

## Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire

Hermann C. Girard

Volume 9, numéro 3, 1983

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900421ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900421ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Girard, H. C. (1983). Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 381–399.  
<https://doi.org/10.7202/900421ar>

Résumé de l'article

Effectuée dans les douze commissions scolaires de la région administrative de Québec qui offrent le cours secondaire, cette recherche avait comme but de découvrir la nature et le processus du recrutement des nouveaux directeurs d'écoles secondaires. Les conclusions tirées de cette recherche sont les suivantes : il n'y a pas de politiques écrites de sélection, sauf dans une commission; la sélection est le propre d'un groupe restreint, soit les quelques personnes qui assistent à l'entrevue. On attend du futur directeur de polyvalente qu'il soit un gestionnaire; par contre, on recherche un pédagogue pour une école de petite dimension.

# Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire

Hermann C. Girard\*

**Résumé** — Effectuée dans les douze commissions scolaires de la région administrative de Québec qui offrent le cours secondaire, cette recherche avait comme but de découvrir la nature et le processus du recrutement des nouveaux directeurs d'écoles secondaires. Les conclusions tirées de cette recherche sont les suivantes: il n'y a pas de politiques écrites de sélection, sauf dans une commission; la sélection est le propre d'un groupe restreint, soit les quelques personnes qui assistent à l'entrevue. On attend du futur directeur de polyvalente qu'il soit un gestionnaire; par contre, on recherche un pédagogue pour une école de petite dimension.

**Abstract** — This study, carried out in twelve school boards in the Quebec administrative region which offer the secondary programme, was designed to discover the nature of the selection process by which new secondary school principals are recruited. The following conclusions were drawn from the study: with the exception of one commission, there are no selection policies set down in writing; selection is in the hands of a restricted group — those people present at the time of the interview. A prospective director of a "polyvalente" is expected to be an administrator, whereas in the case of the smaller school pedagogical skills are sought.

**Resumen** — Esta investigación, efectuada en las doce comisiones escolares de la región administrativa del Québec que ofrecen el nivel secundario, tenía por objeto descubrir la naturaleza y el proceso de selección de los nuevos directores en las escuelas secundarias. Las conclusiones sacadas de este estudio son las siguientes: no hay una política escrita de selección, salvo en una comisión; la selección se limita a un grupo restringido, o sea, a aquellas personas que asisten a la entrevista. Se espera que el futuro director de una polivalente sea un especialista de la gestión; en cambio, se busca un pedagogo para una pequeña escuela.

**Zusammenfassung** — Diese Untersuchung wurde in den 12 (zwölf) Schulbehörden des Verwaltungsbezirks Québec durchgeführt, die höhere Schulen haben, und sollte die Art und die Methode der Einstellung neuer Direktoren an höheren Schulen erforschen. Folgende Schlüsse wurden dabei gezogen: Es gibt — mit einer Ausnahme — keine geschriebenen Richtlinien zu der Auswahl. Diese wird von einer begrenzten Gruppe von Personen getroffen, und zwar von denjenigen, die beim Interview anwesend sind. Man wünscht sich in der Person des künftigen Direktors einer modernen, grossen höheren Schule einen Verwaltungsspezialisten; für eine Schule kleineren Ausmasses dagegen sucht man einen Pädagogen.

## *Introduction*

Pierre angulaire de la réforme en éducation au Québec, la commission scolaire régionale a la responsabilité pédagogique et administrative des écoles secondaires sous sa juridiction, de la gestion des biens meubles et immeubles de la

---

\* Girard, Hermann C.: professeur, Université Laval.

commission, puis de l'affectation et du contrôle de ses dépenses. Toutefois, la commission scolaire régionale (C.S.R.) n'a pas de pouvoir de taxation directe, par impôt foncier, car cette part des revenus ne pourraient provenir que de la contribution des commissions locales comprises sur son territoire. Cette situation fait de celles-ci des organismes peu visibles, qui défraient très peu la manchette des médias, sauf en période de contestation étudiante. Pourtant, les C.S.R. sont confrontées à des problèmes de relations de travail, de bureaucratisation, de contraintes budgétaires et de transparence administrative, autant que peuvent l'être les ministères sectoriels ou les communautés urbaines.

L'enquête qui fait l'objet du présent article a établi, entre autres, que dans la région de Québec, dite 03, la C.S.R. moyenne employait environ 500 enseignants et une soixantaine de professionnels et de cadres, fonctionnait grâce à un budget annuel avoisinant les 30 millions de dollars et dispensait l'enseignement à environ 8 000 étudiants. Certaines commissions ont donc la taille de grandes entreprises et, effectivement, elles sont de grosses entreprises éducationnelles.

La gestion scolaire au Québec fonctionne selon un système à trois composantes administratives ayant chacune une fonction de gestion reconnue par législation. Cette catégorisation provient en fait du niveau de responsabilité observé. On les situe de la façon suivante :

- le niveau central, qui a la responsabilité des décisions affectant l'ensemble du système, c'est-à-dire le ministère de l'Éducation du Québec (M.E.Q.) ;
- le niveau intermédiaire, qui a la responsabilité des décisions à caractère régional, se situant entre le niveau central et l'institution d'enseignement, c'est-à-dire la commission scolaire régionale ;
- le niveau local, qui est en fait la ou les institution(s) d'enseignement.

Pour que le système fonctionne harmonieusement, des liens très étroits doivent s'établir entre les trois niveaux. Le niveau central donne les orientations générales et pourvoit au développement et à la gestion de l'ensemble du réseau québécois d'éducation. Quant à eux, le niveau intermédiaire et le niveau local ont la responsabilité de voir au fonctionnement et au développement des établissements du réseau, conformément aux politiques générales du M.E.Q.

#### *La gestion des ressources humaines, une responsabilité partagée*

À la gestion des ressources humaines, le M.E.Q. doit s'assurer que chaque étudiant reçoive une éducation de qualité, quelle que soit sa localisation géographique. C'est pourquoi il normalise certains éléments de cette fonction afin que les institutions soient dotées d'un personnel compétent et en nombre suffisant.

C'est le M.E.Q., par le biais d'une politique administrative, qui identifie la nature et le nombre des effectifs requis ainsi que les qualifications minimales pour occuper un emploi dans le réseau d'éducation. De plus, le M.E.Q. en contrôle

l'application par l'octroi de subventions aux corporations scolaires. Cependant, les exigences du M.E.Q. sont des normes minimales et il appartient à chaque corporation scolaire d'administrer la politique en fonction de certains critères rigoureux.

Ce dernier élément fait précisément l'objet de notre enquête. Nous sommes allés visiter toutes les commissions scolaires régionales de la région 03, afin d'étudier le processus de recrutement et la nature de la sélection des nouveaux directeurs d'écoles secondaires.

Selon Deblois et Moisset (1981), le directeur d'école occupe une fonction centrale et déterminante dans le réseau scolaire. De plus, comme l'acquisition de ressources humaines compétentes est l'atout de tout premier ordre pour l'atteinte des objectifs dans une organisation, il nous apparaissait important d'examiner les conditions dans lesquelles s'opéraient le recrutement et la sélection du directeur, responsabilité que le M.E.Q. laisse aux corporations scolaires.

Étant donné que la recherche s'effectuait à partir d'entrevues structurées, les interviews avaient également, en filigrane, la préoccupation de cerner un peu mieux, à travers les pratiques administratives, les cultures organisationnelles dans des C.S.R. de la région 03.

Les observations relevant de cette seconde perspective serviront peut-être de jalons à une réflexion plus substantielle et suggéreront peut-être aussi de nouvelles pistes de recherche.

### *Cadre de l'enquête*

#### *1. L'instrument*

L'enquête sur le recrutement et la sélection des directeurs d'écoles secondaires fut de type descriptif: nous avons cherché à faire le point sur la situation actuelle dans la région 03 et tenté de décrire les faits rapportés par les intervenants. Pour ce faire, nous avons interviewé, dans 12 commissions scolaires offrant le cours secondaire, le ou les responsables de la sélection des nouveaux directeurs, que ces responsables soient le directeur général, le directeur général adjoint ou le directeur du personnel de la commission.

L'instrument utilisé était un guide d'entrevue qui fut élaboré à partir du questionnaire dont s'étaient servi Deblois et Moisset (1981) pour effectuer une étude similaire dans la région 03, mais pour le niveau primaire. Une fois adapté, l'instrument fut pré-testé auprès de directeurs généraux d'une autre région administrative du Québec. La technique de l'entrevue structurée nous apparaissait préférable à celle du questionnaire par la poste. Compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, soit douze commissions, il était relativement facile de visiter chacune, et ce faisant, d'y aller quérir, souvent en débordant le strict cadre des questions préparées, une information plus détaillée, plus circonstanciée, en un mot plus complète.

Nous inspirant de travaux similaires effectués par H.J.H. Newberry (1975) et Paul Laurin (1977), nous avons interrogé nos répondants sur les attentes qu'ils entretenaient à l'endroit du rôle du directeur d'école, ainsi que sur leurs pratiques de recrutement et sur leurs critères de sélection de nouveaux directeurs.

Les résultats de cette recherche doivent quand même être compris en-deçà des limites inhérentes à la méthode utilisée. Ainsi, nous prétendons que ces résultats donnent une image assez réelle de la situation vécue dans les C.S.R. de la région 03, mais nous ne saurions qu'en pure hypothèse extrapoler et prétendre à leur justesse pour d'autres régions ou pour l'ensemble du Québec.

## 2. *Le schéma analytique*

Avant d'aborder l'examen des résultats de notre enquête comme tels, il s'impose de définir davantage de quelle façon ceux-ci s'articulent entre eux et aussi en relation avec la performance organisationnelle en général.

Au point de départ, nous retiendrons que la gestion des ressources humaines, telle que définie par Bélanger (1980), est « un ensemble d'activités qui consistent en l'acquisition, le développement de la conservation des ressources humaines dont une organisation de travail a besoin pour réaliser ses objectifs ». Selon lui, le recrutement « consiste à identifier les sources de main-d'œuvre disponibles et à inciter des individus à poser leurs candidature à un ou des postes vacants ». Quant à la sélection, elle « consiste à mettre un ou des candidats en regard d'un poste de travail devenu vacant de façon à juger d'un meilleur appariement possible entre le candidat et la tâche ». Ces deux éléments relèvent donc tous de ce premier volet de la gestion des ressources humaines qu'est leur acquisition.

Barnabé (1981) avance que la sélection est un processus important en gestion des ressources humaines, car elle permet à un individu d'entrer dans l'organisation, et qu'une erreur de sélection risque d'hypothéquer longtemps l'organisation. Selon cet auteur, elle consiste à prédire les chances de succès ou d'insuccès d'un individu face à l'emploi postulé. C'est pourquoi il faut des critères qui permettent de discriminer parmi les candidats et de bien juger la valeur de chacun.

Pour Killcross (1969), l'élaboration des critères est plus qu'une simple opération technique car y interfèrent les valeurs de ceux qui les élaborent, leurs croyances, leur philosophie organisationnelle ou pédagogique, et cet ensemble forme ce qu'il est convenu d'appeler la « culture organisationnelle », que certains analystes anglophones appellent aussi « organisation ideology ». Pour Hodgetts (1979), Morse et Lorsh (1970), la culture organisationnelle est le système de pensée, le rationnel duquel sont déduits les critères d'évaluation des comportements, des attitudes et des performances; c'est aussi la norme qui inspire les décideurs lorsqu'ils s'interrogent sur le style de gestion à adopter.

En somme, quand on sélectionne un directeur d'école, on tente de prédire son succès dans un type de culture organisationnelle particulier, de sorte qu'analyser le

processus de sélection, c'est découvrir un peu la nature de la culture organisationnelle que vit une commission scolaire.

### *L'analyse des données et des résultats*

La recherche fut effectuée à l'aide d'un guide d'entrevue structurée et la compilation statistique fut d'ordre descriptif plutôt qu'inférentiel: la compilation se fit de la façon suivante:

F: la fréquence, soit le nombre des répondants s'étant prononcé sur une question;

$\bar{X}$ : la moyenne arithmétique à partir des valeurs données à des choix;

F. $\bar{X}$ : la multiplication de la fréquence par la moyenne afin d'établir un ordre de comparaison.

Même si, dans bien des commissions, plus d'une personne participait à l'entrevue, il devait y avoir consensus concernant chaque réponse afin que se dégage une position de « commission scolaire » pour chaque réponse.

### *Rôle du directeur d'école secondaire*

#### *1. Attentes à l'endroit du directeur*

Qu'attend-t-on, dans les milieux décisionnels des C.S.R., du directeur d'école secondaire? Quel doit être son profil général? Quelles qualités doit-il réunir? C'est afin de répondre à ces questions que les entrevues que nous avons conduites avaient une partie consacrée à l'explication du rôle du directeur.

Le Tableau 1, présente la synthèse des réponses données à une question ouverte où les répondants devaient identifier et ordonner entre elles leurs trois attentes principales concernant les caractéristiques que devraient posséder les directeurs d'école secondaire.

La lecture de ce tableau montre que l'autonomie et la responsabilité de gestion sont très valorisées (F. $\bar{X}$ : 20,02), ainsi que la suite logique qui en découle, soit des qualités d'animateur et de leadership (17,99). On recherche aussi, mais avec moins d'insistance, de bons éducateurs (10,98) et relationnistes (10,00), qui cependant respecteront les politiques de la C.S.R. (10,00). Ce profil général se différencie sur plusieurs points de celui valorisé par les commissions scolaires locales de la région 03, selon Deblois et Moisset (1981), en ce qui regarde les directeurs d'école au niveau primaire, que l'on souhaite certes être de bons animateurs-leaders, mais dont on a plutôt tendance à réprimer le désir d'autonomie.

Cette constatation permet de supposer que les C.S.R. laisseraient leurs directeurs évoluer plus librement que les C.S. locales, et seraient par le fait même

**Tableau 1**  
**Attentes les plus importantes face au directeur d'école secondaire**  
**selon les gestionnaires interviewés**

Rang	Attentes	F	$\bar{X}$	F. $\bar{X}$
1.	Autonomie et responsabilité dans l'administration et la gestion	11	1,82	20,02
2.	Qualités d'animateur et de leader	7	2,57	17,99
3.	Qualités d'éducateur et de pédagogue	6	1,83	10,98
4.	Qualités de relationniste, tant avec le personnel et les étudiants qu'avec le milieu	5	2,00	10,00
5.	Respect des politiques de la C.S.R.	5	2,00	10,00
6.	Sens de la prévision	2	1,50	3,00

où F: Fréquence, i.e. nombre de répondants ayant exprimé l'attente décrite, peu importe l'ordre alloué;

$\bar{X}$ : Moyenne arithmétique, où un premier choix valait 3, un deuxième choix 2 et un troisième choix 1;

F. $\bar{X}$ : Multiplication de la fréquence par la moyenne afin d'établir un ordre de comparaison entre les attentes.

moins « contrôlantes ». Est-ce dû à des cultures organisationnelles différentes, ou bien à ce que la fonction de directeur au primaire se différencierait nettement, du point de vue administratif, de celle de directeur au secondaire? Il appartiendra à d'éventuelles recherches d'explorer plus à fond ces propositions.

Quoi qu'il en soit, signalons avant de passer aux dimensions de la fonction de directeur qu'en ce qui a trait aux attentes, quelques-uns parmi nos répondants ont cru bon de formuler des attentes différentes selon que l'école à diriger était de petite ou de grande taille, comme par exemple, une polyvalente. Ces répondants mettaient davantage l'accent sur des qualités de pédagogue lorsqu'il s'agissait d'une petite école; par contre, ils insistaient davantage sur des qualités de gestionnaire lorsqu'il s'agissait d'une grande école.

## 2. Dimensions de la fonction de directeur

La fonction de directeur d'école peut être schématiquement divisée en six volets ou dimensions. On demandait aux répondants d'ordonner ces dimensions par ordre d'importance, en plaçant en premier celle qu'ils considéraient comme la plus importante. Voir le Tableau 2.

**Tableau 2**  
**Ordre d'importance des dimensions relatives au rôle du directeur**  
**d'école secondaire selon les gestionnaires interviewés**

Rang	Dimension	$\bar{X}$
1.	Programmes d'enseignement et méthodes pédagogiques	5,08
2.	Budget-finances	4,08
3.	Services aux étudiants	4,00
4.	Gestion du personnel	3,00
5.	Bâtiments scolaires et ressources matérielles	2,83
6.	Relations école-milieu	1,58

où  $\bar{X}$ : Moyenne arithmétique, où un premier choix valait 6, un deuxième choix 5, ..., un sixième choix 1.

Il est curieux que nous retrouvions en première position la dimension relative aux programmes d'enseignement et aux méthodes pédagogiques ( $\bar{X}$ : 5,08), puisqu'au niveau des attentes, le volet éducatif semblait éclipsé par le volet administratif. En guise d'explication, nous avancerons que les préoccupations d'ordre pédagogique devancent de façon naturelle celles d'ordre administratif, puisqu'il s'agit ici de diriger une école, mais que les directeurs en poste sont souvent beaucoup moins bien préparés à solutionner des problèmes administratifs que des problèmes pédagogiques, d'où l'importance qu'accordent les C.S.R. aux qualités d'administrateur.

D'autre part, il est à remarquer que les thèmes développés par les pièces législatives récentes en matières d'éducation au Québec ont de la difficulté à trouver écho auprès des C.S.R. ; la dimension relative aux relations école-milieu se classe en effet bonne dernière (1,58), alors que dans l'étude de Deblois et Moisset (1981), elle se classait quatrième. Trois facteurs explicatifs peuvent être mis de l'avant. Premièrement, les élèves du niveau primaire sont plus jeunes, et donc plus dépendants, que leurs confrères du niveau secondaire, ce qui provoque des contacts plus fréquents entre l'école et les parents d'élèves. Deuxièmement, les écoles secondaires sont généralement plus éloignées géographiquement du domicile de l'élève que les écoles primaires, ce qui les rend moins présentes dans le milieu immédiat. Troisièmement, du fait que la C.S.R. n'a pas de pouvoir de taxation directe, il nous semble qu'elles sont alors moins sensibles aux pressions de l'électorat que les C.S. locales, et que par conséquent elles sont moins enclines à entretenir des relations constantes avec le milieu. D'ailleurs cette fonction ne semble pas préoccuper tellement les administrateurs scolaires interrogés.

### 3. *Tâches du directeur d'école*

Notre guide d'entrevue énumérait 41 tâches différentes du directeur d'école, distribuées inégalement à l'intérieur des six dimensions faisant l'objet de la section précédente. Nos répondants avaient à ordonner, dans chaque dimension, les trois énoncés de tâche qu'ils jugeaient la plus importante. La synthèse de leurs réponses, toutes dimensions confondues, apparaît au Tableau 3.

**Tableau 3**  
**Tâches perçues comme étant les plus importantes pour le directeur d'école secondaire, toutes dimensions confondues**

Rang	Tâche	C.F. $\bar{X}$
1.	Établit les objectifs de l'école en collaboration avec le milieu.	234,09
2.	Coordonne et supervise les programmes d'enseignement de la C.S.R.	232,00
3.	Participe à l'établissement des objectifs du service aux étudiants en collaboration avec la direction de la vie étudiante de la C.S.R.	175,68
4.	Voit à ce que les objectifs de la gestion du personnel soient en accord avec les objectifs de l'école et élabore des politiques en ce sens.	168,21
5.	Développe, en collaboration avec le personnel, un système efficace de répartition des responsabilités et des charges de travail entre les membres du personnel.	160,93
6.	Établit des objectifs spécifiques de la vie étudiante au sein de l'école et met en place des politiques à ce sujet.	151,92
7.	Identifie les besoins pour les activités de l'école et prévoit les ressources matérielles nécessaires.	132,00
8.	Stimule et motive le personnel en vue du meilleur rendement possible.	104,86
9.	Effectue les prévisions budgétaires.	99,00
10.	Voit, en collaboration avec le personnel de l'école, à établir les moyens pour tenir les parents informés des progrès de l'élève.	99,00

où C: Indice de pondération inter-dimensionnel égal au nombre d'énoncés de tâches différents contenus dans la dimension à laquelle se rattache l'énoncé ici retenu.

Soulignons tout d'abord que des dix énoncés de tâche, trois proviennent de la dimension relative à la gestion du personnel. (C.F.  $\bar{X}$ : 168,21: 160,93: 104,86), deux de la dimension relative aux étudiants (175,68; 151,92) et de celle relative aux relations école-milieu (234,09; 99,00), et un de chacune des dimensions restantes,

c'est-à-dire les programmes d'enseignement (232,00), le budget et les finances (99,00), puis les bâtiments et ressources (132,00). Cette répartition des préférences correspond fort peu à ce que nous avaient laissé entendre les préférences quant aux attentes à l'endroit du directeur et aux dimensions de sa fonction.

Faut-il conclure à un manque de cohérence de la part de nos répondants? Nous ne le croyons pas. D'une part, il faut noter que des six tâches identifiées comme étant les plus importantes, quatre se rattachent à la définition d'objectifs pour l'école, ce qui ne fait que confirmer la position hiérarchique du directeur. D'autre part, il faut signaler l'extrême généralité des énoncés retenus, ce qui met bien en évidence le fait que le directeur est le premier personnage de l'école et qu'à ce titre il doit développer une vue globale et synthétique des activités qui s'y déroulent.

Au terme de ce bref examen du rôle du directeur, que peut-on conclure ou déduire? Les constatations les plus évidentes nous semblent devoir être que la fonction de directeur d'école est extrêmement complexe, qu'elle fait appel quotidiennement à des aptitudes fort variées et exige un niveau d'expertise poussé, mais qu'au-delà de tout ceci l'exercice de cette fonction n'atteindrait son niveau optimal d'efficacité qu'à la condition que le titulaire du poste soit libéré le plus possible des tâches de détail.

Quant aux principales variations dans les définitions par les C.S.R. du rôle du directeur, elles sont révélatrices de pôles thématiques auxquels se greffent des cultures organisationnelles distinctes. Nous retenons en premier lieu le thème de l'autonomie et de la responsabilité administratives, qui met en relief la tendance générale, au sein des C.S.R. de la région de Québec, à appliquer une philosophie de gestion souple et participative au niveau des relations C.S.R.-directeurs, ou du moins à prétendre le faire. À l'opposé des valeurs ainsi exprimées, on retrouverait une administration très directive, aux relations rigoureusement hiérarchiques, qui étoufferait le dynamisme.

Nous retenons aussi le thème des relations école-milieu, où persiste l'ambiguïté. D'une part, les C.S.R. indiquent souvent comme faisant partie des tâches les plus importantes du directeur celles qui touchent à la définition des objectifs des services offerts par l'école, et ceci, soit « en collaboration avec le milieu », soit en collaboration avec telle ou telle catégorie d'intervenants. D'autre part, on ne retrouve la dimension « relation école-milieu » qu'au sixième rang — sur six — des dimensions du rôle du directeur. Est-ce que l'apathie manifestée par les contribuables pour la chose scolaire, serait à ce point profonde, qu'elle amènerait les directions des C.S.R. de la région 03, à placer les relations école-milieu au dernier rang de leurs préoccupations? Sur ce dernier point, l'étude faite à la Commission Scolaire Régionale Meilleur en 1979 est très révélatrice.

Quoi qu'il en soit, le discours des C.S.R. valorise autant le directeur communiquant abondamment avec tous et réfléchissant longuement — et à voix-haute —

sur les grandes orientations de l'école que le directeur-contrôleur-vérificateur; un même personnage peut-il être à un tel degré à la fois homme public et technocrate?

### *Recrutement et sélection du directeur*

#### *1. La situation dans la région 03*

Les C.S.R., nous l'avons vu, expriment un éventail assez diversifié d'attentes à l'endroit du directeur d'école secondaire. Éprouvent-elles des difficultés à combler les postes vacants?

Les répondants nous apprennent que neuf des douze C.S.R. de la région de Québec (soit 75%) ont eu depuis 1976 à recruter de nouveaux directeurs, et que sept d'entre elles ont éprouvé des difficultés à trouver des candidats. Interrogés sur le sujet, les gestionnaires évoquent tant l'insuffisance du nombre des candidatures que le manque de qualification des candidats pour décrire ce problème dans le recrutement. Une tentative d'explication de ce problème fut faite par les répondants (voir le Tableau 4).

**Tableau 4**  
**Facteurs d'explication reliés aux problèmes de recrutement  
des nouveaux directeurs d'école secondaire**

Facteur	Pertinent		Non-pertinent	
	N	%	N	%
Exigence du poste quant à la disponibilité et au temps de présence.	10	(91)	1	(9)
Pressions dues à la tâche et aux défis quotidiens	9	(82)	2	(18)
Incitation monétaire insuffisante	9	(82)	2	(18)
Relations de travail tendues	9	(82)	2	(18)
Position inconfortable entre l'administration de la C.S.R. et les enseignants	6	(55)	5	(45)
Exigences en termes de la préparation requises pour remplir le poste	5	(45)	6	(55)
Imprécision sur la définition du statut du directeur	3	(27)	8	(73)
Pouvoir restreint du directeur	2	(18)	9	(82)
Pressions trop fortes des parents vis-à-vis du directeur	2	(18)	9	(82)
Pressions trop fortes de la société en général	2	(18)	9	(82)

L'examen de ce tableau montre que la fonction de directeur est perçue, par ceux-là même qui sont appelés à superviser des directeurs, comme étant fort difficile. Des onze cadres scolaires ayant répondu à cette question, dix (soit 91%) évoquent les exigences du poste en termes de disponibilité, neuf (82%) la pression liée aux tâches quotidiennes, la tension dans les relations de travail et l'insuffisance de la rémunération, et six (55%) la position hiérarchique inconfortable du directeur, pour expliquer qu'il y a un problème assez généralisé dans le recrutement de nouveaux directeurs au secondaire dans la région 03. Par contre, les répondants rejettent majoritairement le facteur selon lequel le poste de directeur serait peu attrayant à cause soit de l'imprécision de son statut, soit de son pouvoir restreint, soit encore des pressions trop fortes en provenance du milieu et de la société en général.

Il nous est apparu au fil des entrevues, que les principaux obstacles au recrutement de nouveaux directeurs devaient non seulement être cherchés dans les tensions avec les syndicats d'enseignants ou dans les délais que met le ministère de l'Éducation à corriger certaines situations, mais aussi au niveau des pratiques administratives des C.S.R. C'est en partie sur ce sujet que portera le point suivant.

## *2. Procédures de recrutement*

De quelle façon les C.S.R. procèdent-elles au recrutement de candidats pour les postes vacants de directeur d'école? En d'autres termes, quels moyens utilise-t-on pour ce faire? Les réponses à cette question sont consignées au Tableau 5.

Les deux procédures les plus largement utilisées sont de type passif: l'affichage dans les locaux de la commission scolaire (12 répondants sur 12) et la publication d'avis dans les journaux (10 répondants). Elles n'impliquent en effet ni l'une ni l'autre une démarche personnelle, un contact direct. Les procédures s'apparentant à ce dernier type de démarche, plus actif, ne trouvent écho que chez une minorité de répondants: cinq d'entre eux (42% établissent, pour recruter de nouveaux directeurs, des contacts lors des réunions de professionnels, ou encore demandent des suggestions auprès du bureau du personnel de la C.S.R.; deux répondants (17%) prennent pour leur part contact avec les administrateurs d'autres commissions.

Les C.S.R. font rarement appel à plus de trois moyens différents pour susciter des candidatures, et ils sont généralement de type passif. Ce faisant, les C.S.R. nous semblent quelque peu manquer d'initiative: la fonction de directeur d'école étant fort exigeante, les C.S.R. ont tout intérêt à aller au-devant des individus compétents plutôt qu'à attendre qu'ils se manifestent. Les responsabilités du directeur d'école, sa rémunération, ses perspectives de carrière, le degré de sécurité de l'emploi, les qualifications exigées n'ont, ne l'oublions pas, rien au départ de particulièrement attrayant ou aisé.

**Tableau 5**  
**Procédure en usage lors du recrutement de nouveaux directeurs**  
**d'école secondaire dans la région de Québec**

Procédure	N	%
Affichage dans les écoles et les locaux de la commission scolaire	12	(100)
Publication d'avis dans les journaux	10	(83)
Contacts personnels lors de réunions de professionnels	5	(42)
Demandes de suggestions auprès du bureau du personnel de la C.S.R.	5	(42)
Annonces dans les bureaux de placement gouvernementaux et d'autres organismes	3	(25)
Contacts auprès des administrateurs d'autres C.S.R. pour susciter des candidatures	2	(17)
Affichage dans les locaux des institutions où sont dispensés des programmes de perfectionnement	1	(8)
Mutations du personnel de cadre	1	(8)
Référence aux listes d'éligibilité de la C.S.R.	0	(-)
Annonces dans les bureaux de placement universitaires	0	(-)
Demandes de suggestions de la part des professeurs d'université	0	(-)

### 3. Critères de sélection

Si finalement on réussit à susciter des candidatures, par quels moyens sélectionne-t-on le nouveau directeur? Avant d'examiner les étapes comme telles du processus de sélection, nous devons nous interroger sur les critères qui guident ce processus, critères dont la mise en place s'inspire en principe de la façon dont la commission scolaire conçoit le rôle du directeur.

Nous distinguerons ici les critères relatifs aux caractéristiques personnelles des candidats, et ceux relatifs à leurs antécédents professionnels. Le Tableau 6 décrit l'ordre d'importance des critères se rattachant au premier volet.

Ayant eu à sélectionner et à ordonner entre eux les six critères qu'ils jugeaient les plus importants, nos répondants ont placé la maturité de jugement au premier rang des caractéristiques personnelles dont doivent faire preuve les candidats à un poste de directeur d'école. Le candidat idéal doit en outre être émotivement

**Tableau 6**  
**Critères de sélection relatifs aux caractéristiques personnelles**  
**des candidats directeurs d'école secondaire**

Rang	Critères	F	$\bar{X}$	F. $\bar{X}$
1.	Maturité de jugement	10	5,10	51,00
2.	Équilibre émotif	9	3,89	35,01
3.	Motivation p/r au poste	9	3,33	29,97
4.	Aptitude au travail de groupe	10	2,70	27,00
5.	Scolarité	7	3,43	24,01
6.	Intelligence	6	3,00	18,00
7.	Bonne santé	5	2,40	12,00
8.	Âge	2	1,50	3,00
9.	Appartenance religieuse	1	1,00	1,00
10.	Sexe du candidat	0	—	—
11.	Tenue vestimentaire	0	—	—
12.	État civil	0	—	—

où X: moyenne arithmétique, où un premier choix valait 6, un deuxième choix 5, ..., un sixième choix 1.

équilibré, faire montre de motivation et d'une capacité indubitable au travail d'équipe, avoir la scolarité requise et être doué — évidemment — d'une intelligence supérieure à la moyenne et d'une bonne santé. Toutes ces qualités en somme correspondent bien aux exigences de la fonction.

À l'autre extrémité de l'éventail, on constate que sont laissés en plan les critères touchant le sexe, la tenue vestimentaire et l'état civil des candidats. On pourrait difficilement conclure face au choix exprimés que ces trois variables ne jouent aucunement dans la sélection d'un directeur; tout au plus peut-on poser l'hypothèse qu'en ce dernier quart du vingtième siècle au Québec il est impensable de refuser un emploi à quelqu'un sous prétexte par exemple que ce quelqu'un est une femme, un divorcé, ou qu'il est mal vêtu.

Le Tableau 7, qui suit, démontre le choix des répondants quant aux critères relatifs aux antécédents professionnels des candidats.

Plus de la moitié des répondants à cette question ont désigné l'aptitude aux relations humaines, l'aptitude à la prise des décisions, la qualité des relations avec le milieu et l'aptitude à la formation d'une stratégie de changement comme faisant partie des critères les plus importants en ce qui a trait aux antécédents professionnels des candidats au poste de directeur. Nous n'avons pas été surpris de la position des

**Tableau 7**  
**Critères de sélection relatifs aux antécédents professionnels**  
**des candidats directeurs d'école secondaire**

Rang	Critère	F	$\bar{X}$	F $\cdot\bar{X}$
1.	Aptitude aux relations humaines	8	5,00	40,00
2.	Aptitude à la prise de décision	7	5,00	35,00
3.	Relations avec le milieu	6	3,33	19,98
4.	Aptitude à la formulation d'une stratégie de changement	6	2,33	13,98
5.	Expérience dans l'enseignement	3	4,00	12,00
6.	Aptitude à l'utilisation des techniques administratives	3	3,67	11,01
7.	Aptitude à la communication	4	2,50	10,00
8.	Aptitude au développement de programmes	1	6,00	6,00
9.	Grade universitaire précis	2	2,00	4,00
9.	Aptitude à la recherche	1	4,00	4,00
9.	Expérience dans le réseau des C.S.R.	1	4,00	4,00
12.	Expérience administrative	2	1,50	3,00
12.	Membre du personnel de la C.S.R.	2	1,50	3,00
12.	Travail auprès des adolescents	2	1,50	3,00
12.	Formation universitaire	1	3,00	3,00

critères occupant les premier, deuxième et quatrième rangs dans les préférences de nos répondants, car ces critères constituent des parallèles naturels aux attentes qui nous avaient précédemment été exprimées. Par contre, il nous semble un peu insolite que nous trouvions au troisième rang le critère de la qualité des relations avec le milieu, alors que la dimension « relations école-milieu », comme nous le signalions plus haut, n'arrivait qu'au dernier rang des dimensions de la fonction telles qu'ordonnées par les cadres interrogés. En tout cela, le degré réel d'ouverture des commissions scolaires face à leur milieu reste à préciser, et nous soulevons la possibilité que l'utilisation abondante du thème des relations école-milieu relève plus de la mode que d'un vécu intense au niveau des pratiques des C.S.R.

#### 4. *Comités de sélection*

La composition des comités de sélection, structures intervenant après le recrutement et devant faciliter la décision finale, peut être considérée comme un indicateur d'absence d'ouverture au milieu. C'est ce dont traite le Tableau 8.

Tableau 8

Composition des comités de sélection avec les intervenants pour chaque étape

Étapes	Intervenants									
	Autres	Comité exécutif du conseil des commissaires	Conseil des commissaires	Parent d'élèves	Commissaire	Enseignant	Directeur d'école	Directeur de l'enseignement	Directeur du personnel	Directeur général
Pré-sélection				1 (8)*	2 (17)		3 (25)	4 (33)	10 (83)	4 (33)
Évaluation des dossiers des candidats retenus	2 (17)			1 (8)	4 (33)		5 (42)	6 (50)	11 (92)	8 (66)
Confection d'une liste de candidats éligibles	1 (8)			1 (8)	2 (17)		3 (25)	3 (25)	11 (92)	4 (33)
Préparation des entrevues	3 (25)			1 (8)	4 (33)	1 (8)	3 (25)	7 (58)	12 (100)	4 (33)
Entrevues	3 (25)			2 (17)	10 (83)	2 (17)	10 (83)	11 (92)	12 (100)	10 (83)
Recommandation	2 (17)			2 (17)	9 (75)	2 (17)	8 (66)	9 (75)	10 (83)	10 (83)
Décision finale		5 (42)	4 (33)		1 (8)					2 (17)

\* Pourcentage

Un examen de ce tableau nous apprend que dans la majorité des C.S.R. étudiées, la sélection d'un nouveau directeur d'école est l'affaire d'un comité restreint. Le directeur du personnel procède généralement seul pour ce qui est de la pré-sélection, c'est-à-dire de l'étape où sont rejetés ce que Bélanger (1980) appelle « les candidats qui s'avèrent, au premier abord, manifestement inaptés ». Les étapes subséquentes précédant les entrevues sont elles aussi surtout du ressort du directeur du personnel, qui cependant dans plusieurs cas reçoit l'aide du directeur-général ou du directeur des services de l'enseignement. Habituellement, les trois cadres qui ont participé aux entrevues se concertent sur la recommandation finale, mais en ces

matières ils reçoivent le plus souvent l'aide d'un commissaire et d'un directeur d'école déjà en poste. La décision finale, pour sa part, relève généralement du Conseil des commissaires ou du Comité exécutif du Conseil.

Dans quelques rares cas interviennent aussi dans ce processus des enseignants, des parents d'élèves ou d'autres personnes représentatives du milieu. Mais globalement, on peut affirmer que la sélection d'un directeur d'école laisse bien peu de place à l'affirmation des orientations et des préférences du milieu, ce qui laisse perplexes quand on considère d'une part la position charnière du directeur et, d'autre part, les efforts présentement canalisés pour doter les écoles de projets éducatifs qui tiendraient compte des valeurs de ce milieu.

La validation des critères de sélection est faite lors de l'entrevue. Les interviewers, à l'aide de certaines questions, tentent de découvrir si les candidats qui se présentent devant eux, répondent aux critères énoncés. Deux commissions sur douze ont pu nous présenter sur papier un schéma d'entrevue structuré et l'une de celle-ci utilise la technique de l'appréciation du personnel par simulation. Finalement, lorsque le comité pense qu'il a trouvé le meilleur candidat, on vérifie par voie téléphonique auprès des personnes citées en référence dans le curriculum vitae, afin de valider son choix et de déterminer si on ne s'est pas fait « avoir » lors de l'entrevue.

##### 5. Procédure suivie lors de la décision finale

Le choix des critères de sélection de même que les étapes qui, de la présélection à la recommandation, font intervenir divers acteurs, forment un ensemble de procédures toutes orientées dans l'unique but de choisir un directeur. Il peut donc être intéressant d'explorer plus à fond les modalités de ce choix, ce qu'illustre le Tableau 9.

**Tableau 9**  
**Procédure utilisée en vue de la sélection finale**

Procédure	F	%
Le comité de sélection recommande seulement le premier candidat au Conseil des commissaires pour approbation	9	(75)
Le comité de sélection recommande les meilleurs candidats au Conseil des commissaires en vue de la décision finale	1	(8)
Le directeur général recommande les meilleurs candidats au Conseil des commissaires en vue de la décision finale	1	(8)
Autres (le comité de sélection soumet les meilleures candidatures au directeur général, en vue de la décision finale)	1	(8)
Le directeur général recommande seulement le premier candidat de la liste au Conseil des commissaires pour approbation	0	(-)

La section précédente nous avait appris que les comités de sélection étaient la plupart du temps restreints et peu représentatifs du milieu. Le Tableau 9 pour sa part nous montre que les statuts de ces comités varient à l'étape de la décision. La pratique la plus courante (75% des C.S. étudiées) veut que le comité ne recommande au Conseil des commissaires que le premier candidat de la liste, ce qui signifie en dernière analyse que le pouvoir réel de décision relève du comité de sélection. Par contre, les pratiques en vigueur dans trois autres C.S. font en sorte que ce pouvoir réel de décision échappe au comité: dans deux cas, le Conseil des commissaires sélectionne lui-même à partir de listes fournies soit par le comité, soit par le directeur général; dans un autre cas, c'est le directeur général seul qui sélectionne à partir de la liste arrêtée par le comité de sélection. La question fondamentale qui se pose ici, et à laquelle nous ne pouvons apporter réponse, est de savoir laquelle de ces pratiques permet de mieux choisir un directeur d'école compétent en même temps qu'animé du désir de se mettre à l'écoute des attentes du milieu. En corollaire, c'est la capacité d'écouter et de recevoir les demandes de la base venant des commissaires, des cadres scolaires et des comités de sélection que nous devons relever.

Les C.S.R. de la région 03, pour ce qui est de leurs pratiques administratives, ont tendance à fonctionner en vase clos, tout en tenant un discours valorisant l'ouverture. Cette contradiction ne saurait être vue comme étant la conséquence d'un quelconque plan digne de Machiavel. Elle résulte plutôt des difficultés que connaissent toutes les administrations publiques à s'adapter à un contexte où les pressions sociales s'accroissent en même temps que les ressources humaines, matérielles, financières se raréfient. En pareil contexte, la culture organisationnelle cherchera à intégrer les thèmes en vogue tout en leur faisant subir des délais plus ou moins prolongés dans leur application concrète.

### *Conclusion*

Au-delà des considérations qui formaient le nœud de cette enquête, celle-ci nous a aussi appris que dix des douze C.S.R. étudiées (soit 83%) possédaient une description des tâches écrites de la fonction de directeur d'école, mais que seulement une commission scolaire possédait en outre une politique écrite de sélection des directeurs. Nous pouvons sans doute attribuer en partie les quelques lacunes relevées en ce qui a trait à la cohérence des réponses des cadres interrogés à cette absence d'un document guide, absence qui signifie que lorsque vient le temps de choisir un nouveau directeur, les C.S.R. de la région de Québec procèdent sans démarche formelle, sans unanimité interne quant aux critères, et, dirions-nous, selon l'inspiration du moment. Cette façon de procéder de la part des C.S.R. présente des faiblesses évidentes, ne serait-ce que parce que, d'une vacance à l'autre, les candidats peuvent être sélectionnés selon des raisons non seulement différentes mais aussi toujours plus ou moins obscures et d'une manière très aléatoire.

Or, il n'existe pas de recettes faciles et rapides pour construire une telle politique. Selon Joseph C. Pierre (1974), semblable entreprise demande que l'on

s'interroge sur la vocation de l'organisation concernée, en l'occurrence les C.S.R., que l'on précise les objectifs généraux que l'on veut atteindre, que la direction de l'organisation choisisse un schéma d'idées et d'actions qui orientera ses décisions, donc qu'elle opte entre diverses stratégies générales, et qu'à partir de là seulement elle précise les politiques et les moyens de sa gestion du personnel. Pierre (1974) précise alors que ce faisant, l'organisation ne devra pas perdre de vue la nécessité pour elle de prévoir une stratégie de changement, ce qui implique qu'un diagnostic sérieux de la situation actuelle et future de l'organisation aura été fait, afin que le choix des méthodes susceptibles de faciliter les changements désirés puisse s'appuyer sur des faits concrets et bien réels. C'est donc à un exercice intellectuel rigoureux que sont conviés les gestionnaires. Nous croyons qu'à travers les décisions quotidiennes, les problèmes ponctuels et les rencontres habituelles des cadres, nulle organisation ne saurait éviter bien longtemps pareil exercice, sous peine de sombrer à plus ou moins long terme dans la routine bureaucratique et l'administration à la petite semaine.

Au fil de notre enquête, il nous est apparu que les C.S.R. au fonctionnement le plus harmonieux étaient justement celles qui, manifestement, prenaient le temps et l'énergie nécessaires pour mener à bien des réflexions collectives de ce genre. La résultante en est, pour les organisations en question, la précision progressive d'une véritable philosophie de gestion recueillant l'adhésion du plus grand nombre, permettant aux individus de comprendre mieux leur apport personnel et celui de leurs collègues pour l'atteinte des buts collectifs.

Il nous fut difficile au cours de notre enquête de bien cerner le modèle dominant sur lequel s'appuierait chaque commission scolaire pour sa gestion des ressources humaines. Tantôt les gestionnaires interrogés parlaient de l'être humain comme d'un objet ou d'un sujet, plus tard certains s'exprimaient avec la dialectique d'industriels et non comme des existentialistes. Les relations entre les administrateurs et les enseignants nous sont apparues plus comme des relations d'autorité que comme des relations de collaboration basées sur la confiance et la participation.

D'ailleurs, nous avons remarqué que les commissions qui rencontrent le plus de problèmes sont peut-être celles qui ont des approches de gestion des ressources humaines du type industriel et bureaucratique, dont les comportements privilégiés semblent plus orientés vers la domination, le conditionnement ou l'exemple. Selon les modèles organisationnels adoptés, la nature des relations interpersonnelles s'en ressent et ceci amène des réponses individuelles d'où découlent des résultats organisationnels qui peuvent affecter la productivité, produire de l'absentéisme ou encore générer des coûts financiers ou sociaux qui deviennent lourds à absorber pour une organisation.

De toute façon, la gestion du personnel s'en vient de plus en plus systématique dans le monde industriel et celui de l'éducation devra certainement suivre cette tendance.

Dès maintenant, l'exercice de réflexion que constitue la mise sur pied d'une politique de sélection devra tenir compte d'une plus grande participation des différents groupes en cause dans le monde de l'éducation, tant au niveau des critères de sélection que de celui de la procédure.

## RÉFÉRENCES

- Barnabé, Clermont, *La gestion des ressources humaines en éducation*, Montréal: Les éditions Agence d'Arc Inc., 1981.
- Bélangier, Laurent, *Gestion des ressources humaines, une approche systématique*, 2e édition, Chicoutimi: Gaétan Morin et Associés Ltée, 1980.
- Commission Scolaire Régionale Meilleur, *Rapport d'étude sur la participation des parents*, 1979.
- Deblois, Claude et Jean Moisset, Administration de l'éducation: à la recherche d'une spécificité, texte d'une communication présentée au congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, mai 1981.
- Deblois, Claude et Jean Moisset, Problèmes de sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, no 2, printemps 1981, p. 261-277.
- Hodgetts, Richard M., *Management: Theory, Process and Practice*, Toronto: W.B. Saunders Company, 1979, p. 268-272.
- Killcross, M.C., Selection: A Theoretical Framework, *Personnel*, vol. 2, 1969, p. 22-27.
- Morse, John J. et Jay W. Lorsch, Beyond Theory Y, *Harvard Business Review*, vol. 48, no 3, mai-juin 1980, p. 377-389.
- Newberry, Allan J.H., Practices and criteria employed in the selection of elementary school principals in British Columbia, Thèse de Ph.D., Indiana University, mars 1977.
- Pierre, Joseph C., La gestion des ressources humaines: une approche intégrée et prévisionnelle, *Management France*, juin 1974, p. 25-43.