

REVUE **ERNAE**

Enseignement et recherche en administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL

Martial DEMBÉLÉ

Frédéric YVON

Roseline GARON



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi

Comité éditorial invité

Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Suzanne Guillemette, Université de Sherbrooke
Martial Dembélé, Université de Montréal

Comité d'orientation

Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Catherine Larouche, Université du Québec à Chicoutimi
Emmanuel Poirel, Université de Montréal

Conception graphique et montage

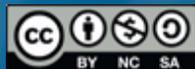
Pascale Ouïmet, rév. a.

Révision linguistique

Jean Bouchard
Bianca B. Lamoureux

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

4

Le développement professionnel en éducation au Québec : les étudiantes et étudiants au doctorat professionnel partagent les résultats de travaux sur leurs propres pratiques

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

10

Le Laboratoire du changement comme méthode d'intervention pour la gestion d'un changement en éducation

Jessika VALENCE, directrice des services pédagogiques,
Pensionnat du Saint-Nom-de-Marie (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

26

L'appropriation du programme de formation CAPS : un levier pour le développement de la collaboration interprofessionnelle

Sylvie NORMANDEAU, chargée de cours,
Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal (Canada)
Nancy GRANGER, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Jean-Claude KALUBI, professeur, Université de Sherbrooke (Canada)

41

Le travail collaboratif des cadres des services centraux au sein d'un centre de services scolaire : analyse du travail d'une gestionnaire en exercice

Danielle ROBERGE, directrice générale adjointe,
Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (Canada)
Doctorante, Université de Montréal (Canada)

53

Démarche d'accompagnement qui favorise une pratique réflexive : émergence d'actions clés pour le travail d'accompagnatrice

Christine LABELLE, conseillère en gestion de l'éducation (Canada)

68

Stratégies émergentes d'une direction adjointe : autoanalyse de pratiques de leadership dans le contexte de rencontres à enjeux élevés

Karyne GAMELIN, doctorante, Université de Montréal (Canada)

81

Accompagner les leaders scolaires en contexte de recherche-action : un modèle créé dans le cadre d'un doctorat professionnel

Brigitte GAGNON, conseillère en gestion de l'éducation,
Centre de services scolaire des Hautes-Rivières (Canada)
Marie-Hélène GUAY, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

PROFESSIONNEL (suite)

100

Le gestionnaire-praticien en situation de négociation intraorganisationnelle dans les rapports collectifs de travail d'un centre de services scolaire

François GRÉGOIRE, directeur adjoint au service des ressources humaines,
Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

115

Un processus de coconstruction de savoirs en contexte d'animation de groupes de codéveloppement professionnel

Léane ARSENAULT, formatrice et animatrice de groupes de codéveloppement professionnel
(Canada)

129

Rapports d'interface politico-administrative et gouvernance dans les commissions scolaires / centres de services scolaires : ce que nous dit la recherche

René BRISSON, directeur général adjoint,
Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord (Canada)
Doctorant, Université de Montréal (Canada)

145

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

Suzanne GUILLEMETTE, professeure, Université de Sherbrooke (Canada)
Liane DESHARNAIS, conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

155

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL, professeur, Université de Montréal (Canada)
Martial DEMBÉLÉ, professeur, Université de Montréal (Canada)
Frédéric YVON, professeur, Université de Genève (Suisse)
Roseline GARON, professeure, Université de Montréal (Canada)

POINT DE VUE

172

Vous voulez faire un D. Éd.? Génial!

Michel ST-GERMAIN, professeur émérite, Université d'Ottawa (Canada)

Pour nous joindre

Revue ERAdE
a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

Le doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) de l'Université de Montréal : fondements, visées et parcours

Emmanuel POIREL

Professeur, Université de Montréal (Canada)

Martial DEMBÉLÉ

Professeur, Université de Montréal (Canada)

Frédéric YVON

Professeur, Université de Genève (Suisse)

Roseline GARON

Professeure, Université de Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Cet article présente un bref historique et la mise en contexte du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'Université de Montréal dont la première cohorte a été lancée en 2016. Il rend compte de ses fondements et de ses visées, pour ensuite décrire le parcours de formation qu'on y propose. Après avoir décrit l'objet spécifique du programme et ses composantes et fait état des retombées déjà enregistrées, l'article se termine avec les défis qu'un tel programme pose et les solutions possibles pour y faire face.

MOTS-CLÉS

doctorat professionnel, administration de l'éducation, paradigme professionnel, développement professionnel, analyse de l'activité professionnelle

1. INTRODUCTION

Suivant un bref historique et la mise en contexte du programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'Université de Montréal (UdeM), cet article explicitera les fondements et les visées, pour ensuite décrire le parcours de formation qu'on y propose. S'ensuivra une description de l'objet spécifique du programme et de ses composantes, pour terminer avec les défis qu'un tel programme suppose et les solutions possibles pour y faire face.

2. MISE EN CONTEXTE ET OBJECTIF GÉNÉRAL

L'idée d'un doctorat professionnel (D. Éd.) à la Faculté des sciences de l'éducation (FSÉ) de l'Université de Montréal a germé dans la foulée de la création du Diplôme d'études professionnelles approfondies en éducation (DEPA), dont la première cohorte a été lancée en 1999-2000. Conçu comme un programme de 3^e cycle de trente crédits destiné aux personnels de l'éducation et de la formation, le Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA) était en effet considéré comme la première étape d'un tel doctorat.

À la fin du processus de conception de programmes, la FSÉ [offrirait] une séquence complète de programmes d'études à orientation professionnelle soit le baccalauréat en éducation (B. Éd.), la maîtrise en éducation (M. Éd.) (les diplômes d'études supérieures spécialisées [DESS] comme étape intermédiaire) et le D. Éd. (le DEPA comme étape intermédiaire). (Université de Montréal, 1999, p. 1)

Quelques années plus tard, en s'inspirant en partie du programme de D. Éd. offert à l'Université de la Colombie-Britannique, le comité chargé de l'évaluation du DEPA (Bowen, Coulter, Ouellet et Van der Maren, 2005) recommande de poursuivre la réflexion vers la proposition d'un programme de 60 crédits complémentaires menant au grade de D. Éd.

En 2007, sur la base de cette recommandation et à l'initiative de deux professeurs du département d'administration et fondements de l'éducation, un comité fut créé afin de jeter les bases d'un programme de D. Éd. Les travaux de ce comité aboutissent en mars 2010 avec un premier dépôt du projet de programme de D. Éd. en administration de l'éducation auprès de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ).

Des modifications furent apportées à la lumière de la réponse de la Commission d'évaluation des projets de programmes et des recommandations des experts consultés, et finalement un avis favorable sur le projet de programme de D. Éd. a été émis en mars 2014. Le programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.) ouvrait sa première cohorte en 2016.

L'objectif général du programme proposé est de rendre des cadres et des hauts cadres des institutions et des systèmes d'éducation aptes, d'une part, à expliciter les savoirs mis en œuvre dans leurs

pratiques et à les examiner avec une distance critique; et, d'autre part, à contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs et validées par des méthodes de recherche admises dans la discipline, participant ainsi au développement de leur professionnalité et à l'accroissement de celle de leurs collaborateurs.

Conçu à l'intention de professionnels de l'administration scolaire tels que des cadres d'établissement d'enseignement, de commissions scolaires, de collèges, d'universités, du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport et d'organismes à vocation éducative locaux, nationaux ou internationaux, il vise l'acquisition de connaissances et de compétences professionnelles de haut niveau permettant aux professionnels de l'administration de l'éducation de composer avec la complexité des situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés dans leur travail quotidien. Il répond à un besoin fréquemment exprimé dans le monde de l'éducation ici et ailleurs à l'effet de hausser la qualification des gestionnaires dans la société du savoir que nous connaissons actuellement (adaptation de Université de Montréal, 2012).

Les six doctorantes et doctorants, cadres à temps plein issus des secteurs public et privé du système éducatif, qui forment la première cohorte, reflètent parfaitement le public visé. Pour la plupart, elles/ils termineront leur parcours en 2021 et 2022, alors qu'une deuxième cohorte constituée de huit doctorantes et de cinq doctorants a débuté à l'automne 2020.

3. LES FONDEMENTS ET LES VISÉES DU PROGRAMME

3.1 LES FONDEMENTS

Comme il est possible de le constater au Tableau 1, le doctorat professionnel en administration de l'éducation de l'UdeM est fondé sur la reconnaissance d'un paradigme professionnel que l'on distingue, à l'instar de Van der Maren (2009, 2011, 2014), d'un paradigme scientifique.

Tableau 1 Comparaison des paradigmes scientifique et professionnel adapté de Van der Maren (2016)

| Dimensions | Paradigme scientifique | | Paradigme professionnel | |
|--------------------------|-------------------------|--|----------------------------|--|
| Ontologique | Épistémologie | Rapport des concepts à la réalité, à la vérité | Éthique | Valeurs, conceptions du rôle |
| Sémantique | Théorie | Signification des théories | Esthétique | Règles de l'art, normes |
| Technique (instrumental) | Méthode | Instruments et modes d'investigation | Pragmatique | Démarches, outils, savoir-faire, manières de faire |
| Rhétorique | Communication | Styles de modélisation et d'exposition des résultats | Scénarisation (rhétorique) | Manières de dire les formes d'action |
| Finalité | Vérité et vraisemblance | | Efficience et efficacité | |

L'idée d'une approche par paradigme provient des travaux de Kuhn (1962), relayés par De Bruyne, Hermann et de Schoutheete (1971) qui proposent quatre dimensions pour identifier un paradigme (cf. Tableau 1). L'activité scientifique cherche à produire des hypothèses vérifiables ou des significations abstraites selon des techniques rigoureuses et répétables (Popper, 1973). Or, remarque Van der Maren (2003), ces vérités scientifiques sont difficiles à appliquer dans le réel. La science dit ce qui *peut* être, mais pas ce qui *doit* être. Un professionnel peut (et devrait) se nourrir bien évidemment de la recherche scientifique, mais celle-ci ne permet pas toujours de répondre aux questions qu'il juge prioritaires : comment dois-je exercer mon métier, comment atteindre les objectifs qui me sont fixés (que je n'ai pas toujours choisis), comment le faire sans m'épuiser, comment rendre compte de mes actions et de mes choix et comment être reconnu comme professionnel? Tout professionnel, à un moment de sa carrière, a ressenti un vertige à la lecture des ouvrages académiques : ils me disent comment la réalité devrait fonctionner, mais elle ne fonctionne pas comme ils le disent. Entre les énoncés scientifiques et les situations singulières et renouvelées que rencontrent les professionnels, il faut donc se risquer à un saut dans l'inconnu, pétri d'incertitude et de complexité (Yvon et Durand, 2012).

C'est la raison qui nous amène, à l'instar de Van der Maren (2003, 2016), à parler d'un paradigme professionnel qui puisse servir de fondement à une formation qui se veut académique et professionnelle. Cette formation se décline à tous les cycles d'un cursus universitaire. On se centre ici, bien entendu, sur le 3^e cycle, le niveau doctoral qui vise la production de connaissances selon les canons de la recherche directement utiles et utilisables par les professionnels.

Comment s'y prendre? Nos meilleurs alliés sont les professionnels eux-mêmes. Dans un programme de Doctorat professionnel s'appuyant sur le paradigme professionnel, ils sont auteurs et acteurs de leur formation. Nous leur proposons d'examiner leurs pratiques quotidiennes ou exceptionnelles en vue de les modéliser - ou les typicaliser en référence à Rosch (1978)¹.

Cette précision est importante : il ne s'agit pas de partir d'un énoncé scientifique statistiquement étayé et de l'appliquer à la réalité selon un schéma hypothético-déductif. Il ne s'agit pas non plus de produire des savoirs par un processus de généralisation abstraite (démarche inductive) qui permettrait d'identifier le plus petit dénominateur commun entre une série de singularités. Comme l'indique Van der Maren (2014), la logique du développement des connaissances professionnelles suit, de fait, un troisième type de démarche : la typicalisation ou la modélisation. Cette troisième forme d'inférence permet de considérer que l'action nécessaire pour résoudre un problème ne comporte pas d'abstraction conceptuelle comme dans la théorisation, mais plutôt une réflexion analytique sur l'action, toujours située, qui serait fondée sur les quatre dimensions du paradigme professionnel (cf. Tableau 1), répondant à une exigence de professionnalisation.

Comme pour le paradigme scientifique, il est possible de distinguer plusieurs dimensions au paradigme professionnel. Une activité peut être qualifiée de professionnelle si :

1. elle est légitime du point de vue de l'éthique ou de la déontologie professionnelle;
2. elle est conforme aux règles de l'art, à une esthétique professionnelle;
3. elle est pragmatiquement efficace et efficiente en s'appuyant sur des instruments, méthodes, démarches ou procédures; et si
4. elle est communicable selon des scénarios (une structure discursive) et une sémantique de l'action (mise en forme rhétorique) (Barbier, 2000).

Ces quatre dimensions constituent à la fois une grille d'appréciation d'une activité professionnelle et une grille d'analyse identifiant quatre domaines de développement des connaissances professionnelles.

Prenons un exemple d'une pratique professionnelle délicate et sensible : la supervision pédagogique, « acte réservé » des cadres scolaires (Boudreault, Yvon et Poirel, 2017). Un doctorat professionnel qui porterait sur cette activité courante, mais difficile en gestion de l'éducation, pourrait chercher à identifier et à soumettre à la discussion :

1 « La typicalisation conçue à partir de Rosch, considère que la généralisation émerge des actions singulières sans abstraction, ni décontextualisation. Un type demeure une réalité concrète, située, qui contient des traits prototypes, communs à d'autres situations vécues. » (Veyrunes et Yvon, 2014, p. 119)

- a. les valeurs sous-jacentes à cette pratique (ce que l'on peut dire et ne pas dire dans une telle situation, entre intervention hiérarchique et respect professionnel). Une valeur cardinale pourrait être de faire preuve d'empathie et de bienveillance afin ne pas brusquer l'enseignante ou l'enseignant et de permettre un dialogue constructif basé sur la confiance;
- b. les règles du métier sur lesquelles le professionnel s'appuie pour réguler des situations typiques, mais variées. Cette exploration de la régulation de l'action pourrait porter spécifiquement sur les possibilités d'action si une enseignante ou un enseignant est récalcitrant face à ce qu'il perçoit comme un geste intrusif ou une menace à son autonomie professionnelle. Comment les directions expérimentées résolvent-elles ces difficultés et quelles règles d'action peuvent-elles énoncer pour éviter à une jeune direction de *s'égarer*²?
- c. les instruments d'une action efficiente et efficace, en particulier, la manière dont les cadres adaptent les procédures de supervision pour atteindre le but de leur action : soutenir et conseiller des enseignantes et enseignants;
- d. la manière dont la direction rédige son rapport de supervision pour qu'il soit accepté et validé par l'enseignante ou l'enseignant supervisé qui pourra à son tour l'utiliser comme un instrument de son développement professionnel.

3.2 QUEL DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL?

Cette description de l'activité professionnelle dans ces quatre dimensions risquerait toutefois de figer le métier en proposant une formalisation de celui-ci. Cette démarche de modélisation perdrait alors son objectif en devenant normative. Le paradigme professionnel s'appuie au contraire sur le postulat que les situations professionnelles évoluent et qu'il n'est pas possible de délimiter l'activité professionnelle par quatre murs (dimensions ou domaines). Une explicitation des valeurs, des règles, des techniques et des modalités du discours professionnelles doit aboutir à leur discussion pour les enrichir et les développer. Autrement dit, il faut documenter l'activité professionnelle pour la rendre discutable et la développer. L'explicitation des dimensions de l'activité professionnelle est une démarche, mais aussi le moyen pour la rendre objectivable et la soumettre à la discussion. Le programme du D. Éd., soutenu par le paradigme professionnel et fondé sur l'échange de pratiques entre pairs, est un levier de développement individuel et collectif (Clot, 2020). En plaçant au cœur du parcours d'étude l'échange professionnel entre pairs, nous cherchons à majorer les effets développementaux sur les individus, mais aussi sur les organisations. Ainsi, toute analyse de la pratique peut être re-contextualisée dans un environnement institutionnel qui pèse sur elle. En comparant

2 Pour Darré (1994), la norme est un « moyen de penser en même temps que contrainte sur la pensée. Elle est le recours pour savoir quoi faire, pour éviter d'errer tout seul, le recours devant l'étendue infinie des bêtises possibles » (p. 22).

leurs pratiques et leurs contextes organisationnels, les professionnels peuvent identifier l'effet des structures et des cultures organisationnelles qui pèsent sur eux (et pas sur d'autres). Un champ des possibles est ainsi dégagé : cela pourrait être autrement. Mon activité professionnelle interrogée et revisitée par des collègues me permet de la voir autrement et de me donner des pistes concrètes pour proposer des modifications à mon environnement professionnel (Lundgren-Resenterra et Kahn, 2019). L'échange permet aussi de relativiser les contraintes professionnelles que j'ai intériorisées, qui ont permis de structurer et d'organiser mon activité, mais qui avec le temps sont peut-être devenues des obstacles qui inhibent mon développement professionnel.

3.3 QUEL DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES?

Un doctorat professionnel en administration de l'éducation se doit de soutenir le développement des compétences des directions et cadres des institutions éducatives, mais ne doit pas s'y limiter. Il doit en effet contribuer à un champ de connaissances et aux disciplines académiques. S'appuyant sur le paradigme professionnel et

[...] partant du postulat que les praticiens mobilisent quotidiennement des savoirs tacites, le programme vise à les amener à expliciter ces savoirs afin de contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs et validées par des méthodes de recherche admises dans la discipline (Université de Montréal, 2019, p. 2).

Selon cette perspective, nous considérons donc dans le cadre de cette formation que, « la construction des connaissances doit s'appuyer sur une analyse interne des pratiques tenant compte de l'ensemble des éléments paradigmatiques » (Université de Montréal, 2012, p. 6).

Dans l'aval de ces considérations, à l'instar de Lochmiller et Lester (2017), la formation offerte se fonde donc sur une situation-problème de gestion, incarnée dans une réalité concrète en tenant compte de perspectives ontologiques, épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

Ainsi, si la formation au Ph. D. en administration de l'éducation a comme visée de développer chez l'étudiante et l'étudiant une compétence reconnue en recherche scientifique dans le domaine de l'administration de l'éducation, la formation au D. Éd. en administration de l'éducation s'en distingue dans la mesure où elle vise à permettre aux étudiantes et étudiants de développer leur professionnalité dans le cadre de leur fonction, à participer à l'accroissement de celle de leurs collaborateurs et à contribuer au développement des connaissances et des pratiques professionnelles reconnues par les pairs par une recherche en phase avec la logique du développement des connaissances professionnelles mentionnées plus tôt.

Pour réaliser le double objectif général de développer 1) des compétences professionnelles de haut niveau et 2) des compétences en recherche sur les traces de leurs activités professionnelles, en

s'appuyant sur les fondements épistémologiques du paradigme professionnel, le programme propose aux étudiantes et étudiants une entrée par leur activité de travail (Barbier et Durand, 2003; Saussez, 2014). Ainsi, sur le plan méthodologique, inspiré de l'ergonomie francophone, c'est dans une démarche d'analyse de l'activité réelle que doivent s'inscrire les étudiantes et étudiants.

4. LA MÉTHODE ET LE PARCOURS DE FORMATION

4.1 LA MÉTHODE

Sur la base des considérations précédentes, le doctorat professionnel en administration de l'éducation à l'UdeM a été pensé comme un espace de confrontation entre des savoirs pratiques issus de l'expérience et des savoirs formalisés issus de la recherche scientifique. Mais une telle confrontation entre la recherche (professeurs d'université) et la pratique (gestionnaires de l'éducation) nécessite un appareillage à la fois théorique et méthodologique qui organise la rencontre entre le paradigme professionnel et le paradigme scientifique.

L'ergologie et l'ergonomie (Bellès, Efros et Schwartz, 2013) offrent un tel appareillage. Ces disciplines ont en effet été fécondes pour appuyer sur les plans théorique et méthodologique, entre autres, les distinctions faites entre le travail réel et le travail prescrit. Depuis les observations et les analyses (papier-crayon) de Mintzberg (1973), qui datent de près de 50 ans, d'autres méthodes plus sophistiquées ont depuis été développées et sont maintenant disponibles pour documenter l'activité réelle en situation. Il s'agit notamment d'instruction au sosie, d'entretien d'explicitation ou de vidéo par confrontations simple, croisée ou collective, autant de méthodes de collecte de traces de l'activité pour décrire et rendre compte du travail réel. Ces méthodes de développement de l'expérience individuelle, collective et institutionnelle permettent de concilier objectivité (activité de travail réelle) et subjectivité (construction de l'expérience professionnelle dans les activités de travail). Par la description et l'explicitation de l'activité de travail, elles permettent de développer les compétences professionnelles des étudiantes et étudiants ainsi qu'une meilleure connaissance des situations organisationnelles en administration de l'éducation.

Ces méthodes sont tout à fait appropriées pour permettre à un gestionnaire-chercheur, confronté à une situation-problème ancrée dans sa réalité quotidienne, de rendre compte de son propre savoir d'expérience qui se constitue à mesure qu'il se manifeste. Ces méthodes ont aussi l'avantage, par leur double visée de production de connaissances et de développement professionnel, de favoriser une réelle collaboration dans la recherche sur le terrain par la confrontation des données entre les praticiens et les chercheurs universitaires (Doucet et Bourassa, 2016).

4.2 LE PARCOURS

Dans cette perspective, les doctorantes et doctorants sont invités à recueillir de façon systématique et rigoureuse des traces de leur activité professionnelle et à développer une expertise en analyse de traces variées de l'activité professionnelle afin de pouvoir formaliser les savoirs issus de la pratique et de les communiquer avec clarté, précision et concision.

Pour y arriver, outre les travaux dans les cours de contenus théoriques, les doctorantes et doctorants réalisent deux grandes productions durant leur parcours : d'abord un essai d'habilitation qui comprend l'énoncé d'une situation-problème à étudier, son analyse systémique et une recension des écrits pertinents. Cet essai, dont la production bénéficie de l'encadrement de la direction de recherche et de rétroactions des pairs et du corps professoral lors d'un séminaire, est présenté à un jury constitué d'universitaires et de professionnels du milieu scolaire et tient lieu d'examen général de doctorat. Une fois cette étape franchie, l'étudiante ou l'étudiant passe à son essai doctoral, dont l'élaboration est encadrée par la direction de recherche et soutenue par un séminaire d'accompagnement. La production de l'essai doctoral implique la mise en œuvre du devis méthodologique présenté dans le projet d'essai doctoral qui est soutenu devant jury. Outre ces activités de formation, le programme se caractérise par un parcours en cohorte qui permet d'offrir aux étudiantes et étudiants un espace d'explicitation, de confrontation et de validation des pratiques et de savoirs issus de celles-ci.

5. UN PROGRAMME DE DOCTORAT UNIQUE CENTRÉ SUR L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

5.1 UN PROGRAMME DE LEADERSHIP, ADMINISTRATION, GESTION

Le terme *administration* a plusieurs significations. D'une façon descriptive, il renvoie à l'ensemble des activités qui consistent à assurer le fonctionnement d'une organisation. Sur le plan normatif, il se réfère aux activités qui visent à assurer le fonctionnement efficace et efficient d'une organisation, c'est-à-dire un fonctionnement conforme aux attentes de ceux qui sont légitimés à en formuler. Plus précisément, en ce qui concerne l'administration de l'éducation, celle-ci est définie comme un ensemble d'activités intégrées et interdépendantes utilisant de la meilleure façon possible une combinaison de moyens à la fois financiers, humains et matériels, visant à assurer le fonctionnement et le développement d'une organisation œuvrant en éducation (ou en formation), tel un établissement d'enseignement ou un centre de services scolaire, afin d'atteindre les buts qui lui sont donnés, par exemple la réussite éducative ou la persévérance scolaire.

Ces activités représentent l'objet même du travail du gestionnaire. Elles peuvent être regroupées sous quatre ensembles ou fonctions : la planification, l'organisation, la direction et le contrôle (qui inclut l'évaluation). D'une autre façon, elles sont aussi déclinées en termes de rôles comme le

montrent les travaux de Mintzberg (1973) qui retient trois types de rôles : informationnels, interactionnels et décisionnels. Rappelons que Mintzberg (1973) s'est appuyé sur une analyse du travail de gestionnaires au quotidien pour proposer des catégories de rôles. Cette démarche inductive – différente de celle que nous déployons dans notre programme de doctorat – aura permis de questionner et interroger les théories scientifiques de l'école classique de gestion dont Henri Fayol est la figure emblématique (Meier, 2017; Aktouf, 1989). Ce type de controverses est de nature à soutenir le développement du champ d'études en administration de l'éducation. De notre point de vue, le défi actuel se situe au diapason de la notion de leadership qui a colonisé et remplacé le terme de management (Bush, 2008). Un programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation se doit d'avoir en ligne de mire cette notion, en confrontant études descriptives, modélisations scientifiques et discours idéologiques (Samier, 2016).

Au regard de ces activités, il y a lieu de souligner l'importance à accorder au leadership mobilisateur qui incite l'administrateur à œuvrer pour que les membres de l'organisation travaillent ensemble à la poursuite du but commun et cherchent continuellement à l'améliorer. Notons que, dans le domaine de l'administration de l'éducation comme dans le domaine plus large de l'administration en général, les termes *gestion* et *management* sont le plus souvent employés comme synonymes d'*administration* (Université de Montréal, 2012).

5.2 LES COMPOSANTES DU PROGRAMME

À la suite de l'expérience de la première cohorte, qui a été très riche en apprentissages pour le comité de coordination du programme, nous avons ajusté le plan d'études afin qu'il réponde davantage à la réalité et aux besoins des étudiantes et étudiants.

Le programme révisé et amélioré a été approuvé par la sous-commission des études supérieures de l'Université de Montréal en 2019. Il se présente comme suit :

1^{re} partie : Savoirs fondamentaux (12 crédits)

Leadership, paradigme professionnel, épistémologie en éducation, modélisation des pratiques professionnelles (méthodes)

2^e partie : Essai d'habilitation (18 crédits)

Lectures dirigées, symposiums, séminaires en cohorte, examen général de doctorat

3^e partie : Essai doctoral (60 crédits)

Séminaires et accompagnement en cohorte et en individuel, soutenance devant jury menant au grade de D. Éd.

De façon plus spécifique, les savoirs fondamentaux, qui sont au cœur du programme, se retrouvent dans quatre cours dont les deux premiers introduisent le programme. Ces deux cours visent l'étude critique des tendances actuelles en matière de leadership en éducation, en lien avec l'activité professionnelle des gestionnaires; l'examen des grands courants épistémologiques en éducation; l'explicitation du cadre de référence sous-jacent aux manières de résoudre, dans une perspective systémique, les problèmes complexes rencontrés dans l'activité professionnelle; la construction d'une posture critique comme professionnel et comme chercheur; la maîtrise des caractéristiques d'un paradigme professionnel; et la compréhension des enjeux et débats entourant la production de connaissances versus le développement de l'activité professionnelle en administration de l'éducation. Les deux autres cours sont plutôt centrés sur les méthodes de recherche en analyse du travail que nous avons énumérées plus haut.

En ce qui concerne l'essai d'habilitation, il consiste à énoncer et à analyser, dans une perspective systémique et approfondie, une situation inhérente à leur propre pratique professionnelle en administration de l'éducation, sujet possible de l'essai doctoral à venir, et à mettre en perspective la situation avec des écrits pertinents. Durant le processus de production, qui comprend une collecte préliminaire de traces de la pratique professionnelle ciblée, les doctorantes et doctorants développent leur esprit critique par le biais de symposiums et de séminaires en cohorte, au cours desquels elles et ils fournissent de la rétroaction sur les travaux des pairs tout en démontrant une ouverture à la critique.

Finalement, l'essai doctoral requiert un recueil systématique et rigoureux de traces variées de l'activité professionnelle, la démonstration d'une expertise en analyse de telles traces, la formalisation de savoirs issus de la pratique et, enfin, la communication des résultats de ce travail de recherche avec clarté, précision et concision. Encore une fois, des symposiums et séminaires permettent aux doctorantes et doctorants de soumettre leur travail à la critique des pairs et de continuer à développer leur propre esprit critique.

La deuxième cohorte de huit doctorantes et de cinq doctorants a débuté ce parcours de formation à l'automne 2020.

6. UN PROGRAMME PERTINENT AYANT DES RETOMBÉES CONCRÈTES

Tout au long du programme, les doctorantes et doctorants sont amenés à développer les compétences suivantes :

1. Analyser les pratiques administratives complexes en éducation.
2. Identifier les connaissances pratiques mises en jeu dans les prescriptions et l'exécution des activités administratives en éducation.
3. Évaluer les pratiques administratives en éducation.
4. Initier de nouvelles pratiques en administration de l'éducation, en les explicitant et en les justifiant sur la base de connaissances théoriques et pratiques reconnues dans la profession.
5. Identifier et formuler les dimensions d'un paradigme professionnel actif dans la réalisation de l'action administrative en éducation.
6. Repérer l'impact de ces dimensions dans la sélection et la transposition des savoirs scientifiques, institutionnels et fondamentaux, au bénéfice d'une action pertinente et efficace en administration de l'éducation.
7. Exercer un leadership mobilisateur adapté à un large éventail de situations professionnelles.

Des manifestations de ces compétences sont observables dans les travaux déjà réalisés par les doctorantes et doctorants et dans leur participation aux différents séminaires et symposiums. En effet, tous et toutes ont réussi leur examen général de doctorat (écrit et oral) qui vise à s'assurer qu'elles et ils sont en mesure de démontrer de façon convaincante la pertinence (ontogénique, locale/institutionnelle, professionnelle/scientifique et sociale) de la situation-problème, objet de leur projet doctoral; maîtrisent les outils d'analyse systémique d'une situation de pratique professionnelle; sont capables de réaliser en bonne et due forme une recension des écrits pertinents, démontrant un esprit critique et de synthèse; sont capables de communiquer avec clarté, concision et précision tant à l'oral qu'à l'écrit; et, finalement, attestent de la qualité de la langue attendue à ce niveau d'éducation et dans leur profession.

Dans leurs propres mots, quelques doctorantes et doctorants ont fait état des retombées du programme à un niveau individuel comme il est possible de le constater au Tableau 2.

Tableau 2 Retombées et extraits de témoignages du programme à un niveau individuel

| Retombées | Extraits de témoignages |
|--|---|
| Apprentissage centré sur la pratique professionnelle et le développement de la pratique réflexive | <i>L'aspect le plus apprécié est que cette formation est axée sur ma pratique professionnelle. Ma pratique est au cœur de mes apprentissages. La formation m'a permis d'améliorer, entre autres, ma pratique réflexive, afin d'être conscient de l'impact de mes gestes et à chercher à m'améliorer de façon continue. (Direction générale adjointe [DGA] d'une commission scolaire [CS])</i> |
| Le développement de la pensée critique pour l'innovation | <i>Le questionnement de ma pratique me permet d'avoir un regard critique de ce que je fais. Ainsi, je suis plus réceptif à modifier mes façons de faire et oser faire autrement. (DGA d'une CS)</i> |
| Le développement de compétences en méthodologie de recherche et en analyse de pratique professionnelle | <i>Initiation à différentes méthodes de recherche entourant l'explicitation et l'analyse des pratiques. Acquisition d'une rigueur de travail dans les stratégies de recherche et d'analyse de la littérature. (DG école primaire et secondaire privée)</i> |
| Un temps d'arrêt nécessaire pour le développement professionnel | <i>Cela m'oblige à prendre un temps d'arrêt que je ne prendrais pas autrement, mais nécessaire à mon développement professionnel. (DGA d'une CS)</i> |
| Les bénéfices des échanges en cohorte | <i>Les théories et les échanges entre pairs me permettent d'améliorer ma pratique. (DGA d'une CS)</i> <i>Les rétroactions des professeurs et des autres doctorantes et doctorants nous permettent de prendre du recul par rapport à nos travaux et la collégialité est palpable. (Directrice services pédagogiques, école secondaire privée)</i> |

Les travaux déjà réalisés ont également produit des retombées sur le plan institutionnel. Les trois exemples suivants en sont de bonnes illustrations³. Après avoir mobilisé la méthode de l'instruction au sosie pour analyser sa propre pratique de directrice adjointe, dans le cadre de son essai d'habilitation, une doctorante a élaboré et implanté une démarche d'accompagnement de nouvelles directions adjointes d'établissement dans une commission scolaire (centre de services scolaire) où elle agit désormais comme cadre. En effet, en tant que responsable du programme d'insertion professionnelle de sa commission scolaire, elle a proposé à de nouvelles directions adjointes, lors de leur entrée en fonction, de participer à deux rencontres d'instruction au sosie, en sous-groupe, portant

3 Deux de ces exemples sont approfondis dans les deuxième et sixième textes de ce numéro thématique.

sur le pilotage de réunions à enjeux élevés. Cette méthode est fondée sur une simple question : « Imagine que je suis ton double et que je dois te remplacer demain, dis-moi précisément ce que je dois faire afin que personne ne se rende compte de la substitution. » Cette simple question mène à un dialogue entre la direction adjointe et l'intervieweur (le double) qui sert à révéler les détails de l'activité. D'une durée d'environ une heure et demie, chaque rencontre est enregistrée sur support audio afin de permettre aux participants de réécouter et de faciliter la réflexion sur sa pratique.

Une autre doctorante, qui a pris connaissance du laboratoire du changement comme dispositif d'intervention dans un de ses cours, s'en est servi pour faire émerger et surtout, entériner une nouvelle organisation scolaire plus souple, permettant d'offrir un enseignement personnalisé dans l'école secondaire privée où elle occupe le poste de directrice des services pédagogiques. Le travail qu'elle a mené avec un comité d'idéation mis sur pied à cette fin a permis de développer l'approche ou formule FLEX dont l'implantation a commencé à l'automne 2018⁴. La présentation de ce dispositif d'intervention par la doctorante et l'analyse de la façon dont elle l'a appliqué, témoignent non seulement de sa maîtrise du dispositif mais également de son propre développement professionnel (pertinence ontogénique de son projet doctoral).

Enfin, un doctorant, directeur général d'une école primaire et secondaire privée, a élaboré et mis en œuvre, en étroite collaboration avec son équipe-école, une politique d'évaluation de l'enseignement visant le développement professionnel des enseignantes et enseignants. Les commentaires ci-après (extraits du projet d'essai doctoral de l'étudiant) témoignent de l'appréciation positive des enseignantes et enseignants, à la fin de la première année d'implantation de la politique :

En 27 ans de carrière, c'était la première fois que je me faisais évaluer. Au départ, c'était énervant, mais je me rends compte que ça nous fait juste prendre conscience des choses qu'on fait de bien et qu'on a toujours des choses à améliorer que l'on peut aller chercher dans [la] formation continue. (Enseignant de 6^e année)

J'ai bien aimé cette première année [...] vraiment ça a remis en question mes façons d'enseigner et mes points forts et mes points faibles donc ce que je dois améliorer. (Enseignante spécialiste)

7. DES DÉFIS À RELEVER ET DES PISTES DE SOLUTION

Les retombées du programme, sélectivement présentées ci-dessous, ne doivent toutefois pas faire perdre de vue un certain nombre de défis à relever. Le parcours proposé est exigeant pour des cadres et gestionnaires dont les fonctions sont déjà lourdes. La culture d'études de 3^e cycle n'étant

4 Voir <https://www.ledevoir.com/societe/education/535037/l-eleve-maitre-de-ses-apprentissages-n-est-plus-reserve-a-l-ecole-alternative>

pas encore présente dans le milieu scolaire québécois, ces cadres et hauts cadres surchargés s'engagent dans le programme essentiellement sur la base de leur motivation intrinsèque. Ainsi, leur profil pose avec acuité le défi de la conciliation travail-études, malgré la souplesse dont les responsables du programme ont fait preuve. La mise en place d'ententes avec les milieux de pratique afin de libérer les étudiantes et étudiants nous apparaît comme une première piste de solution face à ce défi. Des projets d'essai doctoral visant le développement organisationnel constituent une seconde piste. Le développement d'une politique d'évaluation de l'enseignement, les rencontres d'instruction au sosie pour soutenir l'insertion professionnelle de directions adjointes ainsi que le développement de la formule FLEX (voir ci-dessus) en sont de bons exemples à cet égard. Comme une doctorante le dit si bien : « *J'ai choisi de m'investir dans des études doctorales afin de m'imposer à moi-même le cadre d'une démarche scientifique rigoureuse, pour mener à terme un projet concret pour mon école.* »

Enfin, il est permis de croire qu'au fur et à mesure que le nombre de diplômés augmentera, la culture d'études de 3^e cycle prendra racine dans le milieu scolaire québécois.

RÉFÉRENCES

- Aktouf, O. (1989). *Le management : entre tradition et renouvellement*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser et manières d'agir en formation* (p. 89-104). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales. *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Belliès, L., Efros, D. et Schwartz, Y. (2013). Héritages du passé, travail et urgences actuelles : la mise à l'étude annuelle des « tâches du présent ». Dans A. Drouin (dir.), *Ergonomie. Travail, Conception, Santé* (p. 201-208). Toulouse, France : Octarès.
- Boudreault, R., Yvon, F. et Poirel, E. (2017). La professionnalisation des directions d'établissements scolaires vue sous l'angle des actes réservés. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 49-63.
- Bowen, F., Cloutier, D., Ouellet, G., Van der Maren, J.-M. et Sabourin, D. R. (2005). *Rapport du comité chargé de l'évaluation du Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA) de 3^e cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal*. Montréal, Canada : Université de Montréal.
- Bush, T. (2008). From management to leadership. Semantic or meaningful change? *Educational Management Administration and Leadership*, 36(2), 271-288.
- Clot, Y. (2020). *Éthique et travail collectif. Controverses*. Toulouse, France : Erès.

- Darré, J.-P. (1994). *Pairs et experts dans l'agriculture*. Toulouse, France : Érès.
- De Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1971). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Doucet, M.-C. et Bourassa, B. (2016). Couleurs de la posture et des pratiques d'accompagnement en intervention et en recherche. Dans G. Fournier, E. Poirel et L. Lachance (dir.), *Éducation et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours de vie professionnelle* (p. 215-252). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Kuhn, T.-S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris, France : Flammarion.
- Lochmiller, C. R. et Lester, J. N. (2017). Conceptualizing practitioner-scholarship for educational leadership research and practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 12(1), 3-25.
- Lundgren-Resentera, M. et Kahn, P. (2019). The organisational impact of undertaking a professional doctorate: Forming critical leaders. *British Educational Research Journal*, 45(2), 407-424.
- Meier, O. (2017). Henry Fayol. Les principes de « saine » administration de l'entreprise. Dans S. Charreire Petit et I. Huault (dir.), *Les grands auteurs en management* (3^e éd., p. 41-54). Caen, France : EMS.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York, NY : Harper and Row.
- Popper, K. (1973). *Logique de la découverte scientifique*. Lausanne, Suisse : Payot.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch et B. B. Llyod (dir.), *Cognition and categorization* (p. 27-48). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Samier, E. A. (2016). *Ideologies in educational administration and leadership*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), 188-200. Récupéré de <http://activites.revues.org/969>
- Université de Montréal. (1999). *Document de présentation du Diplôme d'études professionnelles approfondies (DEPA)*. Montréal, Canada : auteur.
- Université de Montréal. (2012). *Projet de programme de doctorat professionnel en administration de l'éducation (D. Éd.)* (document présenté à la Commission des programmes d'études de la Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec). Montréal, Canada : auteur.
- Université de Montréal. (2019). *Demande de modification à un programme d'études existant. Sous-commission des études supérieures*. Montréal, Canada : auteur.
- Van der Maren, J.-M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible? *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-476.

- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 11*, 4-23.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para) médical, travail social* (3^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2016). Contraintes universitaires, visées professionnelles et dilemmes méthodologiques. *Recherches qualitatives, Hors-Série, 20*, 115-126.
- Van der Maren, J.-M. (2009, juin). *La recherche qualitative, instruments stratégiques d'émergence d'une discipline « éducation »*. Communication présentée au 2^e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille, France.
- Veyrunes, P. et Yvon, F. (2014). « Générique » et « typique ». *Recherche et formation, 75*, 109-124.
- Yvon, F. et Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Paris, France : De Boeck Supérieur.