

REVUE **ERME**

Enseignement et recherche en  
administration de l'éducation

Vol. 3, n° 1, 2021

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

Suzanne GUILLEMETTE

Liane DESHARNAIS



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](mailto: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 éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke

**Suzanne GUILLEMETTE**

Professeure, Université de Sherbrooke (Canada)

**Liane DESHARNAIS**

Conseillère pédagogique, Université de Sherbrooke (Canada)

## RÉSUMÉ

Le doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke s'observe par sa façon de problématiser une réalité professionnelle, d'intervenir pour y répondre, et ce, dans un but d'en dégager des savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels se dégagent le plus souvent d'une famille de situations. Le D. Éd. exige aussi pour le praticien-chercheur qu'est la doctorante ou le doctorant, à poser un regard sur son développement professionnel pour en dégager des savoirs relatifs à sa profession. Le présent texte met en exergue la façon de soutenir et d'accompagner les doctorants dans le cadre d'un parcours professionnalisant les menant à obtenir un grade de docteur en éducation. Nous abordons d'abord les fondements ainsi que les composantes d'un tel programme, ses particularités méthodologiques, ses cibles de formations, ses composantes, ses défis, ses limites ainsi que ses retombées. Nous concluons par la pertinence d'un tel programme pour soutenir les innovations au sein des organisations publiques et privées en éducation, et pour la docteure ou le docteur, d'être reconnu dans sa communauté professionnelle.

## MOTS-CLÉS

développement professionnel, doctorat professionnel en éducation, famille de situations, formation continue, savoirs professionnels

## 1. INTRODUCTION

Dans le présent texte, nous abordons les visées ainsi que les fondements du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke. Nous présentons également ses composantes dont ses cibles de formation, sa particularité méthodologique ainsi que ses niveaux d'exigence. Nous terminons la réflexion en prenant un recul sur l'évolution et les ajustements apportés à la mise en œuvre de ce nouveau programme et en présentant quelques retombées au sein du milieu de la pratique. En conclusion, nous faisons état de certains défis à relever.

## 2. UN CONTEXTE

Dans les milieux anglo-saxons que sont l'Australie, le Canada anglais, la Grande-Bretagne et les États-Unis (Costley et Lester, 2012), les doctorats professionnels existent depuis plusieurs années et au sein de plusieurs domaines de formation : éducation, santé, services sociaux, ingénierie, etc. Considérant la volonté des gestionnaires et des accompagnateurs à poursuivre leur formation dans une visée de professionnalisation, et quoique récents au Québec, les doctorats professionnels contribuent à promouvoir la place que doit prendre l'Éducation au sein de notre société. C'est dans une telle perspective que le programme de doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) de l'Université de Sherbrooke (UdeS) a vu le jour. Ayant passé par les hautes instances d'évaluation, la première cohorte a débuté son parcours de formation en janvier 2015.

## 3. LES FONDEMENTS DU DOCTORAT PROFESSIONNEL EN ÉDUCATION DE L'UdeS

Les fondements du doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) reposent sur la notion de professionnalisation. Aux dires de Wittorski (2007, p. 155), la professionnalisation est une « transaction identitaire entre le sujet et l'environnement qui relève d'une dynamique de construction sociale de compétences ». L'auteur précise que :

La professionnalisation est, [...], non seulement une intention sociale (c.t. organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail, mais aussi un jeu identitaire ou une transaction en une mise en reconnaissance de soi (c.t. individu au travers des actes produits) et une reconnaissance effective par l'environnement [...] attribuant ainsi les qualités de compétent et de professionnel. (Wittorski, 2007, p. 158)

C'est dans une telle perspective que le D. Éd. de l'UdeS reconnaît les doctorantes et les doctorants comme des leaders de haut niveau dans leur champ d'expertise : gestion, accompagnement, conseil, pédagogie ou didactique. Ces derniers choisissent de poursuivre leur réflexion, cette fois en s'observant agir au travers la mise en œuvre de projets d'intervention dans leurs milieux professionnels respectifs. La signature particulière du programme s'observe par la mise en œuvre

de ces projets en réponse à une problématique professionnelle afin d'en dégager des savoirs professionnels propres au contexte ainsi qu'aux champs d'expertise convoités. À cela s'ajoute, pour la doctorante ou le doctorant, la prise en compte de sa propre transformation professionnelle qui s'inscrit à l'intérieur d'une démarche réflexive.

### 3.1 LES SAVOIRS PROFESSIONNELS : UN CONCEPT CENTRAL

La définition retenue de « savoirs professionnels » se fonde sur les travaux respectifs de Leplay (2009), Vanhulle (2013) et Wittorski (2007) tout en y greffant les quatre caractéristiques fondamentales proposées par Costley et Lester (2012) quant à la façon dont ces savoirs se développent. Les savoirs professionnels se définissent comme étant des savoirs contextualisés y démontrant leur pertinence sociale, leurs raisons d'être en réponse à une situation professionnelle réelle et formalisés à partir d'assises théoriques. Les savoirs professionnels se construisent dès lors par la croisée des savoirs d'expériences et des savoirs théoriques, et ce, à partir des interventions menées dans le milieu et situées dans le temps et dans l'espace. Ils rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes, au sens d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. Les savoirs professionnels viennent éclairer, illustrer ou soutenir le développement professionnel des membres d'une communauté professionnelle en éducation (Université de Sherbrooke, 2019a). Les savoirs professionnels s'inscrivent justement dans cette transaction identitaire entre le sujet et son environnement par cette dynamique de construction sociale de compétences et menant à une professionnalisation pour reprendre les propos de Wittorski (2007).

Conséquemment, ces savoirs professionnels s'appliquent à des situations réelles et spécifiques dans le milieu de l'éducation; les actions qui les sous-tendent ainsi que leurs retombées sont susceptibles d'être observées dans des situations connexes ou semblables. Nous parlons alors d'une *famille de situations*.

### 3.2 FAMILLE DE SITUATIONS : DEUXIÈME CONCEPT CENTRAL

Au sens de Jonnaert (2006), la famille de situations regroupe des situations réelles qui se ressemblent par leurs caractéristiques ou leurs contextes sans être identiques. Quelques savoirs professionnels peuvent répondre à une même famille de situations et deviennent alors transférables dans une communauté professionnelle élargie permettant de soutenir le développement de ses membres. Ainsi, les savoirs professionnels s'observent au travers les cinq caractéristiques suivantes :

1. Ils répondent à un problème ou à un besoin d'amélioration dans le milieu de la pratique.
2. Ils sont formalisés par des énoncés mettant en relation une famille de situations professionnelles, des actions et des résultats.

3. Ils sont validés, d'abord par la validité sociale qui se définit par le degré d'acceptabilité par les actrices et les acteurs des actions et de leurs effets (efficacité, légitimité, objectivation) et ensuite, par la validité épistémique qui s'observe par le degré de crédibilité dont l'adéquation de la formalisation des actions avec la réalité de la situation et de référents théoriques.
4. Ils sont pertinents et argumentés en s'appuyant explicitement sur l'expérience menée en lien avec les cadres conceptuels et méthodologiques convoqués. La pertinence pratique s'appuie sur les résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée alors que la pertinence éthique exige la démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention.
5. Ils contribuent à la professionnalisation des membres de la communauté professionnelle ainsi qu'au développement professionnel de la doctorante ou du doctorant.

Le doctorat professionnel en éducation cherche donc à dégager des savoirs professionnels au regard d'une ou de plusieurs familles de situation en réponse à une problématique professionnelle.

## **4. UN PROGRAMME DE GRADE MENANT AU TITRE DE DOCTEURE OU DOCTEUR EN ÉDUCATION**

Le doctorat professionnel en éducation est une formation exigeante en termes d'efforts et de conditions à rencontrer. Il requiert une rigueur de travail, lequel est soutenu et encadré par un comité de direction. Au terme de la formation et ayant rencontré les cibles de formation, les doctorantes et les doctorants obtiennent le grade de Docteure ou Docteur en éducation (Université de Sherbrooke, 2019b).

### **4.1 UN COMITÉ DE DIRECTION**

Chaque doctorante et chaque doctorant est supervisé par un comité de direction dont l'accompagnement se veut en cohérence avec le concept de professionnalisation. En ce sens, chaque comité est formé d'une directrice ou d'un directeur provenant du corps professoral régulier de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et d'une codirection assurée par une personne provenant de la communauté professionnelle. La direction et la codirection accompagnent et encadrent la doctorante ou le doctorant dans l'interrelation entre la pratique et la théorie qu'exige la démarche doctorale professionnelle. Toutes deux sont reconnues pour leurs connaissances et leurs compétences au regard du champ d'expertise dans lequel s'inscrit la problématique professionnelle et, par conséquent, les projets d'intervention de la doctorante ou du doctorant.

## 4.2 UNE MÉTHODOLOGIE PROPRE AU D. ÉD.

En réponse à une problématique professionnelle et afin de rendre compte des résultats et de discuter de l'émergence de savoirs professionnels au regard de cette situation de départ, la doctorante ou le doctorant est appelé à identifier une méthode de collecte et d'analyse de données. Les modalités méthodologiques reposent sur le type de projet mené dans le milieu, en réponse à la problématique professionnelle observée, à ses enjeux ainsi qu'à son contexte singulier. Il s'agit dès lors de démarches empruntées à des méthodologies souples et rigoureuses, le plus souvent interpellant les méthodes de l'ordre de la recherche collaborative, de la recherche-développement ou encore de la recherche-action. Par ailleurs, certains doctorantes ou doctorants s'inspirent de modèles de gestion, de modèles d'évaluation de programme, ou encore de modèles d'innovation pédagogique pour mener à terme leurs projets, par exemple le Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Kreber, 2002).

## 4.3 DES CIBLES DE FORMATION

Sept cibles de formation viennent soutenir le parcours doctoral afin de pouvoir mener les projets distincts pour chaque doctorante ou doctorant, à savoir :

1. Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation.
2. Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel, en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation.
3. Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique.
4. Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique.
5. Accéder à une indépendance intellectuelle et le démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique.
6. Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.
7. Développer et démontrer un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté.



## 5. LES COMPOSANTES SPÉCIFIQUES AU PROGRAMME

L'une des particularités du D. Éd. demeure son fonctionnement par cohorte, bien que chaque doctorante ou doctorant chemine selon un contexte professionnel qui lui est propre et qui peut avoir des répercussions sur le rythme de son évolution. Pour être admis au programme, certains préalables sont tenus d'être rencontrés. Ensuite, le programme propose notamment deux temps de projets et deux activités certificatives dont une activité synthèse comportant deux dimensions.

### 5.1 LES PRÉALABLES À L'ADMISSION

L'une des conditions particulières d'admission est d'avoir complété 15 crédits dans un programme professionnel de 3<sup>e</sup> cycle en éducation. Ces crédits sont reconnus à titre d'activités optionnelles une fois l'admission confirmée au D. Éd.

### 5.2 LES ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES EN APPUI AUX PROJETS

Les activités *Projet I*, *Projet II* (9 crédits chacun) et *Activité de synthèse* (12 crédits) sont les pièces maîtresses du programme. D'autres activités pédagogiques viennent soutenir le développement des projets, dont trois séminaires (4 crédits chacun), qui offrent des contenus utiles aux différentes étapes des projets menés dans le milieu, et quatre activités pédagogiques obligatoires (3 crédits chacune) qui proposent des ancrages théoriques pour soutenir les projets. Le programme répond aussi aux besoins spécifiques de formation de chaque doctorante ou doctorant en offrant deux activités de résidences (3 crédits chacune) et un total de 24 crédits d'activités optionnelles de 3<sup>e</sup> cycle en éducation dont les 15 crédits reconnus à l'entrée au programme.

### 5.3 LES ÉPREUVES CERTIFICATIVES

Le parcours prévoit deux épreuves certificatives : une *Épreuve doctorale* (6 crédits), réalisée au tiers du parcours et l'*Activité de synthèse* (12 crédits), à la fin du parcours. Cette dernière est composée de la rédaction d'un essai doctoral et de la préparation d'une communication professionnelle.

L'essai doctoral constitue un document autonome qui s'adresse à la communauté universitaire. Il rend compte de la problématique professionnelle dans laquelle se sont inscrits les projets, les méthodes préconisées pour y répondre ainsi que les savoirs professionnels qui s'en sont dégagés. C'est par une posture d'expert-critique de l'intervention que la doctorante ou le doctorant présente sa posture épistémologique comme expert de haut niveau. L'essai doctoral répond aux principes directeurs évoqués en 2004 par Dawson et Kumar, à savoir :

[...] 1) is embedded in the student's professional practice or context, 2) addresses a problem in the student's professional practice and is related to educational technology, 3) relevant literature is used to rationalize the problem, frame the study and, when applicable, support design of interventions, 4) problem is framed with relevant research questions that are addressed using appropriate methods, 5) demonstrates adequate rigor [and] 6) discusses implications for professional practice at three levels – the student, the immediate context, and the field (Dawson et Kumar, 2004, p. 71)<sup>1</sup>.

La communication professionnelle, quant à elle, vise la diffusion des savoirs professionnels développés au sein de la communauté professionnelle. Cette communication peut prendre différentes formes, dépendamment de son but et de ses objectifs spécifiques, ainsi que du destinataire. Qu'il s'agisse d'un article professionnel, d'une communication lors d'un colloque ou du développement d'outils multimodaux, la communication professionnelle se veut concrète et en réponse à un besoin de la communauté professionnelle dans laquelle œuvre la doctorante ou le doctorant, c'est-à-dire au-delà même de l'organisation d'attache de celle-ci ou de celui-ci.

L'essai doctoral et la communication professionnelle sont tous deux évalués par un jury représentatif du milieu universitaire et du milieu de la pratique. À la fin du parcours doctoral, pour chaque cohorte finissante, un colloque est organisé. Ce colloque se veut un moment de réjouissance et de partage pour les doctorantes et les doctorants ainsi que pour les membres des communautés universitaires et professionnelles.

## 6. UN PROGRAMME QUI S'AJUSTE À LA RÉALITÉ DU MILIEU DANS SON OPÉRATIONNALISATION

Pour reprendre les propos de Boutinet (2010), dans tout projet existe un écart entre le PROjet et le proJET; ce qui crée parfois des REJETS. En effet, depuis sa conception et sa mise en œuvre, des ajustements ont été apportés au programme. C'est dans un esprit de coconstruction et de collaboration entre la vice-doyenne à la formation, les membres du comité de programme, les doctorantes et les doctorants, les ressources professorales qui interviennent dans le programme ainsi que l'équipe œuvrant à la gestion de celui-ci que des ajustements sont apportés à divers aspects du programme.

---

1 Traduction libre : 1) s'inscrit au cœur de la pratique professionnelle de la candidate ou du candidat ou de son contexte professionnel, 2) répond à une problématique professionnelle et est en lien avec les pratiques en éducation, 3) présente des référents théoriques provenant de la littérature scientifique qui soutiennent l'énoncé de la problématique, structurent l'étude et proposent, le cas échéant, des éléments d'intervention, 4) formule le problème de manière à proposer une méthodologie susceptible d'y répondre, 5) rencontre des critères de rigueur venant soutenir la démarche et 6) décrit les retombées permettant de poser un regard critique et éthique sur le développement des pratiques professionnelles, selon trois dimensions : la doctorante /doctorant, le milieu où se déroulent les projets ainsi que la communauté de pratique élargie.

Cela, dans un constant souci d'amélioration de la formation et de cohérence entre les attentes et les rendus, dans le respect des cibles de formation et de la visée de programme.

## 6.1 D'UN PARCOURS À DEUX CHEMINEMENTS DISTINCTS À UN CHEMINEMENT UNIQUE

Le doctorat professionnel en éducation offert à l'Université de Sherbrooke proposait, jusqu'à récemment, deux cheminements distincts : 1) Changement en éducation : gestion et accompagnement et 2) Innovation pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur. Le premier cheminement s'adressait à des cadres et à des directions d'établissement ou encore à des consultantes ou des consultants en formation qui occupent des fonctions de gestion ou d'accompagnement d'équipes. Le second cheminement s'adressait à des conseillères ou des conseillers pédagogiques qui interviennent en soutien au personnel enseignant dans les réseaux collégial et universitaire. Depuis l'automne 2020, le doctorat professionnel en éducation de l'UdeS est désormais ouvert à toute personne œuvrant en éducation et ayant les préalables, dont les gestionnaires, les directions, les conseillères et les conseillers pédagogiques, les enseignantes et les enseignants, etc. Un cheminement unique est maintenant offert. Il met à profit la complémentarité des champs d'expertise des doctorantes et des doctorants pour réfléchir de manière constructive au développement de savoirs professionnels relatifs à la gestion, à l'accompagnement ou à l'innovation pédagogique et didactique en milieu scolaire. Les cohortes se qualifient dès lors d'hétérogènes. Par conséquent, la teneur des projets que chaque doctorante ou doctorant privilégie diffère selon son contexte professionnel et ses intentions de développement professionnel. Les cohortes hétérogènes permettent à chaque doctorante ou doctorant de tirer profit des expertises de ses pairs pour mieux adopter une posture réflexive au regard de son propre cheminement. Ces réflexions ont lieu notamment dans le cadre des trois séminaires auxquels les doctorantes et les doctorants participent.

## 6.2 QUELQUES RETOMBÉES DU PROGRAMME

L'intérêt de ce programme réside dans la pérennité des savoirs professionnels qui se développent au sein des communautés professionnelles. Cette pérennité se traduit notamment par les retombées observables dans les organisations où se sont vécus les projets d'intervention. À ce jour, dix doctorantes de la première cohorte ont diplômé (automne 2020). L'apport des projets d'intervention menés par celles-ci dans leurs milieux de pratique témoigne que chaque doctorante a fait une différence auprès des siens, dans son organisation respective.

Bien que ce ne soit pas une visée du programme, une graduée a obtenu un poste de professeure en milieu universitaire. D'autres graduées agissent à titre de consultantes dans le milieu de l'éducation alors que certaines se voient offrir des promotions au sein de leurs organisations respectives.

### 6.3 QUELQUES DÉFIS À RELEVER

Considérant l'offre récente de ce programme dans le milieu universitaire et de ses fondements particuliers, certains défis demeurent. D'abord, il est important d'assurer une compréhension de ce qu'est un doctorat professionnel en éducation auprès de la communauté universitaire ainsi qu'auprès des divers milieux de la pratique. Il est important que chacune et chacun puisse constater les gains, les réalisations, les retombées dans les milieux, ainsi que les incidences du parcours doctoral sur le développement professionnel du leader et des membres de la communauté éducative.

Dans un deuxième temps et pour assurer la pérennité du programme, il y a lieu de réfléchir à des formules de recrutement et d'opérationnalisation qui favoriseront l'accès au programme qui est offert à temps partiel sur six ans. Selon les doctorantes et les doctorants, les retombées observées dans les milieux de pratique deviennent des éléments de motivation pour poursuivre leur démarche doctorale, et ce, malgré les exigences du programme. Il demeure alors important de les soutenir tout au long du parcours. À cet effet, les occasions de réseautage et les séminaires deviennent de riches lieux d'échange et de coconstruction. De plus, les rencontres sur une base régulière avec les membres de leur comité de direction sont fondamentales pour les guider dans leur démarche d'élaboration des projets menés dans les milieux ainsi qu'au regard du développement de leur champ singulier d'expertise.

Pour les membres de l'équipe-programme, le pilotage et la régulation de la mise en œuvre du D. Éd. demeurent la clé de voûte permettant de poser un regard rigoureux sur le programme. Bien que des ajustements soient apportés dans la mise en opération du programme, la solidité de ses fondements et la stabilité de son fonctionnement font leurs preuves et contribuent à instaurer une nouvelle culture universitaire.

Nous sommes d'avis que le D. Éd. est en mesure de mettre en évidence l'expertise développée par les leaders, agents de changement et d'accompagnement dans leur domaine d'intervention. À ce jour, l'opérationnalisation du doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke confirme notre conviction.

## 7. EN CONCLUSION

Le fil conducteur du D. Éd. s'observe par la mise en relief d'une problématique professionnelle menant à une intervention pour y répondre et en dégager des savoirs professionnels. Cela suppose de développer des méthodes d'interventions et de recherche qui empruntent à la recherche-développement, à la recherche-action, au *self-study* ou à tout autre modèle de recherche appliquée et collaborative. Le tout est rapporté dans un essai doctoral ainsi que dans une communication professionnelle. Un fonctionnement par cohorte suppose un encadrement à la fois souple et rigoureux où chaque personne a la possibilité de cheminer à son rythme. À titre d'exemple de projets doctoraux, une conseillère pédagogique œuvrant dans un Cégep propose une pédagogie innovante; des

directions d'établissements scolaires réfléchissent à la meilleure façon de mobiliser le personnel enseignant pour soutenir la réussite éducative et scolaire des élèves.

Ainsi, un doctorat professionnel en éducation permet à tout leader expert dans un domaine d'intervention au sein d'une organisation éducative publique ou privée de poursuivre son développement professionnel au travers une communauté élargie et, à titre de docteure ou docteur en éducation, d'être reconnu au sein de sa communauté professionnelle.

## RÉFÉRENCES

- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet, formation et pratiques professionnelles*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Costley, C. et Lester, S. (2012). Work-based doctorates: Professional extension at the highest levels. *Studies in Higher Education*, 37(3), 257-269.
- Dawson, K. et Kumar, S. (2014). An analysis of professional practice Ed.D. dissertations in educational technology. *TechTrends*, 58(4), 62-72.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. Dans M. Fabre et É. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 31-39). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Leploy, É. (2009). *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » expression d'une culture professionnelle en travail social* (thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et des Métiers, Paris, France).
- Université de Sherbrooke. (2013). *Projet de création d'un programme de doctorat professionnel en éducation. D. Éd.* (document inédit). Sherbrooke, Canada : auteur.
- Université de Sherbrooke. (2019a). *Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.). Balises de l'Activité de synthèse*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de [https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes\\_superieures/Doctorat\\_professionnel/ded923\\_balises\\_activite\\_synthese\\_V2019.pdf](https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf)
- Université de Sherbrooke. (2019b). *Guide des études au Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.)*. Sherbrooke, Canada : auteur. Récupéré de [https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes\\_superieures/Doctorat\\_professionnel/ded\\_guide\\_des\\_etudes\\_v2019.pdf](https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_superieures/Doctorat_professionnel/ded_guide_des_etudes_v2019.pdf)
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec les discours des professionnels en devenir. *Ikastaria*, 19, 37-67. Récupéré de [www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067.pdf](http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/19/19037067.pdf)
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.