

Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada

par Claire IsaBelle, Claire Lapointe, Yamina Bouchamma, Paul Clarke, Lise Langlois et Rodney Leurebourg

Devant l'ampleur actuelle du renouvellement des directions et des directions adjointes d'écoles partout au Canada, il apparaît urgent d'étudier les contextes de formation qui répondent le mieux à leurs besoins afin de permettre à ces nouvelles directions de demeurer en fonction et de remplir leurs tâches efficacement. Si nous n'en savons que très peu sur les contextes formels de formation, nous ignorons presque tout des contextes non formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences dans les directions d'écoles. Le but de notre étude est d'identifier les contextes d'acquisition de connaissances et de développement de compétences que les directions d'écoles francophones en milieu minoritaire préfèrent. Deux cent treize ($n = 213$) directions et directions adjointes d'écoles francophones ont participé à une étude pancanadienne. Les résultats indiquent que chez les nouvelles directions et directions adjointes, le contexte de formation le plus apprécié est le contexte informel, alors que le contexte de formation le moins apprécié est le contexte formel.

INTRODUCTION

Bien qu'il existe un nombre important d'articles sur les formations initiales et continues des enseignants francophones, force est de constater que peu d'études se proposent de circonscrire les types de formation propices au perfectionnement des compétences chez les directions d'écoles francophones (Dupuis, 2004). Pourtant, leur formation s'avère essentielle, car, devant la complexité de leur rôle et l'ampleur de leur renouvellement (Levine, 2005; McIntyre, 1999), les nouvelles directions ont besoin de développer les compétences qui permettront de créer un climat de travail harmonieux pour les enseignants et un lieu favorable à un apprentissage optimal pour les élèves.

Outre les apprentissages formels, plusieurs façons permettent de développer des compétences dans un champ en particulier. Si nous en savons très peu sur les contextes formels de formation, nous ignorons presque tout des contextes non formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences par les directions d'écoles en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique, soit minoritaire. Le but de notre étude apparaît d'emblée : identifier les contextes d'acquisition de connaissances et de compétences que les directions d'écoles francophones affirment préférer pour développer de nouvelles compétences en gestion scolaire et vérifier si les préférences de contextes de formation diffèrent selon la province et le nombre d'années d'expérience. En période d'évaluation des exigences pour conduire à un poste de direction, dans certaines provinces, les données de notre étude permettront de poser les jalons d'un programme de préparation à la fonction des directions d'école. Le présent article propose une première série de résultats provenant d'une étude répartie sur trois ans.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Renouvellement des directions

Depuis quelques années, nous assistons à un départ massif à la retraite des directions d'écoles, tant au Canada qu'ailleurs dans le monde (Le Figaro, 2006; McIntyre, 1999). Devant l'ampleur actuelle du renouvellement des directions et des directions adjointes d'écoles partout au Canada, il apparaît urgent d'étudier les contextes de formation qui répondent le mieux à leurs besoins afin de permettre aux nouvelles directions de demeurer en fonction et d'accomplir efficacement leurs tâches. Depuis quelques années, de nombreux enseignants et professionnels francophones de l'éducation ont été appelés et seront invités à occuper un poste en administration scolaire. Par exemple, en Ontario, près de 64 % des directions d'écoles partiront à leur retraite avant 2009 (McIntyre, 1999). À partir de son étude sur l'offre et la demande de personnel scolaire au Nouveau-Brunswick, Mercier (2002) prévoit une pénurie de personnel de direction et de direction adjointe qui ira en augmentant de 2004-2005 jusqu'en 2012-2013 pour les secteurs francophone et anglophone. En Saskatchewan, près du tiers des directions et directions adjointes d'écoles francophones prendront leur retraite d'ici cinq ans (Roy, 2004). À Terre-Neuve et Labrador, le tiers des directions francophones prendra sa retraite d'ici cinq ans (Landry, 2004). À l'Île-du-Prince-Édouard, la totalité des directions d'écoles francophones aura été renouvelée d'ici cinq ans. En Nouvelle-Écosse, la situation est pour ainsi dire la même (Ferron, 2004).

Les systèmes éducatifs en général éprouvent un urgent besoin de renouvellement de leurs directions pour combler les postes vacants (Barty, Thompson, Blackmore et Sachs, 2005) alors que les candidats bien préparés semblent se faire rares (Bouchamma, 2004; Chouinard, 2002). De plus, ceux qui acceptent d'occuper un poste risquent de rencontrer des problèmes d'insertion professionnelle. En effet, selon Fortin (2006), l'insertion professionnelle des nouvelles directions scolaires au Québec constitue une situation préoccupante. Les commissions scolaires vivent présentement de nombreux problèmes de recrutement, de sélection, de formation, d'encadrement et de rétention. Cette situation semble être similaire dans plusieurs provinces canadiennes (McIntyre, 1999).

Ces constats indiquent qu'il faut offrir des formations qui répondent aux besoins des nouvelles directions et directions adjointes d'écoles. Cependant, peu d'études se sont penchées sur la question des contextes formel, non formel et informel de formation permettant aux nouvelles directions d'écoles francophones de posséder tous les outils nécessaires pour bien s'acquitter de leurs tâches.

La formation en administration scolaire

Depuis plus de cent ans maintenant, des universités, surtout américaines, offrent des formations en administration scolaire (Barnabé et Toussaint, 2002; Lapointe et Langlois, 2004). Toutefois, celles-ci sont parfois jugées incomplètes. Aux États-Unis, en 1999, la *National Association of State Boards of Education (NASBE)* signalait la qualité inférieure des programmes de certification à la direction d'école et demandait que celle-ci soit indépendante des programmes formels de formation offerts dans les universités.

NASBE charged that many principal preparation programs were characterized by minimal academic rigor, a fragmented curriculum, poorly regarded faculty, uninspired instructional methods, and a misplaced reliance on an academic rather than professional model of instruction. (Fossey et Shoho, 2006, p. 4)

Dans la même foulée, Levine (2005) avance que la formation offerte aux étudiants en principalat est beaucoup trop limitée. Il semble que les programmes universitaires ne préparent pas adéquatement les diplômés pour faire face aux réalités de l'école.

[...] educational administration programs are the weakest of all the programs at the nation's education schools. This is distressing not only because of the magnitude of the jobs that principals and superintendents must perform, but also because of the large number of school leaders who will need to be hired in the next decade. (Levine, 2005, p. 13-14)

Bien que le rapport de Levine (2005) ait été critiqué au plan méthodologique et en ce qui a trait à l'absence d'informations adéquates sur les développements récents dans le domaine, tels que la création de *Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)* et les normes des meilleures pratiques en gestion scolaire (Young, Crow, Orr, Ogawa et Creighton, 2006), il demeure qu'il mérite d'être considéré (Fossey et Shoho, 2006), car il appert que trop de programmes en leadership éducationnel ne préparent pas adéquatement les futurs leaders (Young et al., 2006).

Au Canada, Roberts, Richmond, Howard, Lecoupe et Flanagan (1998) rapportent, dans leur étude pancanadienne réalisée à la fin des années quatre-vingt-dix, qu'un aspect a été abondamment mentionné par les planificateurs scolaires concernant leurs perfectionnements professionnels; ceux-ci

[...] devraient refléter la réalité des salles de classe et des bureaux, être à la fois théoriques et pratiques, et fonder leur conception, leur élaboration, leur prestation et leur évaluation sur la collaboration et l'esprit d'équipe. (p. xii)

Au Québec, Brassard (2004) mentionne que certaines formations en administration scolaire ne répondent pas suffisamment aux besoins des apprenants, « [...] aux attentes du milieu ou aux exigences de la pratique de la gestion... [Tandis que d'autres qualifient la] formation offerte [de] trop théorique ou pas utile ou les deux à fois » (p. 50). Dans la même veine, selon Lapointe et Langlois (2004), « les profils de formation réduisent et négligent actuellement certaines composantes prioritaires dans la définition des compétences qui sont aujourd'hui requises chez une ou un leader en éducation » (p. 188). Dupuis (2004) soulève même le manque de documentation sur l'enjeu de la préparation aux postes de direction et la légèreté des analyses qui y sont consacrées comparativement à celles portant sur les enseignants.

Compétences requises chez les directions d'écoles francophones en contexte minoritaire

Les directions d'écoles évoluant en milieu francophone minoritaire ont un mandat particulier : celui de garantir la reproduction linguistique et culturelle (Lapointe, 2002). Bouchamma (2004) souligne qu'assujetties aux différents changements, les directions d'écoles en milieu minoritaire doivent

assurer la vitalité ethnolinguistique. Pour Gérin-Lajoie (2000), une direction d'école évoluant dans « une communauté en transformation » dans sa constitution ethnolinguistique se doit d'être pourvue des compétences nécessaires. Ainsi, dans le contexte de valorisation linguistique et culturelle, ces compétences sont non seulement au niveau de la pédagogie, de la gestion des ressources humaines et de l'administration mais également au niveau des dimensions socioculturelles. Une direction d'école doit donc se prévaloir d'une dimension supplémentaire : l'appropriation des notions culturelle et linguistique propres au milieu dans lequel l'école évolue.

BUT ET OBJECTIFS

Le but poursuivi par cette étude consiste à analyser les contextes d'acquisition de connaissances et de compétences que les directions d'écoles travaillant en milieu francophone minoritaire préfèrent afin de développer leurs compétences. Le premier objectif est de repérer les contextes formel, non formel et informel de formation que les directions d'écoles affirment préférer pour développer leurs compétences afin de mieux gérer leur école. Le deuxième objectif est de vérifier si les préférences des directions d'écoles quant à leurs contextes de formation varient selon leur province d'attache et leur nombre d'années d'expérience à la direction.

CADRE CONCEPTUEL

Contextes d'acquisition de connaissances et de développement de compétences

Il existe trois types de contextes d'acquisition de connaissances et de développement de compétences, c'est-à-dire « la capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations » (Perrenoud, 1999, p. 17). Il y a tout d'abord le contexte formel de formation, lié aux systèmes d'éducation et de formation. Ce type de formation conduit à des apprentissages formels, car les enseignements mènent à l'obtention de diplômes, de titres décernés par l'État, le domaine parapublic ou les établissements reconnus. La supervision de la formation est assurée par des professionnels de l'éducation qui sont responsables des contenus, des objectifs et de l'évaluation (Vallée, 1987, cité dans Marchand, 1997). Il y a ensuite le contexte non formel de formation, celui qui existe en dehors des systèmes mais en lien avec des organisations de la société civile (Eurydice, 2000). Marchand (1997) précise que ce processus à caractère éducatif n'aboutit pas à un diplôme ou à une qualification. Il y a enfin le contexte informel de formation, soit tout type d'activités organisées par l'individu lui-même pour parfaire ses connaissances et ses compétences telles que l'utilisation des médias, les échanges entre collègues et ainsi de suite.

Contexte formel de formation

Au Canada, les exigences et les formations initiales et continues pour les directions d'écoles francophones en milieu minoritaire sont actuellement très diversifiées. Bien que pour toutes les provinces concernées, un nombre minimal de trois à cinq années d'enseignement est exigé pour accéder

à un poste de direction, il demeure que d'autres exigences sont demandées selon les provinces. Par exemple, en Ontario, une direction d'école doit posséder un diplôme de 2^e cycle et deux qualifications additionnelles de spécialiste, ou encore la moitié d'une maîtrise et une qualification de spécialiste. La formation y est dispensée par l'Université d'Ottawa et l'Université de Sudbury. L'Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes (ADFO) offre les cours de qualifications à la direction. En Colombie-Britannique, bien que la loi n'exige aucune formation, certaines commissions scolaires, elles, requièrent une maîtrise en administration scolaire. Pour l'Alberta et la Saskatchewan, aucune certification en administration scolaire n'est obligatoire (Roy, 2004). Au Manitoba, les exigences sont l'obtention d'au moins une maîtrise en administration scolaire qui satisfait aux exigences universitaires des deux brevets : le Brevet d'administration scolaire – niveau 1 et le Brevet de directeur d'école – niveau 2. Pour les provinces de l'Atlantique, à l'Île-du-Prince-Édouard, les directions doivent détenir un diplôme (maîtrise de préférence) en éducation et au moins un cours de trois crédits en administration scolaire. Au Nouveau-Brunswick, les directions d'écoles francophones doivent avoir suivi une formation universitaire de 2^e cycle en administration scolaire de 18 crédits. En Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve et Labrador, la maîtrise en administration scolaire est considérée comme un atout, mais non obligatoire.

MÉTHODOLOGIE

Population

L'étude a été menée auprès de toutes les directions et directions adjointes d'écoles des neuf provinces et des trois territoires (Nunavut, Yukon et Territoire du Nord-Ouest) où se trouve une population francophone minoritaire.

Instrument de collecte de données

L'instrument de collecte de données est le questionnaire *Contextes de formation pour les directions d'écoles* développé dans le cadre du projet *Contextes formels, non formels et informels d'acquisition de connaissances et de compétences chez les directions d'écoles francophones*. Celui-ci est divisé en six sections. La première section porte sur l'identification du répondant. Dans la deuxième et la troisième parties, nous demandons aux directions de dresser un portrait de leur école, en les interrogeant sur les caractéristiques sociolinguistiques des élèves et sur leur perception des connaissances et compétences que ces directions possèdent afin de promouvoir le français et la construction identitaire dans leur école et leur milieu. La quatrième section porte sur la perception de leurs compétences pour gérer l'école. Dans les cinquième et sixième sections, nous interrogeons les directions sur les méthodes pédagogiques, les méthodes, ainsi que sur les lieux d'apprentissage qu'elles préfèrent. Dans le cadre du présent article, nous faisons état des résultats portant spécifiquement sur les méthodes et lieux d'apprentissage, soit les contextes de formation. Nous avons ajouté en annexe la question portant sur les contextes de formation du questionnaire (voir l'annexe 1).

Le questionnaire a été administré au mois de mars 2006 à 831 directeurs et directrices d'écoles et directeurs et directrices adjoints d'écoles francophones en milieu minoritaire. Une relance a été nécessaire en avril 2006. Les directions et les directions adjointes d'écoles pouvaient répondre au questionnaire en ligne ou dans sa version papier reçue par la poste.

Techniques d'analyse de données

Les données quantitatives ont été traitées et des analyses statistiques ont été exécutées à l'aide du progiciel SPSS. Des distributions de fréquences en pourcentage de réponses et des moyennes ont été calculées. Des analyses Anova ont été effectuées pour distinguer les préférences des directions des neuf provinces (à l'exception de la province du Québec) et des territoires à l'égard des contextes de formation. Également, des tests-T ont été réalisés afin de différencier les réponses de deux groupes de directions, ceux ayant moins de cinq ans d'expérience et ceux ayant six ans d'expérience et plus, à l'égard des contextes de formation.

RÉSULTATS

Profil des répondants

Des 831 questionnaires envoyés, sept nous ont été retournés par la poste pour des raisons inconnues. Au total, 234 directions et directions adjointes ont répondu au questionnaire, soit 29 % en ligne et 69 % en version papier. De ce nombre, nous avons dû éliminer 21 questionnaires car ceux-ci n'étaient remplis qu'à 30 % et moins. Le taux de réponse est donc de 25 % soit 213 questionnaires répondus sur 831. Cinquante pour cent des répondants proviennent de l'Ontario, 23 % du Nouveau-Brunswick et 8 % du Manitoba. Pour les trois provinces de l'Ouest et les territoires (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Nunavut, Territoires du Nord-Ouest et Yukon), les répondants représentent 10 % de notre échantillon, alors que les répondants de trois provinces de l'est (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve et Labrador) forment 5 % de notre échantillon. Deux pour cent des répondants n'ont pas identifié leur province.

Le questionnaire a été rempli dans une proportion presque égale de répondants de sexe féminin (48 %) et de sexe masculin (50 %). Deux pour cent des répondants n'ont pas identifié leur sexe. Le tableau 1 présente les données selon l'âge des directions et directions adjointes (regroupées). On y constate qu'elles sont sensiblement bien réparties, de 17 % à 25 %, selon les quatre catégories d'âge allant de 35 à 54 ans.

Tableau 1*Âge des directions et directions adjointes*

Âge	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
30 à 34 ans	20	9,4
35 à 39 ans	36	16,9
40 à 44 ans	53	24,9
45 à 49 ans	40	18,8
50 à 54 ans	45	21,1
55 et +	16	7,5
VM	3	1,4
TOTAL	213	100

Vingt-quatre pour cent des répondants possèdent entre six et dix années d'expérience à la direction ou direction adjointe d'une école. Cinquante pour cent des répondants possèdent une formation universitaire aux études supérieures (voir Tableau 2). Les données du tableau 3 démontrent que 21 % des répondants n'ont pas encore complété une première année à la direction d'une école et que 41 % avaient entre une et cinq années d'expérience, ce qui signifie que trois directions sur cinq ont cinq ans et moins d'expérience dans un poste de gestion.

Tableau 2*Formation antérieure des directions*

Formation antérieure	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Bacc	38	17,8
B.Ed.	63	29,6
DESS	24	11,3
M.Ed.	63	29,6
M.A.	16	7,5
Ed.D.	2	0,9
Ph.D.	1	0,5
VM	6	2,8
TOTAL	213	100

Tableau 3*Nombre d'années à la direction*

Années à la direction	Fréquence (n)	Pourcentage (%)
Moins d'un an	45	21,1
1 à 5	88	41,3
6 à 10	51	23,9
11 à 15	17	8,0
16 à 20	5	2,3
21 et +	3	1,4
VM	4	1,9
TOTAL	213	100

Regroupements

Selon la province

Étant donné le nombre limité de directions et directions adjointes d'écoles dans certaines provinces, nous avons formé cinq regroupements : 1) les trois provinces de l'Est (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve et Labrador), 2) Nouveau-Brunswick, 3) Ontario, 4) Manitoba et 5) les trois provinces de l'Ouest et les Territoires (Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Nunavut, Territoires du Nord-Ouest et Yukon).

Selon le nombre d'années d'expérience

Nous avons formé deux groupes de directions selon le nombre d'années d'expérience. Le premier groupe réunit les directions ayant cinq années et moins d'expérience à la gestion d'une école comme direction ou direction adjointe. Le deuxième groupe réunit ceux ayant six années et plus d'expérience. Nous avons opté pour ce regroupement car les recherches démontrent qu'après cinq ans en poste une direction d'école est plus autonome dans ses fonctions. Le premier groupe est composé de 133 directeurs et directrices d'écoles et directeurs et directrices adjoints d'écoles avec 62,4 % de tous les répondants et le deuxième groupe est formé de 76 directeurs et directrices d'écoles et directeurs et directrices adjoints d'écoles avec 35,6 % des participants. Notons que quatre répondants (2 %) n'ont pas donné leur nombre d'années d'expérience.

Catégories de contextes de formation

Contexte formel de formation

Afin d'identifier le type de formation que les directions préfèrent pour développer des compétences en gestion, celles-ci ont été invitées à évaluer les contextes de formation en fonction de leur préférence. Dans le contexte formel de formation, nous avons regroupé les énoncés : « en suivant des cours à l'université en classe et à distance ». Nous avons dû éliminer « en suivant des formations par l'Association des directions d'écoles », car il semble que ce n'est qu'en Ontario que les formations offertes par l'Association soient considérées formelles pour obtenir le certificat de direction.

Contexte non formel de formation

Afin de mieux analyser les différents éléments qui composent le contexte non formel de formation chez les directions d'écoles, nous avons regroupé les formations offertes par le district scolaire / conseil scolaire, le ministère de l'Éducation, les pratiques de formation telles qu'en assistant à des conférences provinciales et hors province, et en participant à des activités offertes habituellement à l'école par le conseil / district scolaire tels que le mentorat, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et le groupe de développement professionnel.

Contexte informel de formation

Pour mieux analyser les données des différents éléments qui composent le contexte de formation informel chez les directions d'écoles, nous avons constitué deux groupes. Dans la catégorie Contexte informel 1, nous avons regroupé les pratiques de formation reliées à la discussion telles qu'en discutant

avec d'autres directions, des enseignants et des amis et dans la catégorie Contexte informel 2, nous avons regroupé l'apprentissage par des lectures personnelles, par « essais et erreurs » sur le tas ou en milieu de travail et en participant à des activités bénévoles. En milieu francophone minoritaire, les activités bénévoles sont très importantes. D'ailleurs lors des entrevues, on demande souvent aux futures directions dans quelles activités communautaires elles s'impliquent.

Préférences des contextes d'apprentissage des répondants

De façon significative, les analyses ANOVA (Tableau 4) indiquent que les directions d'écoles ontariennes sont celles qui préfèrent le moins développer des compétences dans un cadre formel de formation, suivi par les directions du Manitoba, du Nouveau-Brunswick, des trois provinces de l'Ouest et des territoires et des trois provinces de l'Est. En ce qui a trait à la préférence pour le développement des compétences dans un contexte non-formel de formation, les données indiquent que les directions d'écoles des trois provinces de l'Ouest et des Territoires sont celles qui préfèrent le moins ce type de formation suivi de très près par les directions de l'Ontario, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick. Comparativement, les directions des provinces de l'Île-du Prince-Édouard, de Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve et Labrador sont celles qui affirment préférer le plus développer des compétences dans ce contexte de formation.

Les analyses Anova n'indiquent aucune différence entre les directions des neuf provinces et des territoires quant à leur préférence pour le développement de compétences dans un contexte de formation informel 1. Comparativement, les analyses ANOVA révèlent une différence significative dans la préférence de développement de compétences dans un contexte de formation informel 2 entre les directions ontariennes et du Nouveau-Brunswick et les directions des autres provinces. En effet, les directions d'écoles ontariennes sont celles qui préfèrent le moins développer des compétences dans un contexte informel 2 de formation, suivies par les directions du Nouveau-Brunswick, des trois provinces de l'Ouest et des territoires, du Manitoba et des trois provinces de l'Est.

Sur une cote maximale de 5 et bien que non significatives, les moyennes de l'analyse ANOVA suggèrent que de tous les contextes de formation, le contexte informel 1 (en discutant avec d'autres directions, des enseignants et des amis) serait le plus apprécié des directions pour développer des compétences, et ce pour les directions de toutes les provinces. Les moyennes révèlent que le contexte formel (en suivant des cours à l'université en classe et à distance) serait le contexte de formation le moins apprécié par les directions et ce, pour les directions de toutes les provinces, à l'exception des trois provinces de l'Est (*ex æquo* avec le contexte informel 2).

Tableau 4

Nombre, moyenne, écart-type et Anova des types de formation en contextes formel, non formel et informel (1 et 2) selon les directions d'écoles des neuf provinces et des territoires

Énoncés		IPÉ, N-É, T-N et L	NB	ON	MA	CB, AL, SASK et Territoires
CONTEXTE FORMEL En suivant des cours à l'université – en classe – à distance	n	10	38	93	17	22
	M	3,90	2,76	2,32	2,71	3,00
	Éc.-t.	0,738	1,277	1,217	0,811	1,185
	ANOVA	0,001*** (ddl 180)				
CONTEXTE NON FORMEL En suivant des formations offertes par : – le district ou conseil scolaire – le ministère de l'Éducation – En assistant à des conférences provinciales et hors province – En participant à des activités telles que mentorat, CAP, groupe de développement professionnel	n	8	43	103	15	20
	M	4,38	3,86	3,48	3,85	3,45
	Éc.-t.	0,446	0,919	0,948	0,791	0,951
	ANOVA	0,017* (ddl 189)				
CONTEXTE INFORMEL 1 En discutant avec : – d'autres directions, des enseignants et des amis	n	10	41	98	17	22
	M	4,13	3,96	3,92	4,33	3,99
	Éc.-t.	0,945	0,772	0,835	0,726	0,826
	ANOVA	0,386				
CONTEXTE INFORMEL 2 Par des lectures personnelles Par «essais et erreurs» sur le tas En participant à des activités bénévoles	n	10	40	96	15	20
	M	3,90	3,02	2,96	3,51	3,20
	Éc.-t.	0,890	0,896	0,780	1,061	0,875
	ANOVA	0,004* (ddl 181)				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Contexte formel de formation et le nombre d'années d'expérience

Les données du tableau 5 indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes de directions, celles ayant cinq ans et moins d'expérience et celles possédant six ans et plus d'expérience, quant à leur préférence du contexte formel de formation. Cependant, sur une cote maximale de 5, la moyenne aux énoncés du contexte formel de formation (en suivant des cours à l'université, en classe et à distance) laisse croire qu'autant pour les nouvelles directions d'écoles ($M = 2,68$, éc.-t. = 1,231) que pour les plus expérimentées ($M = 2,52$, éc.-t. = 1,207), ce type de formation semble ne pas être très apprécié, particulièrement la formation à distance.

Tableau 5

Nombre, moyenne, écart-type et test-T des types de formation en contexte formel selon les deux catégories d'expériences des directions d'écoles des neuf provinces et des territoires

CONTEXTES		N	M	Éc.-t.	ddl	Test-T
CONTEXTE FORMEL	5 ans et -	114	2,68	1,231	178	0,394
	6 ans et +	66	2,52	1,207		
En suivant des cours à l'université - en classe	5 ans et -	117	3,15	1,579		
	6 ans et +	71	3,06	1,530		
- à distance	5 ans et -	122	2,31	1,691		
	6 ans et +	68	2,13	1,525		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tel que mentionné plus loin, en Ontario, pour obtenir une qualification à la direction, un enseignant doit absolument suivre une formation de 250 heures offerte par l'Association des directions d'écoles francophones. Ainsi, nous avons regroupé dans le contexte formel de formation 2, les éléments « en suivant des cours à l'université en classe et à distance » et « en suivant des formations offertes par l'association des directions d'écoles ». Les données n'indiquent aucune différence significative entre les deux catégories de directions d'écoles ontariennes (Tableau 6).

Tableau 6

Nombre, moyenne, écart-type et test-T des types de formation en contexte formel selon les deux catégories d'expériences des directions d'écoles en Ontario

CONTEXTES- ONTARIO		N	M	Éc.-t.	ddl	Test-T
CONTEXTE FORMEL - En suivant des cours à l'université en classe et à distance - En suivant des formations avec l'association des directions d'écoles	5 ans et -	53	2,91	0,975	85	0,296
	6 ans et +	34	2,68	1,017		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Contexte non formel de formation et le nombre d'années d'expérience

Les résultats du test-t présentés au tableau 7 révèlent que les nouvelles directions d'écoles ($M = 3,75$; éc.-t. = 0,899) préfèrent plus que les directions expérimentées ($M = 3,46$; éc.-t. = 0,989) développer des compétences dans leur domaine dans un contexte non formel de formation. De plus, les moyennes suggèrent que les directions des deux groupes semblent apprécier développer des compétences en suivant des formations offertes par leur district scolaire / conseil scolaire puisqu'elles se situent à 4,13 et 3,83, respectivement, pour les nouvelles directions d'écoles et les directions expérimentées. En comparaison, les directions des deux groupes semblent ne pas apprécier développer des compétences en assistant à des conférences hors province puisque les moyennes sont à 3,03 et 3,07, respectivement, pour les nouvelles directions d'écoles et les directions expérimentées.

Tableau 7

Nombre, moyenne, écart-type et test-T des types de formation en contexte non formel selon les deux groupes d'expériences des directions d'écoles

CONTEXTES		N	M	Éc.-t.	ddl	Test-T
CONTEXTE NON FORMEL	5 ans et -	123	3,75	0,899	189	0,038 *
	6 ans et +	68	3,46	0,989		
En suivant des formations offertes par : le district / conseil scolaire	5 ans et -	127	4,13	1,217		
	6 ans et +	70	3,83	1,262		
En participant à des activités telles que mentorat, CAP, groupe de développement professionnel	5 ans et -	127	3,98	1,315		
	6 ans et +	74	3,51	1,528		
En assistant à des conférences provinciales	5 ans et -	129	3,88	1,341		
	6 ans et +	74	3,80	1,216		
En suivant des formations offertes par le ministère de l'Éducation	5 ans et -	124	3,77	1,413		
	6 ans et +	70	3,29	1,364		
En assistant à des conférences hors province	5 ans et -	129	3,03	1,920		
	6 ans et +	74	3,07	1,816		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Contexte informel de formation et le nombre d'années d'expérience

Pour la première catégorie, Contexte informel 1, le test-T indique de façon significative que les directions ayant peu d'expérience ($M = 4,11$ éc.-t. = $0,810$) apprécient davantage développer des compétences en discutant avec leurs pairs, des enseignants et des amis que les directions ayant plus d'expérience ($M = 3,86$, éc.-t. = $0,781$). Pour la deuxième catégorie, contexte informel 2, les résultats du test-T ne sont pas significatifs. Cependant, sur une note maximale de 5, les moyennes aux énoncés du contexte de formation informel 2 démontrent peu de différences d'appréciation entre les nouvelles directions d'écoles ($M = 3,15$, éc.-t. = $0,898$) et les directions ayant plus d'expérience ($M = 3,07$, éc.-t. = $0,854$). Il est intéressant de noter que la majorité des directions, tant les nouvelles ($M = 3,67$) que les plus expérimentées ($M = 3,69$), semblent apprécier développer leurs compétences par des lectures personnelles (Tableau 8).

Tableau 8

Nombre, moyenne, écart-type et test-T des types de formation en contexte informel selon les deux catégories d'expériences de directions d'écoles

CONTEXTES		N	M	Éc.-t.	Ddl	Test-T
CONTEXTE INFORMEL 1	5 ans et -	118	4,11	0,810	186	0,021*
	6 ans et +	70	3,83	0,782		
En discutant avec d'autres directions	5 ans et -	129	4,56	0,717		
	6 ans et +	74	4,39	0,808		
En discutant avec des enseignants	5 ans et -	129	4,40	0,755		
	6 ans et +	73	4,34	0,628		
En discutant avec des amis	5 ans et -	118	3,36	1,776		
	6 ans et +	71	2,76	1,785		
CONTEXTE INFORMEL 2	5 ans et -	117	3,15	0,898	180	0,566
	6 ans et +	65	3,07	0,854		
Par des lectures personnelles	5 ans et -	127	3,67	1,048		
	6 ans et +	72	3,69	1,074		
Par « essais et erreurs » sur le tas	5 ans et -	129	3,47	1,244		
	6 ans et +	74	3,34	1,219		
En participant à des activités bénévoles	5 ans et -	118	2,25	1,744		
	6 ans et +	67	2,24	1,577		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

ANALYSE ET DISCUSSION

Contexte de formation informel

De façon non significative, les moyennes révèlent que le contexte informel 1 (pratiques de formation reliées à la discussion) serait le plus apprécié des directions pour acquérir des compétences, et ce pour les directions de toutes les provinces. Les directions d'écoles ontariennes mentionnent ne pas aimer développer des compétences dans un contexte informel 2 (apprentissage par des lectures personnelles, par « essais et erreurs » sur le tas ou en milieu de travail et en participant à des activités bénévoles), suivies par les directions du Nouveau-Brunswick, des trois provinces de l'Ouest et des Territoires, du Manitoba et des trois provinces de l'Est. Cependant, les analyses significatives du test-T indiquent que les directions ayant peu d'expérience apprécient davantage développer des compétences en discutant avec leurs pairs, des enseignants et des amis (contexte informel 1) que les directions ayant plus d'expérience.

La recherche de Fortin (2006) portant sur l'insertion professionnelle des directions d'écoles québécoises indique que le plus grand avantage que les directions disent retirer d'une formation formelle est « la possibilité de rencontres et d'échanges avec des personnes de divers milieux et de diverses commissions scolaires, et l'occasion de constituer ainsi des réseaux qui perdurent » (p. 9). Dans la

même foulée, des études portant sur les styles d'apprentissage des apprenants confirment que les gestionnaires du secteur public apprendraient davantage à partir d'un contexte informel plutôt que d'un contexte formel de formation (Anis, Armstrong et Zhu, 2004). En fait, il appert que les gestionnaires développent davantage leurs compétences de direction au travail, par essais et erreurs et en discutant avec des collègues plutôt que lors des formations formelles.

Contexte non formel de formation

En ce qui a trait au contexte non formel de formation, les résultats indiquent des différences significatives entre les directions selon les provinces. Les directions d'écoles des provinces de l'Île-du-Prince-Édouard, de Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve et Labrador sont ceux qui affirment préférer le plus ce type de contexte de formation, alors que les directions des trois provinces de l'Ouest et des territoires sont celles qui préfèrent le moins développer des compétences dans ce contexte de formation. Les analyses du test-T indiquent des différences significatives entre les deux groupes de directions quant à ce contexte de formation. En effet, les nouvelles directions d'écoles préfèrent davantage que les directions expérimentées développer des compétences dans leur domaine dans un *contexte non formel de formation*. De façon plus spécifique, les nouvelles directions affirment davantage apprécier développer des compétences en suivant des formations offertes par leur district ou conseil scolaire, en participant à des activités telles que le mentorat, des communautés d'apprentissage professionnel (CAP), des groupes de développement professionnel et en suivant des formations offertes par le ministère de l'Éducation que les directions expérimentées. Il n'est pas étonnant de constater que les nouvelles directions apprécient ce contexte de formation car il correspond davantage à leurs attentes et besoins. Les perfectionnements offerts par les districts ou conseils scolaires et le ministère de l'Éducation sont ciblés pour répondre aux besoins immédiats des nouvelles directions. De plus, le mentorat, les CAP, les groupes de développement professionnel s'inscrivent dans la foulée d'un soutien approprié aux nouvelles directions.

Contexte formel de formation

Les analyses ANOVA montrent des différences significatives dans la préférence des contextes de formation de compétences chez les directions des différentes provinces. Les résultats indiquent que le contexte formel de formation est le moins apprécié pour développer des compétences par les directions de toutes les provinces, et plus particulièrement par celles du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba. Le ministère de l'Éducation des deux premières provinces exige chez les aspirants à la direction d'école un diplôme de 2^e cycle pour accéder à un poste de gestion. Les directions des provinces de l'Île-du-Prince Édouard, de Nouvelle-Écosse et de Terre-Neuve et Labrador sont celles qui affirment préférer le plus ce contexte de formation. Rappelons que pour accéder à un poste de direction, les candidats de ces trois provinces n'ont pas l'obligation d'obtenir un diplôme de 2^e cycle en administration scolaire en français. En fait, la seule université de l'Est qui offre une formation francophone en administration scolaire est l'Université de Moncton au Nouveau-Brunswick.

Les analyses du test-T n'indiquent aucune différence significative entre les deux groupes de directions quant à leur préférence pour le contexte formel de formation. Cependant, les moyennes suggèrent que la perception des nouvelles directions quant à l'appréciation du contexte formel de formation semble peu positive malgré les attentes et les exigences académiques de plus en plus élevées pour obtenir un poste de direction. Par ailleurs, même si la formation à distance et en ligne prend de l'importance et que certaines universités offrent un programme ou certains cours de 2^e cycle en administration scolaire à distance et en ligne, les résultats de notre étude suggèrent que tant les directions ayant plusieurs années d'expérience que les nouvelles semblent ne pas apprécier cette façon de développer des compétences.

Brassard (2004) souligne que depuis quelques années les programmes universitaires de formation en administration scolaire sont révisés et les institutions scolaires déploient des efforts considérables pour mettre en œuvre des dispositifs de formation et de perfectionnement qui répondent aux besoins et aux caractéristiques du terrain (p. 45), et ce, tant au Québec que dans d'autres provinces, telles que le Nouveau-Brunswick et l'Ontario. Malgré ces changements, les résultats de notre étude indiquent que les directions de la majorité des provinces semblent peu apprécier ce contexte d'acquisition de connaissances et de développement de compétences.

CONCLUSION

De plus en plus de chercheurs insistent sur une obligation de certification des directions d'écoles (Feistritzer, 2003). Certains recommandent même de tester les connaissances des directions d'écoles (Wilmore, 2002). Cependant, pour diverses raisons contextuelles, dans certaines provinces canadiennes, les exigences pour accéder à un poste de direction d'école francophone en milieu minoritaire sont parfois limitées. Pourtant, selon l'étude de Racine (2007) menée auprès de 190 directions d'écoles franco-ontariennes, plus les directions ont un niveau de formation élevé, plus elles s'occupent des relations interpersonnelles dans les écoles, plus elles estiment que leur leadership tend à améliorer la qualité de l'éducation des élèves et à aider ces derniers à développer leur identité. Ainsi, la formation des directions d'écoles s'avère non seulement essentielle pour la réussite scolaire des élèves mais aussi pour la construction identitaire de ces derniers, aspect jugé important pour favoriser l'épanouissement des jeunes et de leur communauté.

Si nous avons maintenant une idée un peu plus précise des contextes de formation préférés des directions et directions adjointes d'écoles francophones en milieu de valorisation culturelle et linguistique, nous devons chercher à mieux comprendre pourquoi celles-ci préfèrent le contexte de formation informel et particulièrement quels types d'informations elles échangent entre elles lors de ces rencontres. Bien qu'il ne semble pas exister de cloisonnement étanche entre les contextes de formation, il s'avère important de connaître les raisons qui incitent les directions à affirmer ne pas apprécier le contexte formel de formation pour développer des compétences dans leur domaine. Ces informations nous permettraient de mieux cibler le contenu des formations offertes aux directions afin qu'elles

puissent affirmer avec enthousiasme que celles-ci leur ont permis de développer les compétences nécessaires à l'exercice de leurs fonctions.

La deuxième partie de notre étude consistera à procéder à des entrevues qualitatives afin de connaître quelles informations les directions et directions adjointes recherchent le plus lors de leurs communications informelles avec leurs collègues et quels aspects spécifiques elles acquièrent lors des formations formelles. Ces données permettront de mieux adapter tant les formations formelles que non formelles aux attentes des directions d'écoles.

Finalement, il s'avère crucial d'étudier les contextes de formation et les contenus nécessaires à la professionnalisation des directions d'écoles francophones, car comme le rappelle Brassard (2004), « les équipes universitaires vouées au champ d'études sont en plein renouvellement de leurs membres de telle sorte que, d'ici quelques années, elles auront été presque entièrement changées » (p. 46). Ainsi, les nouvelles et jeunes équipes de professeurs auront la lourde tâche de mieux adapter les formations formelles aux besoins des directions d'écoles, non seulement afin qu'elles possèdent les compétences pour garantir la réussite scolaire des jeunes et un milieu sain pour l'équipe-école et les élèves, mais surtout pour attirer avec enthousiasme des enseignants à combler des postes de directions.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de son soutien financier.

..... Références

- Allard, R. (2000). *Liminaire. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. Moncton (Nouveau-Brunswick) : CRDE. [En ligne]. Disponible le 10 août 2004 : <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/00-liminaire.html>
- Anis, M., Armstrong, S. J. et Zhu, Z. (2004). The influence of learning styles on knowledge acquisition in public sector management. *Educational Psychology*, 24(4), p. 549-571.
- Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation. Une perspective historique*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Barty, K., Thomson, P., Blackmore, J. et Sachs, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states in Australia. [En ligne]. Disponible le 15 mars 2007 : <http://www.aare.edu.au/aer/online/50030a.pdf>
- Bouchamma, Y. (Automne 2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissement scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), p. 62-78.
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61.
- Chouinard, M.-A. (18 mai 2002). *Pénurie de directeurs à l'horizon : Les 3000 directeurs d'école du Québec auront été remplacés en dix ans*. *Le Devoir*, A1.
- Clarke, P. et Foucher, P. (2005) *École et droits fondamentaux. Portrait des droits collectifs et individuels dans l'ère de la Charte canadienne des droits et libertés ?* Manitoba : Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), p. 133-157.
- Dupuis, P. (2003). La problématique de la formation continue des ressources humaines : Le cas des directions d'école. Dans J.J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint. (dir.). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Montréal. Presses de l'Université du Québec, p. 291-318.
- Eurydice (2000). *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne*. Bruxelles : Éducation et culture, Commission européenne, p. 178. [En ligne]. Disponible le 15 août 2004 : http://www.eurydice.org/Documents/LLL/FR/ENQUETE_2_FR.pdf
- Feistritzer, E. (January 2003). *School administrator certification in the United States, 2002*. Washington, D.C.: National Center for Education Information.
- Fortin, R. (janvier 2006). *L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement de l'enseignement*, 1. [En ligne]. Disponible le 14 février 2007 : <http://www.fqde.qc.ca/documents/AbregeVersPaysage.pdf>
- Fossey, R. et Shoho, A. (2006). Educational Leadership Preparation Programs In Transition or in Crisis? *Journal of Cases in Educational Leadership*, 9(3), 3-11
- Gérin-Lajoie, D. (2000). *Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire*. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives. Moncton, ACELF et CRDE.
- Huber, G. L. et Kiegelmann, M. (2002). *How do school principals acquire leadership skills?* [En ligne]. Disponible le 10 mars 2007 : http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/af/d6.pdf
- Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J. Y. Thériault (dir.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*. Moncton : Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- Lapointe, C. (2005) Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Direction Lucie DeBlois. *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir Québec*, Presses de l'Université Laval, p. 39-50.
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (Dir.). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (37-48). Montréal, QC : Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C. et Langlois, L. (2004). L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires : évolution et transformation. *Éducation et francophonie*, 32(2), p. 175-190.
- Le Figaro (2006). *Écoles recherchent directeurs ... désespérément*. [En ligne]. Disponible le 2 juillet 2007 : http://www.lefigaro.fr/france/20060826.FIG000000481_ecoles_recherchent_directeurs_desesperement.html
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. [En ligne]. Disponible le 26 mars 2007 : <http://www.edschools.org/pdf/Final313.pdf>
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Éditions Chenelière /McGraw-Hill.

- Mayer, R. et Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et récit de vie. Dans F. Ouellet, M.C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.) *Méthodes de recherche en intervention sociale*. p. 159-189. Montréal : Gaétan-Morin.
- McIntyre, F. (1999). Les écoles ontariennes à court de leaders. *Pour parler profession*. [En ligne]. Disponible le 10 août 2004 : http://www.oct.ca/fr/CollegePublications/Ps/juin_1999/leader.htm
- Mercier, W., (2002). *L'offre et la demande d'enseignants au Nouveau Brunswick*. [En ligne]. Disponible le 10 août 2004 : http://www.gnb.ca/0000/pub_alpha-f.asp
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Issy-les-Molineaux, ESF Éditeur.
- Racine, I. (2007). *Prédispositions, pratiques et finalités du leadership éducatif des directions d'écoles franco-ontariennes*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Roberts, J., Richmond, M., Howard, J., Lecoupe, F. et Flanagan, F. (1998) : *Le perfectionnement professionnel et les technologies d'apprentissage : Besoins, problèmes, tendances et activités*. Rapport de recherche préparé Pour Alliance canadienne des organismes d'éducation et de formation et Bureau des technologies d'apprentissage. Ottawa. [En ligne]. Disponible le 10 septembre 2004 : <http://olt-bta.hrdc-rhc.gc.ca/francais/download/ProfessionalF.pdf>
- Roy, J.-L. (2000) *Le fait minoritaire dans le monde et au Canada: Enjeux et défis à l'aube du XXIe siècle*. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives. Moncton (Nouveau-Brunswick) : CRDE. [En ligne]. Disponible le 10 août 2004 : <http://www.acelf.ca/publi/crde/articles/00-liminaire.html>
- Van der Maren, J.M., (1999). *La Recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Wilmore, E. L. (2002). *Principal leadership: Applying the new educational leadership constituent council (ELCC) standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Young, M. D., Crow, G., Orr, M. T., Ogawa, R. and Creighton, T. (2006). *An Educative Look at "Educating School Leaders"* UCEA, AERA & NCPEA. [En ligne]. Disponible le 26 mars 2007 : <http://www.ucea.org/pdf/EducLeadersRespMar18.pdf>

..... Contacts

Ferron, M. Secrétaire du Conseil scolaire acadien provincial. Nouvelle-Écosse, communication personnelle, septembre 2004.

Landry, J.R. Coordonnateur des services aux élèves. Bureau du Conseil scolaire francophone provincial de Terre-neuve et du Labrador, communication personnelle, septembre 2004.

Roy, B. Surintendant, Division scolaire francophone de la Saskatchewan, communication personnelle, septembre 2004.

Annexe 1

QUESTIONS PORTANT SUR LES MÉTHODES ET LIEUX D'APPRENTISSAGE

G.1. De quelles façons aimez-vous le plus développer de nouvelles compétences en lien avec votre travail selon l'échelle *N'aime pas du tout* à *Aime beaucoup*.

G.2. Également, selon les cas, précisez vos réponses en donnant des exemples.

		N'aime pas du tout				Aime beaucoup s/o	
a.	En suivant des cours en classe à l'université :	1	2	3	4	5	s/o
	Donnez des exemples de cours et de programmes :						
	1. _____						
	2. _____						
b.	En suivant des cours à distance à l'Université :	1	2	3	4	5	s/o
c.	En suivant des formations offertes par :						
c1	la commission scolaire / le district / le conseil scolaire	1	2	3	4	5	s/o
	précisez le type de formation :						
c2	le ministère de l'Éducation	1	2	3	4	5	s/o
	précisez le type de formation :						
c3	l' association des directions d'école de la province, etc.	1	2	3	4	5	s/o
	précisez le type de formation :						
c4	Autre :	1	2	3	4	5	s/o
	précisez le type de formation :						
d.	En discutant avec d'autres directions	1	2	3	4	5	s/o
e.	En discutant avec des enseignants	1	2	3	4	5	s/o
f.	En discutant avec des amis	1	2	3	4	5	s/o
	(Quels amis ? Quel emploi occupent-ils ?)						
	1. _____						
	2. _____						
g.	En assistant à des conférences provinciales	1	2	3	4	5	s/o
h.	En assistant à des conférences hors province	1	2	3	4	5	s/o
i.	En participant à des activités telles que de mentorat ,	1	2	3	4	5	s/o

	- communauté d'apprentissage professionnelle - groupe de développement professionnel							
j.	Par « essais et erreurs », sur le tas	1	2	3	4	5	s/o	
k.	Par des lectures personnelles - autodidacte	1	2	3	4	5	s/o	
l.	En participant à des activités bénévoles	1	2	3	4	5	s/o	
	Précisez, quelles activités ?							
	1. _____							
	2. _____							
m.	Autre :	1	2	3	4	5	s/o	

..... À propos des auteurs

Professeure agrégée à l'Université d'Ottawa, [Claire IsaBelle](#) oriente ses recherches sur l'organisation scolaire et le leadership des directions d'école pour faciliter l'utilisation pédagogique des TIC et pour favoriser des conditions d'enseignement et d'apprentissage saines chez les francophones en contexte de valorisation linguistique et culturelle. De plus, elle s'intéresse à la formation des directions d'école et à l'apport du travail collaboratif en milieu scolaire.

[Claire Lapointe](#) est professeure titulaire au sein de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

[Yamina Bouchamma](#) est professeure agrégée au sein de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

[Paul Clarke](#) Ph.D. enseigne en éducation à l'Université de Regina depuis 1999. Il s'intéresse plus particulièrement à l'administration scolaire. Ses recherches portent sur le droit scolaire et surtout aux questions touchant les droits fondamentaux.

[Lyse Langlois](#) détient un doctorat en administration et politique scolaires et est professeure au Département des relations industrielles à l'Université Laval et chercheuse au Centre de recherche sur les innovations dans l'économie sociale, les entreprises et les syndicats (CRISES) et au Centre de recherche interuniversitaire sur la mondialisation du travail (CRIMT).

Depuis janvier 2007, [Rodney Leurebourg](#), étudiant au doctorat à l'Université d'Ottawa, étudie les contextes de formation des directions d'écoles en Ontario.

..... Cet article peut être cité comme suit

IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (août 2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), article 4, p. 1-20.