadership; il s'agit du mentor, du coach, du modèle, du passeur et du challenger.

Pour les besoins de notre réflexion, examinons de près ce qu'est un coach et un mentor.

Au sein des organisations, le **coach** a pour fonction de développer les compétences et le potentiel des gens de l'organisation (Serieyx). Le coach renvoie au domaine de la conduite, origine du mot hongrois « KOCSI » qui veut dire cocher. Le coach est aussi associé aux développeurs de potentiel (Boltanski et Chiapello).

Le **mentor** est une personne qui dans l'organisation a acquis de l'expérience, de l'expertise qui investit sa sagesse et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne (le mentoré) qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre (Cuerrier).

Le **mentor**, c'est aussi celui qui guide en orientant

Aspect comparatif des modes d'accompagnement

Modes	Coaching	Mentorat	Parrainage Compagnonnage
Zones de savoir	Savoir Savoir-faire	Savoir Savoir-faire Savoir-être	Savoir Savoir-faire Savoir-être
Enjeux	Apprentissages	Apprentissages et croissance	Apprentissages dans l'action
Portée	Développement professionnel	Développement holistique	Connaissance du métier
Valeur	Axé sur la performance	Axé sur l'actualisation et le développement	Axé sur l'appropriation du milieu pratique



la personne dans l'établissement de ses valeurs, de sa vision personnelle, des orientations personnelles, professionnelles ou organisationnelles (Luc). Ces définitions d'acteurs au cœur même des interventions faites lors des modes d'accompagnement, nous spécifient déjà le rôle principal joué par chacun et leurs axes d'influence et d'action. Jetons un regard sur le tableau suivant pour mieux nuancer l'intervention de chacun dans le coaching et le mentorat.



	Le coach	Le mentor
Axe d'influence	Instruire	Orienter
Axe d'action	Instruire par rapport à des tâches ou des actions à accomplir.	Guider en orientant la personne/ ses valeurs, sa vision, ses orientations personnelles, professionnelles ou organisationnelles
Rôles principal joué	Instruire de façon tactique grâce aux questionnements, aux conseils, par des appréciations et l'expertise sur le sujet.	Actualiser le capital du leadership en transmettant les préceptes catalyseurs du leadership comme le sens de l'excellence etc.

En voulant définir les modes d'accompagnement, en les situant dans les organisations comme moyens spécifiques d'intervention dans le développement des compétences et l'appropriation des valeurs et de la culture organisationnelle, je vous ai transmis ce que des auteurs notoires avaient bien cerné. Les ateliers du colloque vous permettront certainement de vous poser un certain nombre de questions au regard de ces connaissances et vous permettront, j'espère de répondre à certaines questions que je vous transmets pour alimenter vos discussions :

1. Quels seraient les éléments les plus importants pour l'émergence d'un leadership partagé dans un mode d'accompagnement?
2. Comment ferons-nous pour actualiser notre capital de leadership et par quel(s) mode(s) d'accompagnement pourrions-nous y arriver?
3. Quels seront les conditions de succès pour mettre en place les modes d'accompagnement choisis?

Je vous souhaite à tous et à toutes un colloque enrichissant. n



Colloque AFIDES-Québec les 23 et 24 octobre 2008 : « L'accompagnement professionnel, une nécessité ici et ailleurs »

Qu'entend-on par accompagnement professionnel ?

« L'accompagnement professionnel personnalisé désigne l'action d'accompagnement de personnes ou d'équipes pour le développement de leur potentiel et de leur savoir-faire dans le cadre d'objectifs professionnels. Il est utilisé pour maintenir ou améliorer les compétences de la personne bénéficiaire afin de développer ses aptitudes, de l'adapter à une situation nouvelle ou de l'aider dans sa prise de décision ou la résolution de difficultés ». ⁽¹⁾

Depuis quelques années, les **grands changements** survenus dans les systèmes éducatifs de la plupart des pays ont entraîné des adaptations de plus en plus exigeantes de la part des gestionnaires de l'éducation en général et des directions des établissements scolaires en particulier.

Adaptations au niveau de la **formation** prodiguée par les universités aussi bien que dans l'organisation du **support** aux établissements par les commissions scolaires. La **complexité** de la tâche actuelle a entraîné nombre d'établissements ou de commissions scolaires à faire appel à des spécialistes, mentors, coaches, consultants etc. pour supporter leurs personnels dans leur développement professionnel.

D'autre part, le renouvellement des équipes de direction dû au départ massif à la retraite des baby-boomers, a permis de constater des pertes d'expertise importantes. Le besoin de **capitalisation des expériences**, de **partage des acquis en matière de gestion**, de **développement de nouveaux outils de gestion** efficaces et de

...le renouvellement des équipes de direction dû au départ massif à la retraite des baby-boomers, a permis de constater des pertes d'expertise importantes.

Viviane Guignerat
Ex-directrice
École Murielle-Dumont
Président d'AFIDES-Québec



développement professionnel des nouvelles directions, a engendré une nécessité d'accompagnement quasi urgente ici comme ailleurs.

Les ateliers qui ont été proposés lors du colloque d'AFIDES-Québec avaient pour but de mettre en évidence certaines solutions expérimentées, d'échanger sur l'accompagnement souhaité et de brosser un portrait non exhaustif sur la situation des besoins de formation tant initiale que continue dans cinq pays d'Afrique.

La reconnaissance de l'importance de la gestion scolaire, que ce soit au primaire ou au secondaire, pour une éducation de qualité n'est pas encore une évidence dans tous les milieux.

Dans l'orientation prônée par la plupart des pays vers la gestion par résultats, les chefs d'établissement doivent être formés, voire accompagnés si nécessaire, adéquatement pour que leur leadership soit reconnu, leur pouvoir de décision acquis et l'imputabilité un fait.

Nous espérons que la publication des actes du colloque aura pour effet de susciter des discussions dans vos milieux respectifs, d'apporter à vos équipes une dynamique essentielle aux défis de la réussite et de renseigner ceux qui n'ont pu assister à ces ateliers de grande qualité.

AFIDES-Québec tient à remercier tous ceux qui, de près ou de loin, par leur présence et leur collaboration ont contribué au succès du colloque et à l'enrichissement du réseau AFIDES. ■

⁽¹⁾ DPSM, Site du Réseau Compétences et Formation : http://www.3ct.com/ridf/lexique/Lexique_managta.htm

L'accompagnement du développement professionnel auprès de la direction d'établissement scolaire¹

Association francophone internationale des directions d'étab- lissements scolaires Octobre 2008

Les contextes sociopolitique, socioéconomique, socioculturel ainsi que l'ouverture sur la mondialisation des pays industrialisés² de l'Organisation de Coopération et Développement Économique (OCDE) amènent nécessairement un nouveau regard sur l'éducation, une transformation. En effet, l'éducation doit désormais se repositionner puisqu'elle se situe, plus que jamais, dans le cadre d'une perspective mondiale, au cœur du développement de la personne et au sein des communautés diverses (Delors, 1996).

La fonction propre de la direction d'établissement se transforme et se renouvelle alors par l'évolution de cette société post contemporaine ainsi que par la mouvance et les changements apportés à la Loi sur l'instruction publique (L.I.P.). Au Québec, le rôle de la direction d'établissement ayant passé de premier éducateur (Parent, 1964) à agent administratif (Saint-Pierre, 2004) est davantage appelé à :

développer une perspective intégratrice selon laquelle le sens de la mission éducative devient source d'engagement d'acteurs responsables qui construisent et réalisent ensemble, avec cohérence et cohésion, un véritable projet éducatif conduisant les élèves vers la réussite (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.13).

La restructuration de la L.I.P. qui assure une décentralisation des pouvoirs vers l'établissement scolaire renforce la responsabilité éducative de la direction quant à la réussite des élèves (Gouvernement, 2004). Par conséquent, cette

Suzanne Guillemette,
doctorante,
Université de Sherbrooke
Louise Simon,
professeure agrégée,
Université de Sherbrooke



transformation de pratiques influe sur l'identité professionnelle même de la direction de l'établissement.

En ce XXI^e siècle, les pratiques d'accompagnement deviennent un soutien essentiel aux diverses transitions professionnelles (Boutinet, 2007b). Cette transition se définit par la manière subjective dont une personne s'adapte à un événement extérieur, l'amenant à quitter quelque chose, à vivre une « zone neutre » (Bridges, 2006, p.9) et mieux repartir (Boutinet, 2007b) ou arriver (Simon, 2000). Ainsi, toute transition d'une durée plus ou moins longue est liée, pour la personne, à un événement temporaire (Paul, 2004), signifiant (Bridges, 2006), faisant ici référence à cette transformation professionnelle que vivent les directions d'établissement.

1. EN MOUVEMENT VERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'intérêt croissant du professionnalisme découle de la complexité de plus en plus présente dans les situations de travail au sein des organisations. Cet intérêt provient aussi d'une nécessité à répondre davantage aux contextes social et économique des pays industrialisés ou en voie de développement. Le sens du développement professionnel varie selon les auteurs ou les perspectives Boucher et L'Hostie (1997); Clement et Vandenberghe (1999). Uwamariya et Mukamurera (2005), dans le cadre d'une étude, précisent ce caractère polysémique que revêt le sens du développement professionnel et la confusion qui se crée entre le concept lui-même et les moyens par lesquels le développement professionnel se réalise.

Pour Le Boterf (2007) et Uwamariya *et al.* (2005),

¹ Afin d'alléger le texte, le genre masculin est utilisé pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

² Pays industrialisés de l'OCDE : 30 pays attachés aux principes de la démocratie et de l'économie de marché : soutiennent la croissance économique, développent l'emploi, élèvent le niveau de vie, maintiennent la stabilité financière, aident les autres pays à développer leur économie et contribuent à la croissance du commerce mondial (site OCDE, 2007).

seules les personnes peuvent se « professionnaliser », si elles le souhaitent et si elles s'engagent dans des projets de développement de compétences. Ce développement professionnel est donc quelque chose qui appartient à l'individu, en lien avec ses propres expériences professionnelles et personnelles, actualisées dans des conditions sociales particulières. Le concept du développement professionnel est abordé selon deux perspectives :

- 1) la perspective développementale et
- 2) la perspective professionnalisante.

1.1 Une perspective développementale

La perspective développementale qui tire son origine de la théorie piagétienne, implique une démarche axée sur la personne vivant des changements successifs selon des stades chronologiques. « Chaque stade prépare son successeur et les principes de base du nouveau stade paraissent plus complexes que ceux du stade antérieur » (Uwamariya *et al.*, 2005, p.136). C'est donc par un mouvement progressif et, en quelque sorte, linéaire que l'individu chemine. Par ses expériences, ce processus l'amène à modifier ses connaissances, ses attitudes, ses savoir-faire, bref, le développement de ses compétences professionnelles.

1.2 Une perspective professionnalisante

La perspective professionnalisante préconise davantage une dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation institutionnelle (Uwamariya *et al.*, 2005). Ainsi, l'individu est le premier concerné en fonction du contexte dans lequel il intervient. Sa professionnalisation implique une solide formation théorique et pratique. Elle repose sur le développement de son autonomie par rapport à ses responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier (Perrenoud, 2001 dans Uwamariya *et al.*, 2005). L'individu est amené à maîtriser son métier, à se responsabiliser ainsi qu'à s'approprier les enjeux de la profession pour ainsi agir en professionnel compétent. En ce sens, le développement professionnel devient alors un processus d'apprentissage modifié tout au cours de la vie professionnelle (Deaudelin, 2005).

Le développement professionnel renvoie donc à deux logiques. La première, la professionnalisation, fait appel à la rationalisation des savoirs ainsi qu'à la construction des compétences nécessaires pour exercer une profession donnée. La deuxième, liée au professionnalisme, défend les intérêts, les valeurs et le statut d'une profession au sein de la société (Bisaillon, 2006; Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Uwamariya *et al.* 2005). Au sein d'une organisation, tel un établissement scolaire, qui dit *professionnaliser* dit alors *développer des compétences*, tout autant *sur une base individuelle que collective*.

1.3 Le développement de compétences

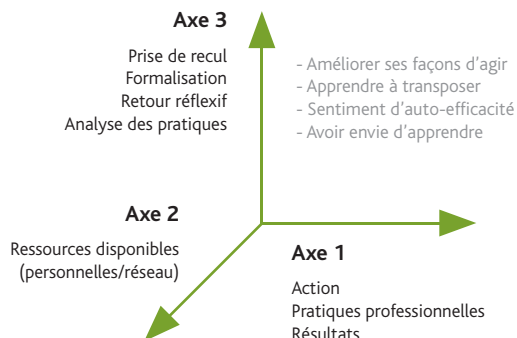
La compétence n'existe qu'à la condition d'être actualisée dans un contexte auquel elle peut répondre adéquatement et, par conséquent, traiter une situation avec succès (Jonnaert, 2003; Le Boterf, 2004a, 2007). Elle fait nécessairement référence à la capacité d'un individu à mobiliser ses ressources internes (savoirs, stratégies, habiletés) et les ressources externes (les réseaux professionnel, documentaire ou environnemental) pour répondre à une situation complexe dans le cadre de ses fonctions (Jonnaert, 2003; Le Boterf, 2004a; Perrenoud, 1998). Les dimensions, individuelle et collective deviennent alors indissociables pour être en mesure d'agir avec compétence.

La mobilisation des ressources (Axe 2), tel que nous l'illustrons à la figure 1, ne suffit pas pour « agir avec compétence » (Le Boterf, 2004a, 2007). Agir avec compétence, c'est également « agir avec autonomie » (Ibid p.77). Les savoirs expérientiels³ (Axe 1) viennent alors soutenir le développement de cette autonomie. Pour mieux choisir et agir dans une situation nouvelle, réelle et complexe, l'individu doit développer la capacité de poser un regard réflexif (Axe 3) sur les ressources dont il dispose et sur ses expériences professionnelles antérieures significatives.

³ Savoirs expérientiels : les apprentissages en lien avec une expérience vécue et leur validation par d'autres expériences (Kolb, 1984 dans Chevrier, 2000).



Figure 1 - Les trois dimensions de la compétence⁴



Nous reconnaissons donc le professionnel compétent par « sa capacité de résoudre une situation problème, de mener à bien un projet ou de répondre à certains besoins d'une organisation. Pour ce faire, il actualise ses ressources internes et il puise dans les ressources externes. Il tient compte des expériences antérieures similaires, favorisant ainsi un regard réflexif pour ainsi mieux réguler en cours de réalisation ou à posteriori, quant à l'atteinte des objectifs souhaités. Il prend des risques calculés et éthiques! »

Dans un tel cadre de professionnalisation, la direction d'établissement est nécessairement appelée à développer des compétences de gestion, en lien avec la réalité de son établissement. Cette gestion repose sur sa capacité à observer l'ensemble des situations, des processus, des ressources et des modes de fonctionnement qui sous-tendent l'activité éducative du milieu (Brassard, 2006).

1.4 Un cadre de référence pour la direction de l'établissement

Tel que mentionné en introduction, la fonction propre de la direction d'établissement se transforme et se renouvelle vers « une perspective intégratrice selon laquelle le sens de la mission éducative devient source d'engagement » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p.13). La notion de gestion de l'activité éducative n'est point récente puisque, au Québec, « le rapport que les

directeurs d'établissement entretiennent avec l'activité éducative se pose [...] depuis le début des années 1960 » (Brassard, Cloutier, De Seadeleer, Corriveau, Fortin, Gélinas, & Savoie-Zajc, 2004, p.488). Par ailleurs, la décentralisation des pouvoirs aux établissements scolaires renforcent la responsabilité de la gestion éducative de la direction d'établissement. La gestion de l'activité éducative apparaît d'ores et déjà comme un facteur à considérer dans la réussite des élèves (Hallinger, 2003; 2005; Marzano, 2005; Waters, 2003).

Ainsi, la direction d'établissement est appelée à actualiser dix compétences professionnelles qui se manifestent au carrefour de quatre domaines de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, l'administration et les ressources humaines (Gouvernement du Québec, 2008). Son savoir-agir professionnel se traduit concrètement par la mise en œuvre de « capacités transversales⁵ » au sein d'un projet éducatif adapté aux besoins des élèves qui fréquentent l'établissement scolaire.

La pertinence de l'adoption d'une démarche réflexive en lien avec une vision systémique conduisant à un agir compétent prend alors tout son sens. Ce constat favorise une démarche d'analyse centrée sur « l'ajustement de pratiques⁶ », permettant de sortir d'un style de gestion fragmentaire pour entrer dans un style de gestion intégrée de l'activité éducative. Des stratégies diverses peuvent soutenir ce besoin de recul, de réflexivité dans une perspective professionnalisante, comme par exemple : le pairage d'une direction novice avec un coach ou un mentor ou encore, la mise en place d'un réseau d'entraide au sein d'une commission scolaire.

La démarche d'accompagnement devient alors un moyen pour soutenir la personne qui vit une transition professionnelle, amenant des pertes de repères et obligeant « une transformation à travers une restructuration de [son] identité [...] professionnelle ainsi qu'à une recherche intense du sens de la nouvelle réalité » (Simon, 2000, p.255). L'accompagnement individuel ou collectif devient une manière tangible d'encourager et de soutenir le développement professionnel.

⁴ Le Boterf, G. (2004). *Travailler en réseau, partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris: Éditions d'Organisation, p. 130.

⁵ Capacités transversales : « imprègnent toutes les compétences requises pour la gestion d'un établissement et sont imbriquées dans toutes les situations professionnelles [...] : méthode/démarche; communication; leadership/ sens politique; interaction/coopération; évaluation/régulation; éthique ». (Gouvernement du Québec, 2008, p. 30-31).

⁶ Nous définissons « ajustement de pratiques » par la capacité pour l'individu d'ajuster ou de modifier ses schèmes cognitifs ou opératoires : connaissances, gestes, postures, stratégies, croyances, etc. (Argyris, 2002).

2. L'ACCOMPAGNEMENT

Bien qu'au XX^e siècle l'accompagnement ait d'abord été associé aux sciences humaines, notamment à la psychanalyse et à la psychologie (Le Bouèdec, du Crest, Pasquier et Stahl, 2001), le concept s'étend à d'autres domaines dont celui de l'éducation (Vial *et al.*, 2007).

L'accompagnement repose sur l'idée de se joindre à l'autre (Boutinet, 2007a; Le Bouèdec *et al.* 2001; Paul, 2004; Vial et Caparros-Mencacci, 2007), de le soutenir, mettant ainsi en lumière l'idée de favoriser le potentiel de l'un et de l'autre (Vial *et al.* 2007). Il met en rapport une relation sous un mode de sollicitude à autrui (Paul, 2004), permettant ainsi d'escorter, de guider ou de conduire sans toutefois créer une confusion, en juxtaposant ces actions « [à la prise] en charge [...], à partir d'un contrat obligatoire [...], de téléguider » (Vial *et al.*, 2007, p.26). En effet, dans cette dernière perspective, les termes escorter, guider ou conduire influencent « la place conférée [à l'accompagné, par] celle de suiveur et non pas celle de créateur de son propre chemin » (Ibid, p. 27).

Au contraire, l'accompagnement prend en compte la tension qui existe entre l'idée de fragilité que vit l'accompagné en phase de transition et la nécessité d'assumer son autonomie comme acteur et auteur de son passage, de sa transition, voire de son projet

Fonctions

Mentorat
 Coaching
 Tutorat
 Consultant
 Entre pairs

Intention

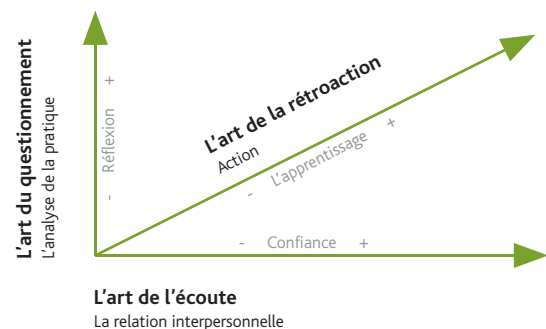
transfert transgénérationnel
 entraînement
 support pédagogique
 transfert d'expertise
 entraide

Relation

affection et réciprocité
 coopération
 soutien
 conseil
 solidarité

(Boutinet, 2007b; Paul, 2007). En échange, l'accompagnateur comme personne-ressource, prend acte de se joindre à l'accompagné, de le soutenir sans se substituer à lui, tout en se distanciant pour mieux accompagner. Les intentions ainsi que la relation d'accompagnement permettent de préciser le type de fonction d'accompagnement tel que nous le démontrons au tableau I.

Tableau I :
Fonctions d'accompagnement⁷



Guillemet et Simon (2008)

C'est donc dire qu'il ne peut y avoir accompagnement sans qu'il y ait une relation entre deux : l'accompagné et l'accompagnateur. On parle alors de l'adoption de diverses postures (Paul, 2004), par une relation dyssimétrique et intersubjective où les deux instances avancent dans une même direction, où le second soutient le déplacement et la transition du premier. L'accompagnateur se centre sur le chemin de l'accompagné alors que ce dernier vise son propre devenir (Vial et al. 2007) puisqu'accompagner quelque'un :

c'est d'abord, l'accueillir et l'écouter [...], c'est ensuite, participer avec lui au dévoilement de sens de ce qu'il vit et recherche. [...] c'est enfin, cheminer à ses côtés pour le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage » (Le Bouèdec et al., 2001, p.141-142).

Il y aura accompagnement que si on élimine toute position hiérarchique et s'il existe un enrichissement mutuel, bien que différencié, entre l'accompagné et l'accompagnateur (Ibid, 2001). L'accompagnement fait donc appel à un art, l'art d'être avec, d'être à côté de l'autre dans une perspective d'avancement vers quelque part

⁷Résumé tiré de (Le Bouèdec *et al.* , 2001; Houde, 1995; Luc, 2004; Paul, 2004 et Vial *et al.* ,2007).



(Le Bouëdec et al., 2001; Paul, 2004; Vial et al. 2007). L'art d'accompagner porte alors sur deux assises : la relation interpersonnelle et l'analyse des pratiques; ainsi que sur un vecteur : l'apprentissage. Cette dynamique devient le moteur faisant évoluer l'accompagné au même titre que l'accompagnateur.

L'ART DE L'ACCOMPAGNEMENT

Pour l'accompagnateur, la dynamique de la relation d'accompagnement se traduira par l'importance de donner la parole à l'accompagné, en demeurant à la fois présent et en retrait : l'art de l'écoute. Il mettra en place les conditions pour favoriser les échanges et ainsi susciter chez l'accompagné les prises de conscience inhérentes à la recherche de son chemin : son processus réflexif, son cheminement.

Ainsi, plus la confiance grandit entre l'accompagné et l'accompagnateur, plus la réflexion s'approfondit au regard des pratiques analysées, plus le potentiel d'apprentissage prend de l'ampleur soutenant le développement de l'agir pertinent et compétent des acteurs impliqués dans ce processus.

Le processus réflexif fait référence à la capacité d'un individu à prendre un recul « dans » ou « sur » l'action, pour mieux ajuster sa pratique, en lien avec ses schèmes cognitifs ou opératoires (Le Boterf, 2004b). À partir d'observations ou d'un dialogue, il permet d'inférer cet écart qui existe entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu (Argyris, 2002; St-Arnaud, 1992). Le processus réflexif favorise l'identification du savoir tacite pour mieux objectiver une situation, apprendre de ses expériences et innover : ajuster sa pratique.

Le principe d'étayage, c'est-à-dire la façon de soutenir l'accompagné par le questionnement et le dialogue, vient guider les discussions dans ce processus réflexif. Ainsi, l'art de l'accompagnement se construit par un référentiel d'attitudes de sollicitude et de praxies : l'art de l'écoute, l'art du questionnement et l'art de la rétroaction, le tout dans le cadre d'un projet d'accompagnement structuré en quatre temps dont 1) le diagnostic de départ; 2) l'ébauche du projet d'accompagnement; 3) la réalisation du projet et 4) l'évaluation du projet.

2.1 Une démarche d'accompagnement

La relation d'accompagnement s'inscrit dans un contexte où l'accent est mis sur l'interaction, la relation dynamique entre deux individus, l'accompagné et l'accompagnateur, et le monde comme rapport construit (Paul, 2007). Ainsi, la démarche d'accompagnement peut faire appel à une démarche de construction individuelle ou collective, favorisant la création de connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1997) par une spirale évoluant autour de : 1) la socialisation : la rencontre; 2) l'extériorisation : le questionnement et l'observation; 3) la connaissance systématique : l'analyse et la réflexion et 4) les connaissances opérationnelles : l'expérimentation et l'action.

2.1.1 L'accompagnement en contexte individuel

Le projet d'accompagnement au sens individuel se caractérise par une dyade : accompagné, accompagnateur. La démarche n'a de sens que si elle se construit progressivement en tenant compte : des ressources de l'accompagné, de la conscience de sa pratique, de sa capacité à prendre un recul, du contexte dans lequel il œuvre ainsi que de l'objectif de développement professionnel visé. Ainsi, le rapport relation et intention se formalise par une fonction de mentorat, de coach, de tutorat, de conseiller,...

Le début de la démarche est souvent caractérisé par un échange d'information pertinente, tant pour l'accompagné qui veut en savoir davantage sur certains aspects de ses rôles et de ses fonctions que pour l'accompagnateur qui a besoin de mieux connaître la personne accompagnée et le contexte dans lequel elle évolue.

La relation de confiance se tisse et, au fur et à mesure qu'elle s'accroît, elle permet d'aller plus loin et d'associer la formation-action à la démarche d'accompagnement. Il s'agit alors d'inventorier ensemble des théories, des processus, et des stratégies diverses pouvant supporter un agir compétent face à une ou à des situations professionnelles complexes analysées conjointement. La décision et l'action appartiennent à l'accompagné qui choisit, avec l'éclairage reçu,

l'intervention qu'il juge la plus adéquate, en tenant compte de ses ressources et des exigences du contexte. Les deux acteurs s'engagent à partager ensuite leur rétroaction sur le geste posé de manière à tirer leçon de l'expérience.

Au moment où le niveau de confiance s'élève, les conditions de la relation en dyade offrent l'opportunité d'un partage plus intime des valeurs et des croyances qui sous-tendent l'action. L'analyse de la situation dépasse celle des faits et des constats, elle prend aussi en compte les intentions, les motivations et les émotions. Cette ouverture où l'authenticité occupe une place centrale, entraîne des prises de conscience pouvant conduire à la transformation de la personne dans ses façons d'être, de penser et d'agir et, conséquemment, à la transformation de ses pratiques professionnelles.

Ainsi, les acteurs s'offrent réciproquement l'opportunité de construire et de consolider, chacun à leur façon, une identité professionnelle signifiante, une autonomie plus affirmée et des pratiques de gestion plus efficaces et plus satisfaisantes. Toutes les dyades n'atteignent pas ces niveaux de résonance et de conscience mais l'art de l'accompagnement recèle ce potentiel.

2.2.2 L'accompagnement en contexte collectif

Au sens collectif, le projet d'accompagnement se caractérise principalement par les différentes situations mises de l'avant par chaque individu, par le biais de son propre « Projet professionnel d'intervention (PPI) »⁸, au sein d'un groupe réfléchissant sur un même thème, comme par exemple, « la gestion de l'activité éducative » pour un groupe de directions d'établissement.

Sachant que les interactions qui émergent en groupe peuvent subir une forme de mutation puisque « tout groupe exerce auprès de ses membres une pression à la conformité [par un] processus de normalisation » (Robin, 1997 p. 149), l'accompagnateur prend alors en compte les interactions que peuvent vivre les individus au sein d'un collectif. Sa posture et ses fonctions

Dans une telle dynamique d'accompagnement, chaque membre du groupe devient à tour de rôle, l'accompagné pour les autres et l'accompagnateur des autres.

préconisent le questionnement pour susciter l'émergence de propos similaires, différents, voire même contradictoires et ainsi faire valoir leur richesse quant à l'évolution de la réflexion.

L'accompagnateur favorise alors les échanges entre les accompagnés dans une dimension réflexive, afin de donner sens au groupe comme à chacun de ses membres. Il s'assure de la constitution et de la préservation du lien social, dont le plaisir d'être ensemble, au travers de règles éthiques suffisamment explicites avec les membres de manière à lever les équivoques pouvant porter ombrage à la dynamique du projet d'accompagnement. La démarche d'accompagnement en contexte collectif intègre alors une triple finalité : 1) l'atteinte des 2 objectifs fixés, 2) le maintien d'un climat de confiance et 3) l'engagement et la participation de chaque acteur au sein du groupe.

Dans une telle dynamique d'accompagnement, chaque membre du groupe devient à tour de rôle, l'accompagné pour les autres et l'accompagnateur des autres. En ce sens, l'accompagnateur de départ, la personne externe au groupe, demeure gardienne de la démarche, de la rigueur et du climat de confiance. Son rôle « d'accompagnant » favorise de plus, les allers et retours entre la théorie et la pratique.

3. DES CONSTATS ÉMERGENT DES EXPÉRIENCES RÉALISÉES

Par les diverses démarches actualisées dans le milieu et dans le cadre de projets d'accompagnement, nous constatons des résultats tangibles au plan individuel ou collectif, notamment : une plus grande confiance et assurance en soi ; un sentiment d'isolement brisé ; une construction de l'identité professionnelle ; une diminution du stress; une insertion professionnelle facilitée ainsi qu'un levier vers une organisation apprenante capable de se remettre en question et d'évoluer.

Nous notons, entre autres, des conditions de réalisation favorables à la réussite d'un projet d'accompagnement, à savoir : une

⁸ Tiré de (Savoie-Zajc, 2005; 2006).



orientation claire de l'organisation à soutenir le développement professionnel par une démarche d'accompagnement ; un choix volontaire pour l'acteur accompagné à participer à une telle démarche; une relation de confiance et de confidentialité qui s'installe entre les acteurs concernés et un encadrement souple et efficace de la démarche d'accompagnement.

Dans une telle démarche d'accompagnement, le temps et les énergies à investir peuvent devenir des forces ou des limites réelles. De plus, le niveau de difficulté relatif aux prises de conscience peut se complexifier par certains apprentissages qui exigent parfois de désapprendre avant d'ajuster les pratiques. Par conséquent, la notion de volontariat et le facteur temps doivent impérativement être pris en compte dans les dispositifs d'accompagnement mis en place car ils contribuent de façon significative à la réussite de l'accompagnement qu'il soit individuel ou collectif.

En conclusion : un troisième acteur essentiel à l'accompagnement?

Nous avons vu que l'accompagnement repose sur l'idée de se joindre à l'autre (Boutinet, 2007a; Le Bouëdec *et al.*, 2001; Paul, 2004; Vial *et al.*, 2007), de le soutenir, de favoriser le potentiel de l'un et de l'autre (Via *et al.* 2007), dans un rapport relationnel et de sollicitude à autrui (Paul, 2004). Par ailleurs, la démarche demeure une façon tangible, à la fois souple et rigoureuse, de mener à bien un tel projet.

Aussi croyons-nous que les divers acteurs interpellés se développent et apprennent selon des visées différentes. L'accompagnée, une personne volontaire en apprentissage, vise son propre devenir : l'atteinte d'un objectif professionnel. L'accompagnateur, une personne d'expérience capable de remise en question, de recul et de communication, vise le cheminement de l'accompagné; il apprend donc à déployer ses capacités d'écoute, de questionnement, de rétroaction et, par conséquent, il construit sa compétence à accompagner.

Laissés à eux-mêmes, l'accompagné et l'accompagnateur explorent les différentes avenues de l'accompagnement. Ils peuvent alors atteindre des buts satisfaisants. Le risque de se perdre dans un dédale d'entretiens sympathiques, peu productifs ou, à tout le moins, pas aussi efficaces qu'ils pourraient l'être, interrogent souvent les acteurs et les organisations qui mettent en place des dispositifs d'accompagnement.

Une telle dynamique d'accompagnement, par une démarche à la fois souple et rigoureuse, interpellerait-elle un troisième acteur : l'accompagnant? Cette personne extérieure au groupe ou à la dyade peut-elle alors servir de gardienne de cette démarche, visant sa mise en œuvre par une formation et une alternance entre la théorie et la pratique? Cette interrogation s'avère pertinente dans le contexte d'une réflexion sur les conditions à mettre en place pour assurer la réussite d'un accompagnement.

Trois acteurs, en démarche d'apprentissage respectueuse, viseraient alors des objectifs différents, mais complémentaires. Chacun d'eux ne serait-il pas appelé à développer son potentiel propre par la réussite d'une transition individuelle vers un nouvel horizon...collectif ? ■



Bibliographie

- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel théorie, méthode, pratique* (Trad. Aussanaire; 1ère édition). Paris, Bruxelles: DeBoeck.
- BISAILLON, G. (2006). Présentation des ministres de l'Éducation. *Le Point en administration scolaire, vol.8*(no.4), 6-12.
- BOUTINET, J-P. (2007a). L'accompagnement dans tous ses états. In J-P. BOUTINET, N. DESNOYEL, G. PINEAU et J-Y. ROBIN (dir.), *Penser l'accompagnement adultes; ruptures, transitions, rebonds* (pp. 5-16). Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUTINET, J-P. (2007b). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. In J-P Boutinet et al. (dir.), *Penser l'accompagnement adultes : ruptures, transitions, rebonds* (pp. 27-49). Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUTINET, J-P. (2007a). L'accompagnement dans tous ses états. In J-P. BOUTINET, N. DESNOYEL, G. PINEAU et J-Y. ROBIN (dir.), *Penser l'accompagnement adultes; ruptures, transitions, rebonds* (pp. 5- 16). Paris: Presses Universitaires de France.
- BRASSARD, A. (2006). L'évolution de la gestion scolaire depuis les années 1950. *Le Point en administration scolaire, vol.8* (no.4), 22-27.
- BRASSARD, A. CLOUTIER, M. DE SEADELEER, S. CORRIVEAU, L. FORTIN, R. GÉLINAS, A. et SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation, volume XXX* (no 3), 487-508.
- BRIDGES, W. (2006). *Transitions de vie, comment s'adapter aux tournants de notre existence* (Trad. Shalak). Paris: Inter Editions-Dunod.
- CHEVRIER, J. et CHARBONNEAU, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation, vol XXVI* (no2), 287-323.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec: Gouvernement, du Québec.
- DEAUDELIN, C; M. BRODEUR et M. BRU. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignant. *Revue des sciences de l'éducation, vol 31* (no1), 177-185.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacobs, Rapport déposé à l'UNESCO.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Loi sur l'instruction publique* (No. ISBN 2-551-22008-4). Québec: Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec.
- HALLINGER, PHILIP. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329-352.
- HOUDE, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du Méridien.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage* (2^e édition). Bruxelles: De Boeck.
- LE BOTERF, G. (2004a). *Construire les compétences individuelles et collectives, la compétence n'est plus ce qu'elle était* (3^e ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2004b). *Travailler en réseau partager et capitaliser les pratiques professionnelles*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Eyrolles, Édition d'Organisation.
- LE BOUÉDEC, G; A. DU CREST; L.PASQUIER et R. STAHL. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet possible ?* Paris: L'Harmattan.
- LUC, É. (2004). *Le leadership partagé : modèles d'apprentissage et d'actualisation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MARZANO, R.J ; T. WATERS et B.A. MCNULTY, (2005). *A school leadership that works, from research to results* ASCD et McREL.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, Université De Boeck.
- PARENT, A-M. (prêtre). (1964). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Québec: Gouvernement de la province de Québec.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- PAUL, M. (2007). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. In J-P. BOUTINET et al. (dir.), *Penser l'accompagnement adultes; ruptures, transitions, rebonds* (pp. 251-274). Paris: Presses Universitaires de France.
- PERRENOUD, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école* (2^e édition.). Paris: ESF éditeur.
- SAINT-PIERRE, M. (2004). Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire *Éducation et francophonie, XXXII* (automne 2004), 111-132.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2005). Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communauté de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement. In L.SAUVÉ (Ed.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*. (pp. 249-258). Montréal: Les cahier scientifiques de l'ACFAS.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2006). *Au cœur d'une dynamique de formation continue par l'engagement dans une communauté d'apprentissage*. Actes du colloque enseigner au collégial : Une profession à partager.
- SIMON, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires vers l'appropriation des changements préconisés par la réforme en éducation de 1997*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- UWAMARIYA, A. et J. MUKAMURERA. (2005). Le concept de « développement professionnel en enseignement » : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31* (1), 133-155.
- VIAL, M. et CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- WATERS, T; R.J. MARZANO et B. MCNULTY (2003). *Balanced Leadership, what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*: McREL.



Résultats d'une étude sur l'accompagnement professionnel dans 6 pays d'Afrique

Introduction

A travers cette étude non exhaustive, il s'agissait de mettre en évidence les besoins de quelques pays africains en terme d'accompagnement professionnel en gestion scolaire.

L'accompagnement dans le sens du développement professionnel peut se présenter sous différentes formes. Il peut être individuel ou collectif, peut s'adresser aux nouvelles directions en tant qu'aide à l'insertion dans la fonction ou lors d'une transition de contexte ou de fonction.

Afin de partir d'une compréhension commune des termes utilisés quelques définitions ont précédé un questionnaire qui a été envoyé pour information à toutes les sections AFIDES africaines par l'entremise de leur président. L'objectif était de présenter les résultats au colloque de Québec sur ce thème avec la collaboration des quatre présidents africains siégeant au Conseil d'administration international.

VOICI LES DÉFINITIONS, TELLES QUE PRÉSENTÉES :

- Le **mentorat** est une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre.

Le **mentor** est une personne d'expérience qui possède l'assurance et la sagesse qui l'incite à valoriser le transfert de ses acquis à d'autres personnes moins expérimentées. Elle est donc motivée et disposée à offrir ses compétences,

Viviane Guignerat
présidente d'AFIDES-Québec avec la collaboration des présidents des sections Afides :
M. Sama Gnaro, Togo,
M. Lazare Kioussi, Côte d'Ivoire,
M. Baba Galle Soumah, Guinée,
M. David Tandjio Rép. Centre Afrique
Et un commentaire du Cameroun



ses connaissances et sa vision de la vie à un plus jeune, afin de soutenir ce dernier dans la réalisation de ses objectifs personnels et professionnels.

Le **mentoré** est une personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel, motivée à utiliser les connaissances, les habiletés, les valeurs offertes par un senior, afin que soit facilitée l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels.

- Le **coaching** est un processus interactif entre une direction d'établissement ou un groupe et un coach professionnel. Il vise le développement plus efficace ou l'atteinte plus rapide d'objectifs ou de cibles de développement personnel et professionnel. Le coach focalise sur **ce qui est le plus important pour vous**. Il vous oriente vers ce qui vous permet d'obtenir de meilleurs résultats plus rapidement. Il vous lance des défis souvent plus stimulants que ceux que vous vous donneriez vous-même. Il vous parle

sans détour. Il vous propose des outils et un cadre de travail appropriés. Vous partagez avec lui des avis, des idées, des observations et des points de vue sur votre situation. Vous explorez les possibilités qui s'offrent à vous et vous examinez les meilleures stratégies. **Vous demeurez maître à bord** et c'est votre jugement qui prévaut. Vous pouvez faire appel à ses services pour la durée qui vous convient. Il met à votre disposition toute son expérience, ses connaissances, ses habiletés et son réseau afin de vous aider à réussir ce que vous voulez entreprendre.

• **Les groupes de co-développement : La définition d'Adrien Payette et Claude Champagne:**

« Le groupe de co-développement professionnel est une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants... »

Ces groupes peuvent être structurés ou non.

• **la mise en réseau :**

1. Des activités d'apprentissage communes:

- Perfectionnement des compétences destinées aux gestionnaires d'établissement dans les collectivités.
- Détermination des besoins et des atouts des collectivités rurales, éloignées ou dans des banlieues marginales avec l'élaboration par exemple d'une formation sur mesure sur un thème précis concernant un problème ou un besoin particulier identifié dans cette collectivité (ex : construire le projet éducatif de l'établissement).

2. Des partenariats :

- Élaboration de plans d'action visant le développement des collectivités et le renforcement des capacités des collectivités,
- Travaux de recherche socio-économiques portant sur les problèmes qu'éprouvent les collectivités dans le but d'améliorer la gestion des établissements et donc l'éducation.

3. Des réseaux selon des éléments communs (par exemple les zones rurales ou les banlieues marginales etc.): accroissement ou amélioration de la capacité à trouver des solutions aux problèmes dans des contextes spécifiques, contribuant ainsi à renforcer les capacités des gestionnaires des établissements scolaires dans de tels contextes.

Bien que n'étant pas membre du Conseil d'administration international, le Cameroun nous a répondu, nous avons donc inclus leurs réponses dans les résultats de cette étude.

Répondants Africains

- **Cameroun** : 5 directions d'établissements et un fonctionnaire du Ministère,
- **Côte d'Ivoire** : 3 directeurs d'établissement dont 1 au privé, la sous direction de la formation continue du Ministère de l'Éducation nationale
- **Guinée** : 6 directions d'établissement, 2 inspecteurs, 2 conseillers pédagogiques, 2 directeurs des études, 1 censeur, 1 conseiller à l'orientation et 1 enseignant,
- **République Centre Africaine** : 62 directeurs d'école primaire, 8 d'école secondaire, 1 inspecteur, 1 chef de circonscription scolaire
- **Togo** : 5 directeurs d'établissement primaire et 10 du secondaire, 3 inspecteurs du primaire et 5 du secondaire, 2 fonctionnaires du Ministère.

Modes d'accompagnement dans les cinq pays considérés

En fonction des réponses au questionnaire, les modes d'accompagnement ont été classés selon qu'ils s'appliquaient de façon formelle ou informelle.

a) CAMEROUN

- **Informel** : mentorat et coaching
- **Formel** : codéveloppement et mise en réseau à travers les associations et les programmes des ministères

Ils sont basés sur des besoins exprimés ou des constats et insérés dans une stratégie nationale. Ces accompagnements sont faits par quelques personnes qualifiées mais la référence est surtout liée à l'expérience.

b) CÔTE D'IVOIRE

- **Formel** : Essentiellement le mentorat

La sélection du mentoré se fait par concours d'aptitude à la fonction. Le mentor est choisi selon son expérience et les résultats de son école. Il est proposé par l'inspection générale. Le mode d'accompagnement est national et fait l'objet d'un arrêté ministériel (stage de formation sous tutelle).



• **Le mode de nomination et d'accompagnement du directeur d'école au secondaire :**

Professeur titulaire dans une discipline d'enseignement secondaire après 10 ans selon les besoins de l'Etat, tout enseignant peut être candidat au concours des censeurs et adjoints au chef d'établissement.

Cette étape franchie, le candidat est affecté dans un établissement secondaire auprès d'un Directeur ou un principal selon qu'il s'agisse d'établissement du premier, du second cycle ou des deux cycles.

C'est ce dernier (son **Mentor**) qui devra l'accompagner dans ses nouvelles fonctions de stagiaire jusqu'à la fin de l'année scolaire.

A la fin de la première année scolaire, le **mentoré** selon l'arrêté du 24 juillet 2008 devra soutenir un mémoire à partir d'un thème qu'il aura choisi en rapport avec sa nouvelle fonction.

La note du mémoire et celle du Directeur (son mentor) font de lui un adjoint si cette moyenne est supérieure ou égale à 10/20. Le tout sous la supervision de l'Inspecteur général.

L'intéressé après ce succès commence véritablement son apprentissage pendant quelques années encore et devra mériter du Ministre une nomination. Durant ses années d'adjoint, l'intéressé peut bénéficier d'un séminaire de formation de trois semaines organisé par la Direction de la pédagogie et de la formation continue.

• **Le mode de nomination et d'accompagnement du directeur d'école au primaire**

Il n'y a pas de concours d'admission dans la fonction. L'instituteur qui totalise un nombre suffisant d'ancienneté dans la fonction peut être nommé par l'inspecteur de l'enseignement primaire de sa circonscription.

Il ne reçoit pas spécialement une formation avant d'entrer dans la fonction. Le Directeur a aussi la charge d'une classe. L'accompagnement se fait à la fois par le conseiller pédagogique et l'inspecteur qui l'évalue.

c) GUINÉE

- Informel : mentorat et codéveloppement

- Formel : Le mentorat et le coaching figurent dans le plan National. Les tâches sont dévolues aux délégués scolaires:

- CPMF : conseillers pédagogiques maîtres formateurs au primaire

- APES : animateurs pédagogiques pour le secondaire

Ils reçoivent un an de formation. Toutefois, il y a une absence totale de notion de gestion scolaire dans les programmes.

Une expérience a été tentée avec deux projets d'accompagnement par le mentorat à travers la formation à distance.

Seul pays de l'ensemble français à voter NON au référendum gaulliste du 28 septembre 1958, la République de Guinée a tiré les difficiles conséquences de cette « noble » option pour son indépendance, notamment dans le secteur éducatif. Les enseignants et autres biens du colonisateur déçu ont été retirés du pays.

Pour combler le vide, les nouvelles autorités ont fait appel aux rares intellectuels nationaux avec l'aide des pays amis (le Mali, le Sénégal, le Bénin etc.)

Petit à petit, l'éducation nationale guinéenne s'est construite et se qualifie progressivement par la création des Écoles Normales d'instituteurs, une école Normale Supérieure et plusieurs instituts de formation des enseignants.

Le Chef d'établissement chargé de gérer une institution scolaire ne reçoit pas une formation préalable adaptée à l'exercice de sa « nouvelle » fonction. Dans un souci d'efficacité, plusieurs d'entre eux approchent leurs aînés ou se regroupent par zone scolaire pour partager leurs vécus individuels et échanges des expériences autour de certains problèmes ou difficultés liés à leur fonction; des outils de gestion y sont capitalisés et leur utilisation discutée.

Ces rencontres aident toujours les nouveaux dans leur insertion professionnelle et les autres dans le renforcement de leurs capacités managériales.

Aussi, le pays est doté de structures de formation continue au niveau de chaque commune, de chaque préfecture (CFC) où les enseignants et les directions d'établissement scolaire reçoivent des accompagnements professionnels.

L'absence de notion spécifique de gestion scolaire dans le programme de formation des conseillers pédagogiques, Maîtres formateurs (CPMF) et des animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire (APES) respectivement chargés du primaire et du secondaire, demeure le principal obstacle dans l'exercice de l'accompagnement des DES: les projets de RESAFAD et de la DFPAGE en sont des preuves éloquentes.

Il faut aussi signaler le manque absolu de moyens que requiert un telle entreprise d'accompagnement des DES. Tous les types d'accompagnement ciblés et décrits par le colloque sont applicables en Guinée.

Décider d'un projet expérimental mené par le département de tutelle et la section AFIDES-GUINÉE est salubre étant donné qu'une politique nationale de formation des personnels existe avec une structure spécialisée. C'est une expérience qui, intéressante a priori, mérite d'être tentée. C'est d'ailleurs une des missions ponctuelles.

Autrement dit, une intervention conjointe d'AFIDES-Québec, AFIDES-Guinée pourrait être un exemple à exporter.

AFIDES-Guinée s'y engage avec toutes ses forces pour la mise en œuvre de sessions de formation des agents accompagnateurs des DES en Guinée étant assurée du soutien très prononcé du département de tutelle qui œuvre aussi pour la qualité de la gestion scolaire.

d) RÉPUBLIQUE CENTRE AFRIQUE

- **Formel** : Individuel ou collectif
- **Mentorat** dans le cadre de la formation continue organisé par la Coopération française et

les experts nationaux formés à cet effet (inspecteurs et conseillers pédagogiques). Le ministère décide selon les besoins de formation.

- Ateliers, séminaires, recyclage, sessions organisées par le gouvernement.
- **Informel** : aide par les chefs hiérarchiques peu formés ou sur le tas par l'intermédiaire d'un parent, ami ou connaissances

L'accompagnement est à la fois individuel, collectif, et s'adresse aux nouvelles directions en tant qu'aide à l'insertion dans la fonction:

- individuel dans le cas du secteur informel
- collectif dans le cas du secteur privé
- l'insertion des jeunes dans le secteur formel

Il est fait par des chefs hiérarchiques aussi peu formés:

- Formation sur le tas (Formation acquise par l'intermédiaire d'un parent, d'un ami ou connaissances)
- Formation professionnelle privée c'est-à-dire à ses propres frais
- Formation professionnelle étatique dans le cas des établissements publics.

Au niveau du primaire les besoins sont très marqués surtout qu'on responsabilise des maîtres parents comme des directeurs qui n'ont pas une formation pédagogique sanctionnée par un diplôme. Au niveau secondaire les proviseurs pilotent à vue avec l'expérience acquise sur le terrain.

Le seul mode d'accompagnement professionnel en vigueur est celui du mentorat. Ce mode d'accompagnement est souvent organisé dans le cadre d'un projet de la coopération française qui fait appel aux experts nationaux pour accompagner les collègues dans leur perfectionnement professionnel par la formation continue.

Le choix de ces collègues se fait soit sur la base de tests, soit sur la base d'une corporation. Par exemple, le Ministère de l'Éducation Nationale peut décider de la formation continue des Directeurs



d'écoles ou des Proviseurs pendant une durée déterminée en fonction des besoins de formation.

e) TOGO

- **Informel** : il n'existe aucune structure formelle, les inspecteurs au primaire et au secondaire, les conseillers pédagogiques et des chefs d'établissements expérimentés jouent les rôles de mentor ou de coach sans pour autant avoir reçu de formation en ce sens.

Lors de rencontres mensuelles, la formation continue se concrétise par des exposés et des débats thématiques. Il peut y avoir à ce moment là formation de groupes de codéveloppement selon les besoins.

Il n'existe pas de formation initiale pour les directions d'établissement scolaire.

Ces modes d'accompagnement n'existent que de façon informelle. Les inspecteurs d'enseignement primaire et secondaire jouent ces rôles aidés des conseillers pédagogiques et des chefs d'établissement ayant une certaine expérience.

En effet, au cours des rencontres mensuelles avec les chefs d'établissement, des exposés débats sur des thématiques sont organisés pour les informer et les former sur la tâche du directeur. Une fois sur le terrain et en appliquant les consignes reçues, ils forment à leur tour leurs adjoints. Ceux-ci seront demain des directeurs avec seulement l'expérience vécue auprès de leurs aînés. Cela permet au directeur de mieux gérer son établissement avec un peu plus d'efficacité. Nous pouvons donc retrouver l'ensemble de ces modes dans notre système informel, en particulier le mentorat, le coaching et le groupe de co-développement.

Le mode informel a été choisi parce que le système formel n'existe pas. Le mode informel peut faire office de formation continue. Le pays a besoin de l'expérience et de l'appui des uns et des autres pour la mise en œuvre du dispositif notamment l'appui institutionnel permettant d'exécuter aisément ces outils.

Ces modes d'accompagnement ne s'insèrent pas actuellement dans un plan de développement du gestionnaire, ni dans une stratégie nationale.

Mais en l'absence de la formation initiale et continue, il est envisagé de travailler ces modes d'accompagnement de façon plus formelle. Le pays a besoin que ceux qui ont commencé présentent les résultats de tout ce qui a été fait chez eux dans ce sens.

Le mentorat, le coaching et le groupe de co-développement semblent plus proches des réalités togolaises. Les Inspecteurs et les conseillers pédagogiques qui ont été des anciens chefs d'établissement jouent le rôle de mentor et de coach, et, les directeurs encore en service animent les groupes de co-développement pour que les jeunes directeurs en difficulté les sollicitent de temps à autres et leur apprennent la pratique de la bonne gestion de l'école. Lors de ces séances, ce sont plusieurs directeurs expérimentés qui se présentent auprès des jeunes directeurs pour partager des expériences.

Synthèse des difficultés

Un certain nombre de difficultés ont été mentionnées par les répondants, souvent semblables d'un pays à l'autre :

- D'ordre financier, organisationnel et matériel
- Inadéquation des contenus des programmes par rapport aux besoins réels sur le terrain
- Non maîtrise des contenus par les accompagnateurs
- Accès difficile des zones de regroupement
- Isolement et difficultés de déplacement
- Non motivation
- Manque d'ambition
- Formation initiale prioritaire

Besoins exprimés

- 1) Types d'accompagnement
 - Les groupes de codéveloppement
 - Formation adéquate au mentorat
 - Mise en réseau
- 2) Domaines
 - Gestion des systèmes scolaires (outils),
 - Utilisation des TIC
 - Etc.
- 3) Niveaux
 - Élémentaire principalement, collégial (1^{er} cycle du secondaire), secondaire (lycée - 2^e cycle) et technique
- 4) Conditions d'application
 - Déplacer les équipes sur le terrain
 - Mobiliser des ressources humaines et financières
 - Développer la compétence des formateurs de formateurs en fonction du public cible
 - Élaborer un projet de sensibilisation
 - Présenter un plan d'action

Partenariat

Les sections AFIDES sont prêtes à collaborer pour faire des démarches à l'interne et avoir une idée plus précise des besoins réels sur le terrain.

Il a été suggéré de partir d'un questionnaire adapté à la situation du pays incluant ceux pour lesquels l'accompagnement n'existe pour ainsi dire pas de façon structurée tel que le Togo

Recommandations

Selon les besoins mis en évidence dans les réponses au questionnaire, AFIDES-Québec, appuyée par AFIDES Internationale et les sections africaines, propose de développer un plan d'actions conjointes

Ce projet s'inscrirait dans le sens des types d'accompagnement suggérés dans un premier temps et ciblerait ensuite en priorité les outils de gestion du chef d'établissement selon un cadre permettant de s'adapter à chacun des pays.

Conclusion

Il a été très clairement exprimé que les besoins sont évidents et les présidents semblent prioriser l'action terrain car plus efficace et plus immédiate. Certains ont fait ressortir aussi les difficultés de faire des liens entre la théorie de la gestion scolaire telle qu'énoncée dans les programmes et la réalité du terrain où les moyens sont inexistantes surtout en zone rurale.

Cependant, on ne peut négliger l'importance de la formation initiale pour les nouveaux directeurs et de la formation continue pour les plus expérimentés. L'accompagnement, quel qu'il soit, peut parfaitement se jumeler à toute autre action entreprise dans ce sens en autant que les sections partenaires aient un support politique et les ressources financières. ■



Le système éducatif Tunisien

Le système éducatif tunisien a connu depuis sa tunisification trois grandes et importantes réformes. Celle de Novembre 1958, de Juillet 1991 et enfin de Juillet 2002. A chacune de ces grandes étapes le système éducatif tunisien s'est trouvé contraint de relever de nouveaux défis et de répondre à de nouvelles exigences aussi bien internes qu'externes. Des choix ont exigé des modifications notoires appelant à tracer de nouvelles orientations. La dernière des réformes a mis l'accent sur le défi d'assurer aux acteurs de l'action éducative une formation solide et adéquate et d'instaurer le professionnalisme.

Le chef d'établissement occupe dans la dernière réforme une place importante pour mener à bon port sa réalisation, aussi bénéficie-t-il d'une sollicitation particulière pour lui assurer une formation adéquate, lui à qui on demande de pratiquer un leadership dans son établissement.

Mais pour construire un processus de formation du chef d'établissement il est impératif de connaître le mode de recrutement. Une circulaire émanant du Ministère s'adresse aux professeurs ayant au moins cinq ans d'expérience et aux conseillers en éducation en ayant au moins dix pour postuler à la fonction de directeur d'établissement.

L'étude des dossiers, et surtout un test psychotechnique qui éclaire sur les raisons du choix du candidat à changer de fonction, les degrés de ses connaissances quant à la tâche qui l'attend, la culture qu'il possède notamment concernant les différentes réformes, le système éducatif, la fonction publique administrative et financière; permettent de choisir entre plusieurs candidatures, ceux qui se prêtent le mieux à la fonction.

...le système éducatif tunisien s'est trouvé contraint de relever de nouveaux défis et de répondre à de nouvelles exigences aussi bien internes qu'externes.



Ali Khalladi
Président AFIDES - Tunisie

Le mouvement des chefs d'établissements qui aura lieu annuellement au mois d'Août permet de désigner les nouveaux directeurs dans leur fonction. Ceux là sont réunis à la fin de l'école, à la rencontre d'été organisée par la direction de la formation au Ministère de l'Education et de la Formation. C'est ainsi que commence le cycle de l'accompagnement professionnel.

Cette première forme d'accompagnement professionnel des nouveaux chefs d'établissement est assurée par des inspecteurs administratifs et financiers et par des anciens directeurs durant une semaine.

Au programme, des modules de formations autour de la gestion pédagogique :

Modules gestion pédagogique

- Suivi activités pédagogiques
 - Enseignants
 - Programmes
- Evaluation des résultats des élèves, conseil de classe
- Organisation du contrôle continu, calendrier
- Examen nationaux, centre d'écrit
- Répartition pédagogique
- Emploi du temps

Projets éducatifs

Principaux axes de la réforme du système éducatif

- Objectifs et mission
- Mécanismes d'application
- Outils de mise en œuvre

Organigramme de l'enseignement en Tunisie :

- Enseignement de base: 1er cycle, 2ème cycle
- Enseignement secondaire: différentes filières
- Système d'orientation, conseil d'orientation

Gestion administrative et financière

- Gestion ressources humaines (répartition des tâches, évaluation, absence)
- Le budget de l'établissement : fonction d'ordonnateur
- Préparation, discussion du budget
- Engagement
- Mandatement
- Comptabilité matière (enregistrement, magasinage, entrée / sortie)
- Procédés et mécanismes de la gestion des documents et des archives

Vie scolaire

- Gestion des affaires scolaires (élèves)
- Application du code de vie (règlement intérieur, discipline)
- Conseil pédagogique (référentiel, finalités et objectifs, organigramme, fonction)
- Communication en milieu scolaire : structures de dialogue d'écoute, de médiation
- Activités culturelles et sportives en milieu scolaires (objectifs, programmation des activités et suivi)
- Associations scolaires : (ASS, ATD, CLUBS)
- Accidents scolaires (affiliation à la MASU, campagne de sensibilisation et de prévention, procédés et démarche)
- Partenariat en milieu scolaire

Projet d'établissement

- Diagnostic de la réalité
- Élaboration d'un projet
- Réalisation et suivi

Jeté pleinement dans le bain, le nouveau directeur commence à découvrir les différentes facettes de sa tâche. Il n'est pas pour autant lâché mais il est accompagné professionnellement d'abord par un pair, en l'occurrence un directeur chevronné dont l'établissement ne se trouve pas loin du sien qui lui prodigue une assistance d'une manière officieuse.

D'un autre côté il est pris en charge par un inspecteur administratif et financier qui l'accompagnera dans ses nouvelles fonctions durant deux années.

Cette assistance prend différentes formes :

- Des visites d'assistance suivies de conseils, diverses propositions consignées dans un rapport qui servira de références
- Des sessions de formation composées essentiellement de :
 - Journées de visites d'autres établissements
 - Séminaires à l'École Nationale d'administration
 - Journées de formation au centre régional de l'éducation et de la formation continue, centre national de la formation des formateurs en éducation et au centre national de l'innovation pédagogique
- Cycles de formations thématiques durant les vacances scolaires notamment lors des écoles d'été

Ces deux années d'assistantat sont couronnées par une dernière visite d'inspection permettant d'évaluer les compétences du nouveau directeur qui est appelé, en outre, à rédiger un mémoire de fin de stage.

L'administration centrale, au vu de ces documents, confirme ou non le titulaire dans son poste.

Mais puisque le chemin de l'accompagnement professionnel est conditionné, voire tributaire du mode de recrutement et de la formation initiale, nous sommes en droit d'attendre la sortie de la 1^{ère} formation de l'Institut des Métiers de l'Education et



de la Formation pour voir l'accompagnement professionnel prendre certainement une autre forme.

En effet, la réforme 2002/2007 a prévu la mise en place de l'IMEF. Cet institut décrété par la loi 64 - 24/08/2008 a pour but de :

- Donner aux différents corps de l'éducation une formation initiale solide
- Elever le niveau de l'accompagnement professionnel
- Garantir plus de stabilité dans le corps des chefs d'établissements

SES OBJECTIFS SONT DÉFINIS COMME SUIVANT PAR LES ARTICLES :

Art 2 :

Les instituts des métiers de l'éducation et de la formation ont pour mission notamment de :

- Doter les candidats aux métiers de l'enseignement, de l'encadrement pédagogique et de direction des établissements, dans l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, des qualifications requises pour l'exercice de ces métiers.
- Parachever la formation scientifique initiale des apprenants dans les domaines en relation directe avec le métier
- Contribuer à l'innovation pédagogique et au développement de la documentation éducative
- Initier les apprenants à la méthodologie de la recherche pédagogique, théorique et appliquée, et de l'innovation en éducation

Art 26 :

L'accès aux différents cycles de formation mentionnés à l'article 25 ci-dessus se fait par voie de concours sur épreuves

Art 28 :

La formation au sein des instituts de l'éducation et de la formation est sanctionnée par un certificat d'aptitude à l'exercice de métier pour lequel l'apprenant est formé.

Pour les candidats au poste de chef d'établissement scolaire le cycle de cette formation vise à développer les compétences nécessaires en

- Supervision pédagogique
- Information
- Organisation
- Communication
- Evaluation
- Management

Conduire une action éducative pertinente en mobilisant les ressources internes et externes de l'établissement scolaire

- Leadership

Développer une expertise professionnelle au service de l'action pédagogique et éducative dans un climat de coopération de responsabilité et de légitimité reconnue

- Gestion

Conduire à bon escient l'administration d'un établissement scolaire et en assurer de gestion

- Ethique et déontologie

Exercer et faire une mission de service publiée en s'appuyant sur les valeurs du système éducatif et de l'éthique professionnelle

Il reste alors à mettre en place un nouveau processus pour l'accompagnement professionnel pour la première promotion de l'IMEF fin 2009 ■

Le groupe de codéveloppement comme mode d'accompagnement des directions d'établissement scolaire

Ce texte est une courte chronique qui rend compte de la présentation faite au colloque de l'AFIDES à Québec le 23 et 24 octobre 2008.

Avec cet atelier, je voulais partager ma pratique professionnelle en tant qu'animateur de groupes de codéveloppement et promouvoir ainsi ce mode d'accompagnement. D'une façon générale, mes formations antérieures et ma pratique professionnelle comme direction d'école m'ont préparé à animer de tels groupes mais d'une façon particulière, depuis 8 ans, dans le cadre d'un programme de 2^e cycle en administration de l'éducation, j'accompagne ainsi de nouvelles directions adjointes d'établissement scolaire dans leur deuxième année de pratique. Le terme « groupe de codéveloppement » renvoie d'abord au développement professionnel, puis au groupe comme outil de ce développement mais il recouvre des expériences diversifiées. Ainsi on peut en voir l'animation comme un travail de spécialiste mais aussi comme celui de collègues qui s'entraident.

LE TERME « GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT » RENVOIE D'ABORD AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La profession de direction d'établissement scolaire, tout en étant exigeante et compétitive, prend des formes différentes selon les aspirations de chacun. Elle est exigeante à l'image des professions actuelles qui prennent place dans une société où se côtoient des valeurs difficiles à concilier comme la recherche du bien-être individuel et l'obligation des succès collectifs. Cette exigence se traduit par un besoin de développement professionnel tout au long de la carrière. Ce développement n'est pas quelque

Ce développement n'est pas quelque chose de normé, il est le fruit de l'expérience, des formations antérieures, d'une formation initiale, d'une formation continue.

Richard Baudreault
Professeur à l'université de Montréal



chose de normé, il est le fruit de l'expérience, des formations antérieures, d'une formation initiale, d'une formation continue. C'est le résultat de deux ensembles d'événements : la formation « sur le tas » et la formation « organisée », initiale et continue. S'il y a un développement « naturel » relié aux bénéfices de l'expérience, il y a aussi le développement qui résulte de la volonté personnelle d'une direction : « Je suis directeur et je veux devenir un meilleur directeur ». Le développement professionnel est ce qui arrive quand on devient « plus performant » dans une profession, pour ce poste ou un autre de plus grandes responsabilités.

Le développement professionnel a de plus une double dimension : individuelle et collective. Une profession suppose des gestes professionnels communs à un groupe d'acteurs. Le développement de l'un touche le développement de l'autre. C'est là que se situe la décision de participer à un groupe de codéveloppement professionnel.

PUIS AU GROUPE COMME OUTIL DE CE DÉVELOPPEMENT

Le groupe, comme outil de formation, de croissance, de développement, a déjà ses lettres de noblesses (Rogers, Balint). À un premier niveau il désigne la rencontre plus ou moins régulière de personnes qui, ayant en commun une profession, veulent améliorer leur travail. À un second niveau, il désigne aussi un phénomène humain qui fait qu'autour d'un objectif, les interrelations positives entre les participants créent une cohérence, une cohésion qui en font une entité nouvelle à laquelle on peut s'identifier et qui est créatrice. Ainsi, toute série de rencontres n'entraîne pas nécessairement un

groupe mais quand il y a un groupe, il y a nécessairement développement des personnes qui en font partie. Et ce développement sera proportionnel à la force du groupe.

MAIS IL RECOUVRE DES EXPÉRIENCES DIVERSIFIÉES

L'expression « groupes de codéveloppement » à partir de Payette et Champagne (1999), recouvre plusieurs sortes de groupes et il est possible de les distinguer selon deux dimensions, l'objectif poursuivi et la personne qui anime. Mon expérience me fait actuellement distinguer quatre sortes de groupe.

Il y a le groupe de mandat commun

Ce genre de groupe réunit des directions qui unissent leurs efforts pour relever un défi commun comme par exemple l'application d'une nouvelle politique. Parfois même avec leur supérieur immédiat, ils unissent leurs idées et mettent en commun leurs réalisations dans chaque établissement. Le développement professionnel n'est pas recherché ici en premier lieu on pourrait parler de communauté de pratique (Labelle, 2000).

Il y a le groupe d'échanges et de soutien

Ce genre de groupe réunit des directions qui partagent leurs préoccupations et s'entraident d'une façon peu structurée. À partir d'un thème ou de l'actualité de leur établissement les échanges permettent à chacun de se nourrir. Les participants sont réunis par des valeurs communes et la même énergie de développement. Il peut y avoir ou non un suivi entre les rencontres et des orientations de perfectionnement avec des contenus spécifiques (sujets, lectures).

Il y a le groupe d'analyse de pratiques

Ce genre de groupe est relié à la formation initiale mais peut servir aussi de point de départ à tout groupe. Les participants exposent à tour de rôle la façon dont ils accomplissent de telle ou telle

façon, tel geste professionnel. La pratique est décrite systématiquement avec des verbes d'action et expliquée ensuite aux collègues avec une dimension personnelle (mon style de gestion) et une dimension situationnelle (ma gestion adaptée à cet établissement). Des pratiques de gestion aussi simples que la gestion de la porte de son bureau ou aussi complexe que la mobilisation d'une équipe peuvent être abordées.

Il y a le groupe de résolution de problèmes

C'est le genre de groupe particulièrement décrit par Payette et Champagne (2000). Dans ces groupes, « les échanges sont structurés par un processus de consultation en six étapes : exposé d'une problématique ou d'un projet; clarification de la problématique ou du projet; contrat sur le type de consultation; réactions, commentaires, suggestions pratiques des consultants; synthèse et plan d'action; évaluation et intégration des apprentissages. »

Ces différentes formes de groupe visent des objectifs différents mais tous contribuent au développement professionnel de direction d'établissement. Bien sûr, cette affirmation prend place comme celle d'un animateur qui partage sa pratique et non comme le résultat d'une recherche empirique.

Ainsi on peut en voir l'animation comme un travail de spécialiste mais aussi comme celui de collègues qui s'entraident

L'atelier a permis aux personnes présentes de partager un peu leurs expériences de codéveloppement. Les quelques témoignages partagés venaient surtout de professeurs d'université qui sont impliqués dans la formation initiale des directions d'établissement. Mon intention était de donner le goût aux participants de mettre sur pied de tels groupes. Je l'ai fait en décrivant les étapes de vie d'un groupe et en présentant une vision simplifiée de leur animation.

Quelque soit la sorte de groupe, les étapes de la vie d'un groupe sont passablement toujours les mêmes. Il y a d'abord la fondation. À partir d'une offre institutionnelle ou d'une initiative personnelle, il y a une première rencontre d'organisation. La dynamique de la première rencontre est extrêmement importante: donner un sens au groupe, identifier des convergences, définir les règles, situer le groupe dans le temps, créer une intimité professionnelle, faire en sorte que chacun trouve sa place, établir un espace d'évaluation. C'est ensuite le cheminement du groupe qui doit toujours se recentrer sur l'objectif et autant que possible se donner une mémoire au groupe, des temps de réajustement et des rituels. Enfin, le groupe devra finir par se dissoudre : une fête, pour un succès ou une délivrance pour un échec !

Le rôle de l'animateur dans ces rencontres a quelque chose de circulaire : organiser un lieu de rencontre, présenter le contrat, faire un tour de table, accorder les droits de parole, clarifier à chaque fois la compréhension, résumer l'ensemble des interventions, valider le résumé auprès du groupe, relancer avec « Qu'est-ce qu'on fait avec ça ? » et répéter au besoin tout en exerçant les fonctions d'animation et en contrôlant le temps.

L'animation d'un groupe de directions d'établissement est facilitée par les liens professionnels qui existent mais aussi par les habiletés reconnues à ces personnes : des personnes synergiques ayant une

bonne capacité d'écoute et d'autorégulation et habituées de fonctionner en groupes et d'exercer des fonctions d'animation. Bien sûr le rôle de l'animateur peut aussi être vu comme un travail de spécialiste : un animateur expérimenté et possédant en plus la connaissance de la profession pourra bien sûr mieux aider un groupe à cheminer entre les écueils du développement professionnel collectif. Mais l'expérience d'enseignement et l'animation de réunions préparent bien les directions à devenir des animateurs de groupes de codéveloppement.

L'accompagnement des directions d'établissement a une dimension hiérarchique qui interpelle leurs supérieurs, une dimension professionnelle qui interpelle leurs associations professionnelles, une dimension technique qui interpelle les spécialistes qui gravitent autour de la fonction. Il y a aussi une dimension personnelle, la plus importante, qui celle des choix qu'une personne fait pour se donner le support qui lui convient pour mieux accomplir son travail. Un groupe de codéveloppement est un de ces beaux choix ! Peut-être y verrons-nous un jour le signe que les professionnels de la direction des établissements scolaires, comme d'autres professionnels avant eux, reconnaissent la nécessité de briser la solitude qui est intrinsèque à leur travail ? ■

Bibliographie

Payette, A., Champagne, C. (2000).

Le groupe de codéveloppement professionnel, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy. <http://www.provirtuel.com/doc/index.html>.

Labelle, J., St-Germain, M., (2004).

La gestion scolaire; une situation à améliorer ? *Éducation et francophonie*, vol. XXXII : 2. Voir www.acelf.ca



L'AFIDES rayonne sur la scène internationale

Le saviez-vous ?

- 24 éditions de la revue *FRANCO-JEUNES* ont permis aux jeunes francophones des pays de l'hémisphère sud de s'exprimer sur des thèmes touchant les 18 - 30 ans;
- 20 jumelages d'écoles primaires et secondaires de la Francophonie ont été créés grâce au projet de l'AFIDES, *Jeunes citoyens du monde*;
- Une kyrielle de documents et d'outils sur la gestion scolaire ont été développés sur le site **edugestion.org** mis à la disposition des membres du réseau afidésien ;
- Plus de 650 organisations non gouvernementales ont joint le réseau virtuel des ONG francophones conçu et développé par l'AFIDES.

Vous voulez en savoir plus ...

Un magazine jeunesse pour toutes les voix

En 2001, l'AFIDES publiait la première revue *Franco-Jeunes* dans le but de donner la parole aux jeunes les plus démunis. Durant 4 ans, ce magazine jeunesse a été distribué à près de 10 000 exemplaires dans 45 pays francophones grâce au soutien financier de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Une version électronique de Franco-Jeunes est d'ailleurs toujours en vitrine sur le site jeunesse de l'OIF, www.jeunesse.francophonie.org. Les journalistes en herbe ont pu s'exprimer sur les préoccupations des jeunes du 21^e siècle tels que la situation des jeunes femmes en Francophonie, l'insertion économique des jeunes, le Parlement francophone des jeunes, le développement durable, l'éducation, la coopération internationale, le Conseil international des organisations de jeunes de la Francophonie (CIJEF), etc.

Durant 4 ans, ce magazine (AFIDES) jeunesse a été distribué à près de 10 000 exemplaires dans 45 pays francophones grâce au soutien financier de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

Micheline Boisseau
Coordonnatrice de projets
au siège international
de l'AFIDES depuis 2001



Un citoyen ouvert sur le monde

C'est en 2005 que le projet d'échanges et de jumelages scolaires appelé *Jeunes citoyens du monde* (JCM) a vu le jour pour les élèves de 9 à 16 ans de la francophonie canadienne et des pays africains. Avec l'aide de notre partenaire, le Réseau *In-Terre-Actif*, des classes ou des écoles entières se sont investies dans ce projet de correspondances portant sur les besoins humains fondamentaux, l'environnement, le droit des enfants ou l'égalité des sexes : des priorités si chères à l'Agence canadienne de développement international qui en a assuré le financement. Des échanges à court ou à long terme ont été entrepris par des enseignants ou des gestionnaires scolaires pour sensibiliser les enfants aux disparités sociales, économiques et culturelles et former ainsi des citoyens du monde ouverts à toute la diversité planétaire. Afin de faciliter la tâche de l'enseignant, des ressources documentaires ont été mises à leur disposition sur un site dédié à JCM. Les écoles jumelées volent de leurs propres ailes depuis, et l'AFIDES leur souhaite une bonne continuation en attendant de pouvoir y donner suite ...

La gestion scolaire sous toutes ses facettes

L'AFIDES travaille depuis 2006 sur le site **edugestion.org** visant à soutenir les directeurs d'écoles dans leur tâche de gestionnaire. Ce site regorge de plus de 700 documents en provenance des sections afidésiennes de Belgique, de Centrafrique, de Côte d'Ivoire, de Guinée, du Mali, de Mauritanie, de République démocratique du Congo, du Sénégal et du Togo. Une seconde phase s'amorcera bientôt pour bonifier l'offre de service aux membres et appuyer les formations données en Afrique. Cette nouvelle étape développera une communauté de pratiques en ligne qui favorisera un

échange d'expertise entre les collègues du Nord et du Sud, entre apprenants et formateurs. Soyez à l'affût de cet outil conçu pour et par les gestionnaires scolaires.

Une ONG francophone et solidaire

À titre d'organisation internationale non gouvernementale (OING), l'AFIDES a créé un outil de communication et de diffusion d'informations à l'intention des organismes de la société civile de l'espace francophone. Le site Internet, **Carrefour des ONG francophones** s'insère dans le cadre des relations entre l'*Organisation internationale de la Francophonie* et son *Comité de suivi de la Conférence des OING*, dont l'AFIDES fait partie. Ce vaste réseau virtuel (www.ong-francophonie.net), s'adresse à toute organisation œuvrant dans les quatre missions prioritaires de l'OIF, notre bailleur de fonds :

- Langue française, diversité culturelle et linguistique;
- Éducation, formation, enseignement supérieur et recherche;
- Paix, démocratie et droits de l'homme;
- Coopération au service du développement durable et de la solidarité.

Le contenu du site aborde cette thématique à travers des articles, des nouvelles, un calendrier événementiel et des liens Web intéressants pour les 650 membres dont le nombre ne cesse d'augmenter. Initiateur et gestionnaire de ce projet, l'AFIDES contribue au développement de la Francophonie et du renforcement des capacités de la société civile locale, nationale et internationale.

L'AFIDES rayonne encore

D'autres projets d'envergure reflètent aussi le dynamisme de l'AFIDES et son rayonnement sur la scène internationale : sa revue des Échanges, ses formations en gestion scolaire et sa participation active à la réflexion sur la profession et les politiques en la matière. Depuis 25 ans, ses contributions sont innombrables, et encore aujourd'hui l'AFIDES foisonne d'idées porteuses pour les 25 ans à venir.

Vous avez des suggestions, des projets à réaliser, n'hésitez pas à nous en faire part ! ■



RUBRIQUE DES SECTIONS NATIONALES : AFIDES QUÉBEC



PREMIÈRE MISSION D'AFIDES-QUÉBEC AU BURKINA-FASO

La section du Québec a eu le plaisir de réaliser sa première mission dans ce beau pays qu'est le Burkina Faso où, si la nature peut être hostile par la sécheresse de son climat, les Burkinabés sont très accueillants et chaleureux. La mission s'est déroulée en décembre 2008 auprès des cadres et des chefs d'établissements dans le cadre des « Projets d'appui aux systèmes éducatifs africains en gestion scolaire » du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports en collaboration avec le Ministère des Relations Internationales du Québec (mesure 64).

Contexte :

- Les Assises francophones de la gestion scolaire ont permis de dégager un cadre d'action où la formation des gestionnaires doit se réaliser de façon systématique et professionnalisant .
- Ce cadre d'action vise particulièrement à favoriser la mise en œuvre d'une nouvelle dynamique de la formation des personnels d'encadrement, de développer des formateurs de personnels de gestion et de favoriser l'appropriation et le réinvestissement de ces compétences au niveau national

Pourquoi le Burkina Faso ?

- Pays qui a placé l'éducation comme une de ses priorités jusqu'en 2010 et s'est engagé à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le

Viviane Guignerat
présidente d'AFIDES-Québec



Développement (OMD) dont l'échéance est 2015

- Efforts considérables pour rompre avec la pauvreté et la mobilisation, conséquence des ressources humaines
- Institutions démocratiques stables
- Adoption de la loi d'orientation de l'éducation
- Formation des gestionnaires scolaires en développement
- Liens privilégiés avec le Canada

Objectif général :

Analyser la situation actuelle de la formation des gestionnaires scolaires, des besoins en terme d'outils de gestion et en terme de formation en lien avec les enjeux nationaux, les différentes pratiques et les formations reçues antérieurement.

Objectif spécifique :

Élaborer un devis de formation de formateurs et d'accompagnement des directeurs d'établissement en lien avec les besoins identifiés par l'analyse de la situation

Système éducatif burkinabé

En bref, une nouvelle loi d'orientation a été adoptée en juillet 2007 par l'Assemblée nationale avec pour principe de base l'énoncé de

S.E. M. Blaise Campaoré, président du Burkina Faso : « La préoccupation essentielle sera d'œuvrer, en rapport avec les acteurs sociaux et les partenaires, à la refondation de notre système éducatif autour de valeurs et aspirations sociales, historiques et culturelles desquelles émergera l'école de demain dans un contexte mondial fait de mutations rapides ou de remise en cause permanentes »

Réforme de l'éducation de 2007

Cette loi inclut une Réforme du système dont l'objectif général est de rendre le système éducatif plus cohérent, plus fonctionnel et plus adapté aux besoins de développement socioéconomique et culturel du Burkina Faso. A la lecture des éléments essentiels de cette réforme, il est très clair que les exigences demandées aux directions des établissements scolaires sont beaucoup plus élevées qu'actuellement et présentent de nombreux défis.

Bien qu'aucun objectif spécifique ne traite de la gestion scolaire de façon particulière, l'application de la plupart d'entre eux nécessitent une réorganisation des écoles, une connaissance des implications de la Réforme, une compréhension des textes et règlements, des informations sur l'intégration des ordres d'enseignement et donc un suivi des élèves jusqu'à 16 ans.

Les nouvelles dispositions impliquent des connaissances et des formations évidentes des directions des établissements scolaires dont les détails apparaissent dans le rapport synthèse de la mission.

Le Burkina Faso a été l'un des premiers pays à envoyer cinq cadres ou chefs d'établissement se former à Carthage lors d'un séminaire donné par l'AFIDES en collaboration avec l'Université Senghor.

On retrouve au paragraphe 4.4 de la Lettre de politique éducative publiée en juillet 2008, les intentions du gouvernement quant au renforcement de la formation et de l'encadrement

des personnels en charge de l'éducation. Des plans directeurs de formation seront élaborés en particulier le développement des capacités de planification, de gestion et d'animation des projets éducatifs, tant au niveau des services centraux qu'à celui des personnels de terrain. Cette lettre prône également une amélioration de la bonne gouvernance éducative par la mise en place d'un système d'appui à la modernisation du système éducatif et au renforcement de la concertation entre les différents acteurs tant au niveau central que décentralisé. Ceci aidera également à l'orientation des futurs investissements (infrastructure, formation etc.) en vue de l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour tous.

La mission exploratoire menée par AFIDES-Québec et la mission d'appui aux systèmes éducatifs menée par l'AFIDES internationale est totalement intégrée au processus de développement de la stratégie nationale et donnera une meilleure connaissance des besoins de formation nécessaire à l'implantation de la Réforme et aux orientations privilégiées. Le deuxième volet de la mission d'AFIDES Québec viendra appuyer les actions sur le terrain par de l'accompagnement auprès de formateurs de multiplicateurs qui eux, nous le souhaitons, pourront être formés par L'AFIDES.

Le Burkina Faso a placé l'éducation comme une de ses priorités en identifiant le renforcement de la formation et de l'encadrement des personnels de gestion.

Méthodologie

Échantillon :

Les participants ont été recrutés par Madame Carole Bambara, présidente d'AFIDES-Burkina Faso pour ce qui est des chefs d'établissement. Le groupe des cadres a été sélectionné par Monsieur Ganou, représentant de la CONFEMEN.

Deux groupes ont été rencontrés, un dans la capitale Ouagadougou et un à Loumbila en zone rurale. Dans les deux groupes, notre demande quant à la variété des fonctions a été respectée et très appréciée : directeurs et directrices d'écoles primaires, de collèges et proviseurs de lycées, moitié du secteur public et moitié du privé, laïc

et religieux catholique, école de formation militaire, école pour sourds. Il faut noter que les établissements privés sont nettement majoritaires dans ce pays où beaucoup de directions sont des fondateurs.

Malgré les nombreuses réunions, conférences, rencontres et perturbations de toutes sortes, la participation a été remarquable et la collaboration très dynamique.

Outils :

Deux types de questionnaires ont été construits ; d'une part, pour les autorités (directeurs régionaux ou provinciaux, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques) et d'autre part, pour les chefs d'établissement scolaire sans distinction entre le primaire, collègue ou lycée. La présence dans notre équipe de Danielle Rochon qui a séjourné et travaillé dans les écoles du Burkina Faso pendant plusieurs mois, nous a grandement aidé et facilité l'adaptation des questionnaires aux réalités du milieu tant urbain que rural. Seuls les questionnaires aux chefs d'établissement ont été analysés par AFIDES-Québec, alors que celui des cadres l'a été par AFIDES.

Des exposés sur le cadre d'action et sur les objectifs de la mission ont débuté les rencontres. Le travail a été plus approfondi à Ouagadougou, la capitale, qu'à Loumbila en zone rurale où nous n'avons passé qu'une journée.

Les groupes ont été divisés en sous-groupes de travail entre chefs d'établissement et les cadres qui ont travaillé séparément. Les chefs d'établissement étant nombreux ont formé des équipes de travail pour passer en revue l'essentiel de leur rôle, d'où ils devaient extraire des objectifs prioritaires et des besoins de formation. Les cadres présents étaient très représentatifs des différents postes hiérarchiques du système éducatif burkinabé.

Les rôles que nous avons retenus au départ concernaient principalement la gestion administrative, la gestion pédagogique, la gestion partenariale, le leadership, l'éthique et la déontologie.

Constats sur la formation des chefs d'établissement et sur les autres gestionnaires scolaires.

Formation initiale

Il n'existe aucune formation initiale pour les chefs d'établissement encore moins au primaire. Telles que décrites dans les questionnaires même le niveau de scolarité est bas variant entre la 3^e secondaire et le baccalauréat pour les chefs d'établissement, il est un peu plus élevé pour les autres gestionnaires du système éducatif. Au secondaire, ils ont tous un niveau universitaire, licence ou maîtrise, mais pas plus de formation en gestion scolaire.

Formation continue

Pour la majorité, le soutien se fait à l'intérieur des échanges avec les collègues (co-développement non structuré) et, dans les réunions ponctuelles avec les inspecteurs et dans les différentes activités de formation organisées par le ministère. Tel qu'indiqué précédemment, l'accompagnement n'est pas systématique et les formations reçues sont différentes pour chacun selon ce que chaque individu va chercher par lui-même

Objectifs prioritaires et besoins de formation

Selon le contexte énuméré dans chaque domaine, les chefs d'établissement et les autres gestionnaires scolaires ont sélectionné des objectifs prioritaires qui généraient des besoins de formation essentiels résumés ci-après.

a. Gestion administrative

Gestion du temps

Gestion financière et matérielle

Développement d'outils de gestion financière informatisés

Informatique

Gestion des ressources humaines

Gestion des conflits

Formation adaptée à un établissement spécialisé (ex : en santé)

Formation sur la connaissance des mécanismes d'information et de communication et leur mise en œuvre

b. Gestion pédagogique

Gestion des projets d'établissement ou Projet École de Qualité (PEQ)

- élaboration
- implantation
- suivi
- évaluation

Évaluation diagnostique et élaboration d'outils d'analyse

- Analyse des résultats cognitifs et autres éléments.
- Mise en place et suivi des moyens correctifs
- Suivi du travail des élèves et des enseignants

Conduite de réunions pédagogiques (méthodologie d'animation)

Relation d'aide et accompagnement (coaching)

Fonction <<contrôle en gestion >> scolaire

c. Gestion partenariale

Techniques de motivation

Outils d'analyse du milieu

Formation aux mécanismes de communication

Techniques de plaidoyer

Technique de l'Information et de la communication (TIC)

d. Leadership

Formation à la gestion participative

Gestion des relations interpersonnelles, en gestion des conflits et en animation

Formation des chefs d'établissement à l'interprétation des textes de façon annuelle au début de chaque année pour une compréhension commune de leur application

Gestion des ressources humaines et financières
Communication

e. Éthique et déontologie

Utiliser des mises en situation et étude de cas

Formation à l'appropriation du contenu du code d'éthique et de déontologie du système éducatif

Formation aux techniques de pilotage partagé (valeur du projet d'établissement)

Conclusion

A travers la détermination des objectifs prioritaires, on a remarqué que certaines formations reviennent dans plusieurs domaines de gestion ou étaient identifiées comme très importantes, en particulier :

- la gestion du projet d'établissement
- la gestion financière
- la gestion des ressources humaines
- la gestion des relations interpersonnelles ou la formation en communication
- la formation en informatique

Il est évident qu'une formation de base en gestion scolaire serait essentielle tant initiale qu'une mise à niveau pour l'ensemble des participants. Cependant, concernant les missions d'AFIDES-Québec qui se sont données pour objectif de travailler près du terrain, il nous a semblé que l'accompagnement à l'élaboration du projet d'établissement pouvait inclure certaines techniques et développement d'outils qui regroupent plusieurs des besoins identifiés.

Il nous semblerait donc intéressant de débiter nos interventions en accompagnant et conseillant les directeurs dans la mise en œuvre de projets d'établissement en lien avec les réalités du Burkina Faso. Selon nous, cette démarche est la plus appropriée pour répondre efficacement aux nombreuses demandes formulées par les directeurs rencontrés.

Notre rencontre avec les deux ministres de l'éducation, Madame Odile Bonkougou pour l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) et Monsieur Joseph Paré pour les enseignements secondaire, supérieur et de la

recherche scientifique (MESSRS), nous a confirmé une volonté politique évidente. Leur accueil enthousiaste et chaleureux, malgré un agenda très chargé, a permis d'établir une bonne base pour cette future collaboration en gestion scolaire. L'équipe d'AFIDES-Burkina, grâce à son dynamisme, est également une assurance pour le succès du deuxième volet qui se réalisera au printemps 2009.

AFIDES-Québec tient à remercier tous ses partenaires :

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports du Québec
- Ministère des Relations Internationales du Québec
- AFIDES Internationale
- AFIDES-Burkina Faso
- Ministères de l'éducation du Burkina Faso
- L'Ambassade du Canada au Burkina Faso
- Responsable du projet : Afides-Québec
- Répondante du projet : Viviane Guignerat, présidente d'Afides-Québec
- Collaboratrice : Danielle Rochon, consultante membre d'Afides-Québec
- Accompagnatrice et collaboratrice : Denise Bergeron, Secrétaire générale Afides Internationale
- Organismes et collaborateurs burkinabés : Gnissia Ganou, Conseiller technique et représentant de la CONFEMEN, Carole Bambara, présidente d'AFIDES-BURKINA FASO
- Conseiller : Denis Massé, Professeur associé à l'Université de Montréal - Professeur retraité de l'Université de Montréal et de Sherbrooke. ■



Avec la Secrétaire générale de l'AFIDES, la présidente d'AFIDES Québec, Mme Viviane Guignerat et la présidente d'AFIDES Burkina Faso, Mme Carole Aoua Bambara



Les membres du bureau AFIDES Burkina Faso avec la présidente d'AFIDES Québec et la Secrétaire générale d'AFIDES

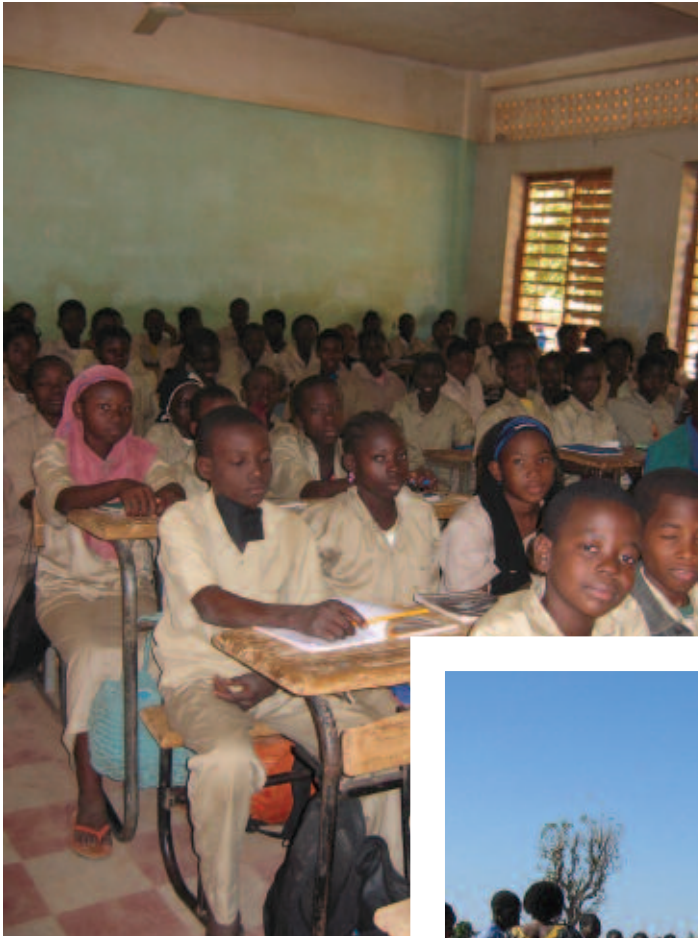


Nous retrouvons la délégation québécoise d'AFIDES avec S.E. le Ministre de l'Éducation de base, madame Odile BONKOUNGOU et des membres de son bureau



Les deux présidentes des sections nationales, la Secrétaire générale de l'AFIDES et S.E le Ministre de l'Enseignement secondaire, supérieur, et de la recherche scientifique, monsieur Joseph PARÉ





14^e BIENNALE DE L'AFIDES

« Le Directeur d'établissement scolaire,
Gestionnaire du changement »

OTTAWA

les 18-19-20-21 octobre 2009
Hôtel Crowne Plaza

Le programme vous parviendra
sous peu.

Vous pourrez vous inscrire en ligne
sur le site de l'AFIDES,
www.afides.org ou envoyer
votre formulaire par la poste ou
par télécopieur.

